V5 - N.05 - MAIO 2023

REVISTATERRITORIOS.COM.BR

REVISTA TERRITÓRIOS

ARTIGOS

INSTITUTO EDUCAR
Evolução Funcional

ISSN 2596-3309
ISSN 2596-3295
DOI 10.53782

Revista Territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana Alves Farias
vol.5, n.5 (maio. 2023) - São Paulo: Educar Rede, 2023.

610p: 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.Geometria – estudo e ensino. 3. Hiele, Pierre van, 1909-2010.
4. Exercícios físicos. 5. Estudantes – saúde mental. 6. Crianças com distúrbios do déficit de atenção – educação. 7. Crianças hiperativas – educação. 8. Distúrbios do déficit de atenção com hiperatividade. 9. Cinema na educação. 10. Brasil {Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003}. 11. Negros – educação – Brasil.
12. Antirracismo – Brasil. 13. Música na educação. 14. Educação (teoria e prática Pedagógica). 15. Arte de contar história. 16. Educação de crianças. 17. COVID 19- (doenças) – Brasil. 18. Pré-escolares – avaliação. 19. Neurociências.
20. Aprendizagem. 21. Língua portuguesa – variação. 22. Educação – inclusiva.
23.Cultura afro-brasileira. 24. Emicida, 1985- 25. Incentivo à leitura. 26. Crianças-livros e leitura. 27. Discriminação racial. 28. Pacientes hospitalizados – educação.
29. Crianças doentes- educação. 30. Professores e alunos. 31. Trabalho –aspectos psicológicos. 32. Pessoas com deficiência – educação. 33. Inclusão escolar.
34. Crianças e violência – Brasil. 35. Alfabetização. 36. Distúrbios de aprendizagem. 37. Educação física para pessoas com deficiência. 38. Escritores brasileiros. 39. Literatura brasileira. 40. Língua inglesa – estudo e ensino. 41. Tecnologia educacional. 42. Esportes – acidentes. 43. Mulheres- atletas.
44. Handebol. 45. Desenho infantil 46. Trabalhadores rurais. 47. Igreja e problemas sociais – igreja católica. 48. Comissão Pastoral da Terra. 49. Brinquedos – confecção.50. Reaproveitamento (sobras, refugos, etc.).51. Ciências (pré-escolar). 52. Educação infantil. 53. Assédio nas escolas.
54. Violência na escola. 55. Matemática – estudo e ensino. 56. Professores – formação. 57. Psicologia da educação 58. Neurociências. 59. Jogos educativos.60. Brincadeiras. 61. Sustentabilidade. 62. Língua portuguesa (ensino fundamental) – estudo e ensino. 63. Sociedade Esportiva Palmeiras – história.
64. Futebol – Brasil – história. 65. Italianos – Brasil – história. 66. Vargas, Getúlio, 1882 – 1954. 67. Pessoas com deficiência- emprego. 68. Literatura Infanto-juvenil.69. Educação – Brasil- história. 70. Afeto (Psicologia). 71. Educação afetiva. 72. Adaptação escolar. 73. Ensino – meios auxiliares.
74. Estimulação cerebral. 75. Crianças – desenvolvimento. 76. Teatro na educação.77. Parques infantis.
78. Brasil {Lei de diretrizes e bases na educação nacional (1996)}. 79. Valores. 80. Lar e escola. 81. Educação – participação dos pais. 82. Pais e professores. 83. Inovações educacionais 84. Jogos eletrônicos. 85. Arte contemporânea. 86. Psicomotricidade. 87. Educação pelo movimento.
88. Capacidade motora em crianças. 89.Socialização. 90. Saúde mental infantil.
91. Amaral, Tarsila do, 1886 – 1973. 92. Pintura moderna – século 20 - Brasil
.

CDD 370

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

EDITORIAL

A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA NA ESCOLA

É prática comum, nas escolas e nas creches, principalmente nos anos iniciais, ouvir músicas na entrada e na saída do período escolar, assim como nos momentos de festividades, que obedecem ao calendário. Porém, embora a música esteja presente no cotidiano da escola ou da creche é preciso explicar um pouco sobre a sua importância na vida dos nossos discentes e docentes.

A música na educação infantil desperta o lúdico, traz benefícios para a socialização, auxilia na alfabetização, ajuda a lidar com os próprios sentimentos, estimula a coordenação motora e a percepção sonora. A lista de benefícios ao trabalhar a música na educação infantil é extensa e não para por aí.

A finalidade da inclusão da música na escola não é tanto transmitir uma técnica particular, mas sim trazer para o aluno opções de expressão e linguagens que o ajudarão a desenvolver o gosto pela cultura e assim futuramente expressar-se através dela.

Com base em pesquisas, as crianças que desenvolvem um trabalho com a música apresentam melhor desempenho na escola e na vida como um todo e geralmente apresentam notas mais elevadas quanto à aptidão escolar. A valorização do contato da criança com a música já era existente há tempos, Platão dizia que “a música é um instrumento educacional mais potente do que qualquer outro”.

É de suma importância os educadores inserirem a música no seu planejamento, bem como criar estratégias voltadas para essa área, incentivando a criança a estudar música, seja através do canto ou da prática com um instrumento musical, isso desde a educação infantil.

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

Editora-chefe
Revista TERRITÓRIOS

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

Editora-Chefe
Profa. Dra. Adriana Alves Farias

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

Programação Visual e Diagramação
Eliana Duarte de Souza

Projeto Gráfico
Instituto Educar Rede

COPYRIGHT
Revista Territórios, Educar Rede.
Volume 5, Número 05 (Maio) - 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

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

09 A TEORIA DE VAN HIELE APLICADA AO ENSINO E APRENDIZAGEM DE GEOMETRIA: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA
ALLAN VICTOR SOARES DA PAZ PEREIRA

16 IMPACTO DA ATIVIDADE FÍSICA NA SAÚDE MENTAL DOS ESTUDANTES: UMA REVISÃO DA LITERATURA
ÁLVARO BRUNO CASTRO GARCIA

26 A PSICOPEDAGOGIA NA INCLUSÃO E NA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM TDHA
ANA MELICIA MORAES DE SOUZA

36 EDUCAÇÃO E FILMES DE TERROR: A ARTE DO CINEMA COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO INCLUSIVO E PARA A COMPREENSÃO DO DESCONHECIDO
ANA PAULA GOMES

43 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
ANDREIA DA CONCEIÇÃO ANDRÉ SANTOS

50 A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO APRENDIZAGEM
ANDREIA FAGUNDES FRAGA

60 O PAPEL DO PROFESSOR NA ATUALIDADE EM UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA
ANDRÉIA NUNES DINIZ

68 ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANDREIA RODRIGUES CRÓ DA SILVA

77 O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE COVID-19: ASPECTOS RELEVANTES
ANGÉLICA FORTUNATO

85 AVALIAÇÃO E REGISTRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
BRUNA TEZONI DA SILVA

91 A IMPORTÂNCIA DA NEUROCIÊNCIAS NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS NA ATUALIDADE
BRUNO COSMO DE LIMA

105 A IMPORTÂNCIA DE SE CONHECER AS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS PARA O COMBATE AO PRECONCEITO LINGUÍSTICO
CAROLINA LOBRIGATO

112 PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
CINTYA DE OLIVEIRA SOUZA

SUMÁRIO

124 PROTAGONISMO NEGRO NO LIVRO AMORAS: VISTAS PARA UMA ABORDAGEM ANTIRRACISTA DO TEXTO LITERÁRIO INFANTO-JUVENIL
CLENILDA DE ARAÚJO LIBARDI

134 O PAPEL DA LITERATURA NO UNIVERSO INFANTIL
DANIELA DOS SANTOS

141 A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DANIELA FELIX

149 A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DENTRO DO AMBIENTE HOSPITALAR
DÉBORA DE OLIVEIRA NASCIMENTO

158 A CONSTRUÇÃO HUMANIZADA DAS ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS PROCESSOS EMOCIONAIS E O PROFESSOR
DEYSE ADRIANE DE SOUZA BORCA

169 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO E EQUIDADE
ELAINE CRISTINA GARCIA DE ABREU DA SILVA

181 VIOLÊNCIA INFANTIL
ELAINE PARIS ANGIOLETTO

188 MEMÓRIA E ATENÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO TARDIA
ELIZABETH CORDEIRO DA ROCHA

199 A EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
ERICA FARIAS DE OLIVEIRA

210 LITERATURA ATUAL BRASILEIRA
FATIMA CRISTINA FERREIRA ALVES

223 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO: INCLUSÃO E EQUIDADE
FELLIPE WILLIAM MARQUES MARTINS

234 O USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: PRÁTICAS E PERSPECTIVAS
FERNANDA GONÇALVES LIMA

247 INCIDÊNCIA DE LESÕES ESPORTIVAS EM ATLETAS MULHERES PRATICANTES DE HANDEBOL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA
FLÁVIA DE CAMARGO FERNANDES

260 A CONTRIBUIÇÃO DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
GINA MARIA LIMA

SUMÁRIO

271 TERRITORIALIZAÇÃO ESPACIAL DA COMISSÃO PASTORAL DA TERRA – CPT NO AMAPÁ
ÍRIS COSTA DA SILVA

285 BRINQUEDOS NÃO ESTRUTURADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JÉSSICA MARTINS DOS SANTOS

291 ABORDANDO AS CIÊNCIAS NATURAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JOYCE MARIA DE ARAUJO

299 COMO LIDAR COM O BULLYING NA ESCOLA
JOYCE SANTOS DE SOUZA FERREIRA

307 RELAÇÕES ENTRE A APRENDIZAGEM DE CONCEITOS MATEMÁTICOS E O USO DA TECNOLOGIA NAS PROPOSTAS EDUCACIONAIS
JULIANA SPILLA ANTEVERE

316 APRENDIZAGEM E NEUROPSICOPEDAGOGIA
LEDA DE PAULA ABREU DOS SANTOS

331 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL
LILIAN CRISTINA AMESCUA QUIRINO

339 A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO ACERCA DA SUSTENTABILIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE PARA O SEXTO ANO
LÍRIA BORDINHÃO

345 ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE O GOVERNO VARGAS O CLUBE PALESTRA ITÁLIA
LUCAS BORGES RAMALHO

355 A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE DE TRABALHO
LUCAS FERNANDES DE ANDRADE BELTRÃO

361 RAZÕES PARA SE TRABALHAR A LITERATURA INFANTIL
LUCIENE DA SILVA BESERRA MENDES

373 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE HISTÓRIAS INFANTIS
LUCIENE LIMA DOS SANTOS CARRASCO

381 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES RELEVANTES
MARIA ELIZABETE COSTA SANTOS

SUMÁRIO

387 A IMPORTÂNCIA DO ACOLHIMENTO E AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA SONIA DA SILVA DE SOUSA

398 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO DESAFIO PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
MARIANA LOPES DA SILVA

413 O RACISMO NO CONTEXTO ESCOLAR E AS PRÁTICAS DOCENTES: UMA REVISÃO DE LITERATURA
MARILENE RODRIGUES COSTA

424 A EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARINEI ROCHA SILVA DOS SANTOS

435 POLÍTICAS PÚBLICAS NA INCLUSÃO
MIRIAN ARAÚJO DE LUNA SILVA

451 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR: JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PROMOVENDO UMA MELHOR APRENDIZAGEM
NATASHA ZAMBROTTI DOMINGOS

463 MUSICALIDADE E EDUCAÇÃO: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO NO USO DA MÚSICA NA CONSTRUÇÃO DO SABER
NATIELE CAVALCANTI DE LIMA

476 MATERIAIS E MATERIALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ODALEA CRISTINA GOMES BARBOSA

483 A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS INFANTIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
PATRÍCIA ARAÚJO LIMA FREIRE

490 EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEUS DESAFIOS: A IMPORTÂNCIA DA ESTIMULAÇÃO CEREBRAL PARA A APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL
PATRÍCIA DA CRUZ OLIVEIRA

501 AS ARTES CÊNICAS INSERIDAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA
PATRÍCIA MARIA DOS SANTOS

511 PARQUE INCLUSIVO
PAULA RENATA ARAÚJO FERRO

519 A ESCOLA PEDE SOCORRO - ESCOLA E FAMÍLIA UMA PROXIMIDADE NECESSÁRIA PARA PREVENIR A VIOLÊNCIA
SILVIA SIQUEIRA INGEGNERI

530 OS JOGOS ELETRÔNICOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO
SIMONE APARECIDA ALVES

SUMÁRIO

538 DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO COTIDIANO ESCOLAR
SUELEN TABATA GUSMÃO DA SILVA

549 UM NOVO OLHAR SOBRE A ARTE
TANIA REGINA MENDONÇA DE ABREU

557 CONSIDERAÇÕES RELEVANTES ACERCA LUDICIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
TATIANA COIMBRA CARDOSO SILVA

564 A PSICOMOTRICIDADE EM FOCO
TATIANE INGRID MARQUES CUSTÓDIO DE OLIVEIRA

572 OS IMPACTOS DO ISOLAMENTO SOCIAL E A SAÚDE MENTAL DOS ALUNOS E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
THAIS DA CRUZ HEER

581 O EDUCADOR ALFABETIZADOR
THAIS MARTINS DE OLIVEIRA RODRIGUES

590 HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA
THAIS RESENDE BARRETO ZAMBON

599 CONSIDERAÇÕES RELEVANTES SOBRE TARSILA DO AMARAL
VERONICA GONÇALVES RUTKA

A TEORIA DE VAN HIELE APLICADA AO ENSINO E APRENDIZAGEM DE GEOMETRIA: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA

ALLAN VICTOR SOARES DA PAZ PEREIRA
Graduação em Licenciatura em Matemática (2016) e Física (2021) pela Universidade de Franca; Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Matemática, na EMEF Professor Nelson Pimentel Queiroz (Prefeitura Municipal de São Paulo).

RESUMO

Este artigo teve como principais objetivos realizar reflexões acerca da Teoria de Van Hiele para o ensino e aprendizagem de geometria e matemática na educação básica. O procedimento metodológico utilizado foi a pesquisa bibliográfica. Como principais resultados, foi verificado que a teoria de Van Hiele pode ser aplicada para o ensino de geometria e, de uma forma geral, para o ensino de matemática em diferentes níveis de aprendizagem. No Brasil, docentes e pesquisadores aplicam essa teoria na sala de aula e para o planejamento de materiais didáticos no ensino de matemática. Apesar disso, são necessárias pesquisas e aplicações dessa teoria nas diferentes modalidades de ensino, em especial na educação básica, com a finalidade de compreender e planejar melhorias para a aprendizagem de geometria e matemática no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Geometria; Teoria de Van Hiele; Níveis de Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca fazer algumas reflexões sobre a Teoria de Van Hiele e possibilidades de aplicação desta ao ensino e aprendizagem de geometria na educação básica.

A geometria pode ser uma disciplina desafiadora para muitos alunos, pois exige habilidades de visualização espacial e abstração, além de envolver muitas fórmulas e conceitos complexos.

Algumas das dificuldades mais comuns que os alunos enfrentam ao aprender geometria incluem a falta de habilidades prévias em matemática, como aritmética, álgebra, trigonometria, reconhecimento de figuras planas e espaciais e as respectivas propriedades geométricas e matemáticas que envolvem esses conhecimentos.

A teoria de Van Hiele tem sido influente na educação matemática e tem sido usada por educadores para desenvolver currículos e abordagens de ensino mais eficazes para a geometria e

Já para Benjamin

> O brinquedo tem sido demasiadamente considerado como criação para a criança, quando não como criação da criança, assim também o brincar tem sido visto em demasia a partir da perspectiva do adulto, exclusivamente sob o ponto de vista da imitação. (BENJAMIN, 2004, p. 100).

O brinquedo não é caracterizado pela imitação assim como o jogo é. O brincar precisa ser livre, a criança precisa desejar e significar a realidade em sua imaginação. Quantas vezes nós vemos uma criança sempre querendo brincar, muitas vezes querendo repetir a mesma brincadeira. De acordo com Benjamin (2004, p. 102); "A essência do brincar não é um 'fazer como se', mas um 'fazer de novo', transformação da experiência mais comovente em hábito." É fazendo de novo, brincando de novo que a criança aprende a fazer o 'como se'. É o propósito do brinquedo, e que de acordo com Benjamin (2004) deve ser empregado na educação de toda a criança. "Comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequieto de maneira lúdica, com o acompanhamento do ritmo de versinhos. (BENJAMIN, 2004, p. 102)" Ensinar a criança de forma lúdica é um dos objetivos da educação infantil, entendendo o que realmente significa a infância e sabendo de suas relações profundas com suas situações imaginárias. Para tanto, é preciso entender o brinquedo de uma forma específica, que envolve a relação que as crianças possuem com ele na atividade do brincar até o modo como os adultos o produzem.

Brinquedos não estruturados estimulam muito mais a inteligência da criança e são importantíssimos para o desenvolvimento dos pequenos. Sejam eles potes, colheres de silicone, tampas de amaciantes, latas de leite vazias, estes objetos proporcionam um mundo de fantasia, imaginação e criatividade para a criança.

Quando exigido de a criança estruturar seu próprio brinquedo ou brincadeira, permitem que algumas funções cognitivas sejam estimuladas, pois para estruturar-se eles precisarão organização, planejamento, flexibilidade cognitiva, criatividade, manutenção da atenção, memória operacional e diversas outras capacidades mentais.

Objetos não estruturados trabalham na criança a resolução criativa de problemas. Uma caneta, ao mesmo tempo que pode ser um telefone, vira um avião e pode ser ninado como uma boneca nana nenê. Um pote maior não cabe em outro menor. O contrário sim. A noção de encaixe, pensamento lógico e matemático está nítido nesse processo de estruturar o não estruturado. Entra na mesma linha do conceito da pesquisa feita sobre crianças submetidas ao ambiente de fantasia do Natal.

Relativamente à temática da investigação, considero que é bastante importante compreender o conceito de brincar, sendo que é essencial na vida das crianças aliando-se à aquisição de aprendizagens, pois "desligando o conhecimento do brincar, compromete-se a aprendizagem" (Sá, 2017). O brincar é essencial para que crianças explorem, observem, aprendam, interajam e quando estas são "mais ativas têm mais capacidade de aprendizagem e mais capacidade de concentração. E têm, a médio e a longo prazo, mais capacidade de terem sucesso." (Neto, 2015, citado por Ferreira, 2015). Para além disto, é importante identificar os materiais que enriquecem as brincadeiras das crianças, tendo surgido o meu interesse em aprofundar e investigar a importância dos materiais não estruturados e semiestruturados na ação do brincar.

outras disciplinas matemáticas.

Este artigo busca responder sobre como a Teoria de Van Hiele pode ser utilizada no ensino de geometria para a educação básica. Além disso, como verificar o nível de aprendizagem de geometria dos alunos da educação básica a partir dessa teoria.

As questões mencionadas anteriormente foram respondidas por meio de pesquisa bibliográfica em artigos científicos, livros, dissertações e teses sobre a Teoria de Van Hiele e o ensino de geometria na educação básica.

O principal objetivo desse artigo é mostrar a importância da Teoria de Van Hiele para o ensino de geometria e matemática e os avanços que são possíveis, por meio do uso desta teoria na sala de aula, com planejamento, observação e desenvolvimento contínuo de materiais didáticos com as sequências de abordagens e mediações propostas por Van Hiele.

As principais justificativas para esta pesquisa são a necessidade de minimizar os problemas do analfabetismo e letramento matemático e as dificuldades enfrentadas pelo ensino e aprendizagem de geometria na educação básica.

Ademais, o desenvolvimento de conceitos geométricos é importante para a educação e a formação de habilidades matemáticas dos alunos em diversas áreas, como a resolução de problemas, o pensamento e a organização espacial e, de uma forma geral, auxilia no desenvolvimento cognitivo dos educandos, pois atua no sentido de estimular o pensamento lógico, racional e abstrato, progressivamente.

A TEORIA DE VAN HIELE

A teoria de Van Hiele é uma teoria de aprendizagem desenvolvida por Pierre Van Hiele e sua esposa Dina Van Hiele-Geldof na década de 1950. A teoria propõe que a aprendizagem da geometria é um processo gradual que passa por cinco níveis ou fases distintas, que vão desde a simples visualização de formas geométricas até a compreensão de conceitos abstratos e sofisticados (Usiskin, 1982).

De acordo com Freiman e Hart (2015), existem cinco níveis de aprendizagem, segundo a teoria de Van Hiele.

O primeiro nível é denominado de visualização. Neste nível, o aluno é capaz de reconhecer formas e figuras geométricas, sem ser capaz de descrevê-las com precisão. O estudante é capaz de identificar formas geométricas simples e relacioná-las com objetos do cotidiano.

O segundo nível é o de análise. Neste nível, o aluno tem a capacidade de identificar características e propriedades das formas geométricas, como número de lados ou ângulos. O estudante começa a comparar formas geométricas e a identificar suas propriedades.

O terceiro nível é denominado de abstração. Neste nível, o aluno já consegue reconhecer relações entre as formas e propriedades geométricas, e é capaz de trabalhar com conceitos como

congruência e semelhança. O estudante é capaz de entender conceitos geométricos abstratos, como pontos, linhas e planos.

O quarto nível é conhecido como dedução. Neste nível, o aluno realiza deduções lógicas a partir de informações geométricas, usando teoremas e outras ferramentas matemáticas. O estudante começa a compreender as relações entre as propriedades geométricas e a fazer deduções lógicas.

O quinto nível é denominado de rigor. Neste nível, o aluno faz aplicações de suas habilidades geométricas em situações complexas e abstratas, e pode trabalhar com conceitos geométricos sofisticados, como a geometria analítica e a topologia. O estudante é capaz de usar a lógica e a prova para justificar suas demonstrações e conclusões, bem como para a compreensão de teoremas matemáticos.

A teoria de Van Hiele enfatiza a importância da instrução adequada e sequencial para que o aluno possa progredir de um nível para o outro. Além disso, a teoria destaca que o aluno deve ser capaz de fazer conexões entre as diferentes fases da aprendizagem geométrica, a fim de desenvolver uma compreensão sólida e coerente em geometria (FREIMAN e HART, 2015).

De acordo com a Teoria dos Van Hiele, a progressão da criança através desses níveis é influenciada pela instrução e pela exposição a problemas e atividades geométricas adequadas ao seu nível de desenvolvimento. Além disso, a teoria destaca a importância de permitir que as crianças experimentem e construam suas próprias ideias sobre geometria, em vez de simplesmente receber informações e fórmulas prontas (FREIMAN e HART, 2015).

A teoria de Van Hiele tem sido influente na educação matemática e tem sido usada por educadores para desenvolver currículos e abordagens de ensino mais eficazes para a geometria e outras disciplinas matemáticas.

Essa teoria tem sido amplamente estudada e aplicada no campo da educação matemática, e suas ideias são consideradas valiosas para a compreensão do processo de aprendizagem geométrica e o desenvolvimento do pensamento matemático em geral.

Zalman Usiskin é um dos principais estudiosos da teoria de Van Hiele. Ele tem trabalhado em diversas pesquisas e projetos que buscam aplicar e desenvolver a teoria em contextos educacionais.

Uma das principais contribuições de Usiskin para a teoria de Van Hiele é o desenvolvimento do conceito de pré-geometria. Segundo ele, a pré-geometria é um estágio preliminar do desenvolvimento geométrico, no qual os alunos estão começando a explorar as propriedades dos objetos e as relações entre eles, mas ainda não têm uma compreensão sistemática e abrangente da geometria (USISKIN e BELL, 2016).

Segundo Usiskin e Bell (2016), a teoria de Van Hiele pode ser usada como um modelo para avaliar a proficiência geométrica dos alunos. Eles propuseram um conjunto de critérios para avaliar o desempenho dos alunos em diferentes níveis da teoria de Van Hiele, incluindo a habilidade de identificar as propriedades dos objetos geométricos, a habilidade de reconhecer as relações entre eles, a habilidade de criar representações e a habilidade de justificar argumentos matemáticos (USISKIN e BELL, 2016).

A TEORIA DE VAN HIELE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A teoria de Van Hiele pode ser utilizada na educação básica como uma abordagem para o ensino da geometria e da matemática, de uma forma geral, devido a ampla possibilidade de aplicações dessa teoria.

No desenvolvimento de atividades de ensino, a teoria de Van Hiele sugere uma progressão natural no desenvolvimento da compreensão geométrica dos alunos. As atividades de ensino baseadas nessa teoria podem ser organizadas de acordo com os diferentes níveis de compreensão geométrica. Isso pode ajudar os professores a identificar as habilidades e conceitos que precisam ser desenvolvidos para ajudar os alunos a avançar para o próximo nível (MARTINS e SILVEIRA, 2017).

Para a identificação de dificuldades, a teoria de Van Hiele pode ser usada para identificar as áreas de dificuldade dos alunos. Os discentes que estão no nível mais baixo da teoria podem ter dificuldade em entender as propriedades básicas da geometria, enquanto aqueles que estão no nível mais alto podem ter dificuldade em aplicar essas propriedades em situações mais complexas. Os docentes podem usar essas informações para adaptar seu ensino e fornecer suporte adicional aos alunos que precisam de ajuda ou outras metodologias e materiais didáticos-pedagógicos auxiliares (MARTINS e SILVEIRA, 2017).

Na avaliação do aprendizado, a teoria de Van Hiele pode ser usada para avaliar o progresso dos alunos na compreensão geométrica. Os professores podem usar critérios específicos para avaliar o desempenho dos alunos em cada nível da teoria e identificar as áreas em que precisam melhorar. Isso pode ajudar a adaptar o ensino para atender às necessidades dos alunos (MARTINS e SILVEIRA, 2017).

E no desenvolvimento de materiais didáticos, a teoria de Van Hiele pode ser usada para desenvolver materiais didáticos para o ensino de geometria para a educação básica, bem como para outros níveis de ensino. Esses materiais podem incluir atividades, jogos e problemas que ajudam os alunos a desenvolver sua compreensão geométrica em cada nível da teoria (PINTO e BREDA, 2015).

Pinto e Breda (2015), destacam a necessidade de mais pesquisas sobre como a teoria de Van Hiele pode ser utilizada para melhorar a compreensão geométrica dos alunos da educação básica.

Dessa forma, a teoria de Van Hiele é uma abordagem útil para o ensino da geometria na educação básica. Ao usar essa teoria, os professores podem desenvolver atividades de ensino, identificar dificuldades dos alunos, avaliar o aprendizado e desenvolver materiais didáticos que ajudem os alunos a desenvolver sua compreensão geométrica de maneira progressiva.

A TEORIA DE VAN HIELE NO BRASIL

No Brasil, a teoria de Van Hiele foi introduzida na década de 1970, principalmente por meio do trabalho de Ubiratan D'Ambrosio, um matemático e educador brasileiro que estudou a teoria de Van Hiele na Holanda e publicou artigos sobre a experiência russa com esta abordagem de ensino

e aprendizagem de geometria e matemática (D'AMBRÓSIO, 1979).

D'Ambrosio aplicou a teoria em suas pesquisas sobre o ensino da geometria no Brasil e desenvolveu uma proposta de ensino baseada nos princípios da teoria (D'AMBRÓSIO, 2008).

A aplicação da teoria de Van Hiele no Brasil encontrou algumas dificuldades, como a falta de formação adequada dos professores em relação à abordagem e a falta de materiais didáticos adequados. Além disso, a abordagem foi alvo de críticas por parte de alguns educadores, que a consideraram complexa demais para ser aplicada no contexto brasileiro (FERNANDES e MANZINI, 2006).

Apesar dessas dificuldades, a teoria de Van Hiele ainda é utilizada por alguns educadores no Brasil, principalmente aqueles que buscam uma abordagem mais construtivista para o ensino da geometria (ANDRADE e ALVES, 2016).

A abordagem também influenciou outras áreas da educação, como o ensino de línguas estrangeiras e a educação infantil (LIMA e GOMES, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria de Van Hiele é uma abordagem interessante para o ensino da geometria na educação básica.

Por meio dessa teoria, os docentes podem desenvolver atividades de ensino, identificar dificuldades dos alunos, avaliar o aprendizado e desenvolver materiais didáticos que auxiliem os alunos a desenvolver sua compreensão geométrica de maneira progressiva.

No Brasil, docentes e pesquisadores aplicam essa teoria na sala de aula e para o planejamento de materiais didáticos no ensino de matemática.

Contudo, são necessárias pesquisas e aplicações dessa teoria nas diferentes modalidades de ensino, em especial na educação básica, com a finalidade de compreender e planejar melhorias para a aprendizagem de geometria e matemática no Brasil.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, T. N. C.; ALVES, L. B. **A teoria de Van Hiele e o desenvolvimento do raciocínio geométrico na educação infantil.** Revista Eletrônica de Educação Matemática, 11(2), 142-156. 2016.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática da teoria à prática**. 16. ed. SP: Papirus, 2008.

D'AMBRÓSIO, U. **Ementa para um curso de geometria para o primeiro grau.** In: Proceedings of the XIII International Congress of Mathematics, Moscow, USSR, 1978 (Vol. 2, pp. 377-382). 1979.

FERNANDES, M. S. S.; MANZINI, E. J. **A teoria dos níveis de pensamento de Van Hiele: perspectivas e desafios para o ensino de geometria no Brasil**. Revista da Educação Matemática, 11(11), 23-36. 2006.

FREIMAN, V.; HART, E. **The Van Hiele model of geometric thought: Effects of its implementation on students' achievements in geometry.** International Journal of Science and Mathematics Education, 13(3), 667-689. 2015.

LIMA, J. V.; GOMES, C. A. **A teoria de Van Hiele no ensino de língua inglesa para crianças.** Revista de Educação Pública, 28(66), 1-14. 2019.

MARTINS, L. M.; SILVEIRA, M. A. **O uso da teoria de Van Hiele no ensino de geometria: uma revisão bibliográfica**. Educação Matemática Pesquisa, 19(3), 808-832. 2017.

PINTO, M. C.; BREDA, A. D. **A teoria de Van Hiele como recurso para a aprendizagem da geometria**. Revista do Instituto GeoGebra Internacional de São Paulo, 1(1), 62-73. 2015.

USISKIN, Z. **Van Hiele levels and achievement in secondary school geometry.** Chicago: University of Chicago, School Mathematics Project. 1982.

USISKIN, Z.; BELL, M. T**he Van Hiele levels: Building in complexity.** In J. Cai (Ed.), Compendium for research in mathematics education (pp. 424-454). NCTM. 2016.

IMPACTO DA ATIVIDADE FÍSICA NA SAÚDE MENTAL DOS ESTUDANTES: UMA REVISÃO DA LITERATURA

ÁLVARO BRUNO CASTRO GARCIA
Licenciado e Bacharel Em Educação Física pela FMU (2008); Pós-graduação latu sensu de especialização em Treinamento Desportivo pela FMU (2012); Pós-graduação latu sensu em Gestão Escolar pelo INESP (2021).

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a importância da prática regular de atividade física na escola para a saúde mental de alunos e professores. Para isso, foi realizada uma revisão exploratória da literatura em estudos científicos publicados entre os anos de 2019 e 2023. A metodologia utilizada incluiu a busca por artigos em bases de dados científicos e análise dos resultados de estudos empíricos que investigaram a relação entre atividade física e saúde mental. Os resultados indicaram que a prática regular de atividade física na escola pode trazer benefícios para a saúde mental de alunos e professores, satisfazendo o estresse e a ansiedade, além de melhorar a qualidade de vida. No entanto, ainda existem muitas barreiras para a prática regular de atividade física na escola, como a falta de tempo e estrutura adequada, falta de conhecimento sobre os benefícios da atividade física e falta de incentivos para a prática. As principais atividades físicas desenvolvidas para a melhoria da saúde mental incluem atividades aeróbicas etc. A prática de exercícios em conjunto com professores e alunos pode ser uma estratégia eficaz para promover a saúde mental na escola, tornando-se, importante investir em políticas públicas e iniciativas que visem a promoção da atividade física na escola, garantindo melhores condições para a prática de atividades físicas e disseminando conhecimento sobre os seus benefícios para a saúde mental.

PALAVRAS-CHAVE: Escola; Exercícios; Físicos; Conjunto; Saúde.

INTRODUÇÃO

A saúde mental tem sido cada vez mais valorizada e discutida na sociedade contemporânea, especialmente em um contexto de pandemia como o que vivemos atualmente. A pandemia de COVID-19 trouxe consigo uma série de desafios que afetaram não só a saúde física, mas também a saúde mental das pessoas, incluindo estudantes, professores e demais profissionais da área da educação.

Nesse contexto, a atividade física tem sido apontada como uma estratégia efetiva para promover a saúde mental, reduzir o estresse e a ansiedade, além de melhorar a qualidade de vida das pessoas. Diversos estudos têm investigado a relação entre atividade física e saúde mental, buscando compreender como a prática regular de exercícios pode influenciar a saúde mental das pessoas.

A relação entre atividade física e saúde mental assume um papel ainda mais importante no contexto educacional. O ambiente escolar pode ser um importante fator de estresse para estudantes e professores, sendo a sobrecarga de atividades, a pressão por resultados e a falta de tempo para o lazer alguns dos fatores que podem afetar a saúde mental desses indivíduos. Nesse sentido, a prática regular de atividade física pode ser uma ferramenta importante para lidar com esses desafios, contribuindo para uma melhor qualidade de vida e bem-estar geral dos estudantes e professores.

Considerando esse cenário, o objetivo deste artigo é analisar a relação entre atividade física, saúde mental e educação, buscando compreender quais os efeitos da prática regular de exercícios na saúde mental de estudantes e professores, bem como os benefícios da atividade física para o ambiente escolar como um todo. Para além disso, busca-se investigar os efeitos da prática regular de atividade física na saúde mental de estudantes e professores e identificar as principais barreiras para a prática regular de atividade física no ambiente escolar, tanto para estudantes quanto para professores;

Para tanto foi realizada uma revisão sistemática da literatura, com busca realizada em diversas bases de dados incluindo CAPES, Scielo e Google Scholar, utilizando-se descritores específicos relacionados à atividade física, saúde mental e educação. Os estudos serão selecionados com base em critérios pré-determinados de inclusão e exclusão, os dados serão analisados qualitativamente, buscando identificar os principais efeitos

METODOLOGIA

O presente artigo é fruto de uma revisão exploratória da literatura, com o objetivo de analisar a relação entre a prática de atividade física na escola e a saúde mental dos alunos. A metodologia utilizada consistiu em uma busca sistemática de artigos científicos publicados em periódicos nacionais e internacionais entre os anos de 2019 e 2023.

Foram utilizadas as seguintes bases de dados: PubMed, Scopus, Web of Science, Google Scholar e Scielo. Os termos de busca utilizados foram "prática de atividade física na escola", "saúde mental", "estresse", "ansiedade" e "qualidade de vida". Foram selecionados artigos que investigaram a relação entre a prática de atividade física na escola e a saúde mental dos alunos, bem como os efeitos da atividade física na prevenção e tratamento de transtornos mentais.

Os critérios de inclusão foram: artigos publicados em português, inglês ou espanhol; estudos originais, revisões sistemáticas e meta-análises; e estudos realizados com alunos de idade escolar. Foram excluídos estudos que investigaram a prática de atividade física fora do contexto escolar e estudos realizados com populações específicas, como atletas e pacientes com transtornos mentais.

Após a seleção dos artigos, foi realizada uma análise crítica dos resultados, com o objetivo de identificar os principais achados sobre a relação entre a prática de atividade física na escola e a saúde mental dos alunos. Os resultados foram apresentados de forma descritiva e discutidos à luz da literatura científica atual.

A PRÁTICA DA ATIVIDADE FÍSICA NA ESCOLA

A prática de atividade física na escola é um tema relevante para a promoção da saúde e do bem-estar de alunos e professores. A atividade física pode trazer benefícios para a saúde física e mental dos indivíduos, além de melhorar a qualidade de vida e a disposição para as atividades cotidianas. Diversos estudos investigaram a relação entre atividade física e saúde mental, buscando compreender como a prática regular de exercícios pode influenciar a saúde mental das pessoas.

No contexto escolar, a prática de atividade física pode trazer benefícios não só para os alunos, mas também para os professores e para o ambiente escolar como um todo. A atividade física pode contribuir para a redução do estresse e da ansiedade, além de melhorar a concentração e o desempenho acadêmico dos alunos. Para os professores, a atividade física pode ajudar a aliviar o estresse e a fadiga, melhorando a disposição para as atividades profissionais.

No Brasil, pesquisas recentes têm investigado a relação entre atividade física e saúde mental, especialmente em contextos escolares. Um estudo realizado em 2019 com alunos de ensino médio de uma escola pública em Minas Gerais mostrou que a prática de atividade física regular estava associada a uma melhor saúde mental, com redução nos níveis de estresse e ansiedade.

Outra pesquisa, publicada em 2021, avaliou a eficácia de um programa de atividade física na escola em crianças com transtornos de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Os resultados indicaram que o programa de exercícios foi capaz de melhorar a atenção e o comportamento dessas crianças, além de reduzir os sintomas do TDAH.

No entanto, ainda existem muitas barreiras para a prática regular de atividade física na escola. Algumas das principais barreiras incluem a falta de tempo para a prática de atividades físicas, a falta de estrutura e de equipamentos adequados, além de questões relacionadas à segurança e à supervisão dos estudantes. Além disso, muitos alunos e professores não têm conhecimento sobre os benefícios da atividade física e não recebem incentivos para a sua prática(Tabela 1).

Tabela 1 - Principais barreiras identificadas em estudos para a prática de atividades físicas na escola.

Principais Barreiras	Descrição	Autores
Falta de tempo	Os alunos têm uma carga horária extensa de atividades curriculares e extracurriculares, o que pode dificultar a inclusão da prática de atividades físicas na rotina escolar.	MENESES; ARAÚJO; RODRIGUES, 2021
Falta de estrutura e equipamentos adequados	Muitas escolas não possuem espaços adequados para a prática de atividades físicas, bem como equipamentos e materiais esportivos em quantidade e qualidade suficientes.	MATA, et al, 2021
Questões de segurança e supervisão	A falta de supervisão adequada durante as atividades físicas pode colocar os alunos em risco de lesões, além de gerar preocupação por parte dos responsáveis.	OLIVEIRA, et al, 2022
Falta de conhecimento sobre os benefícios da atividade física	Alunos, pais e professores podem desconhecer os benefícios da prática regular de atividades físicas para a saúde e o bem-estar dos alunos.	RIBEIRO; TOLENTINO; TOURINHO, 2022
Falta de incentivo	A falta de incentivo para a prática de atividades físicas pode ser uma barreira importante para a inclusão dessas atividades na rotina escolar. Sem estímulo e motivação, os alunos podem não se sentir motivados a participar das atividades propostas.	BRADICOSKI; et al, 2020

Fonte: Autor

Diante desse cenário, torna-se fundamental a elaboração de estratégias para incentivar a prática regular de atividade física na escola, levando em consideração as barreiras existentes e as características da população tratada. Alguns exemplos de estratégias incluem a implementação de aulas de educação física com frequência e qualidade, a oferta de atividades físicas extracurriculares, a disponibilização de equipamentos e estrutura adequada, além da promoção de campanhas de conscientização sobre os benefícios da atividade física para a saúde física e mental.

Portanto, a prática de atividade física na escola é um tema relevante para a promoção da saúde e do bem-estar de estudantes e professores. É necessário que sejam elaboradas estratégias para incentivar a prática regular de atividade física na escola, a fim de que sejam alcançados os benefícios para a saúde física e mental dos indivíduos, além de melhorar a qualidade de vida e o desempenho acadêmico dos alunos e professores(Tabela 2).

Tabela 2 - Principais estratégias identificadas em estudos para a promoção de atividades físicas na escola.

Principais Estratégias	Descrição	Autores
Programas de incentivo	Programas de incentivo à prática de atividades físicas, como a criação de grupos de corrida ou caminhada, atividades esportivas, aulas de dança, entre outras, podem ajudar a motivar os alunos e promover a prática regular de atividades físicas.	OLIVEIRA, et al, 2022; SILVA; ROSA, 2021
Integração de atividades físicas ao currículo escolar	Incluir atividades físicas como parte integrante do currículo escolar pode aumentar o tempo disponível para a prática de exercícios e garantir que a atividade física seja vista como uma parte importante da rotina escolar.	BRADICOSKI; et al, 2020; GOMES, et al, 2022
Promoção de eventos e competições esportivas	A promoção de eventos esportivos e competições pode incentivar os alunos a praticar atividades físicas e promover um espírito de competição saudável entre os alunos.	OLIVEIRA, et al, 2022 RIBEIRO; TOLENTINO; TOURINHO, 2022 SILVA; REIS, 2023
Parcerias com empresas e organizações esportivas	Parcerias com empresas e organizações esportivas podem trazer recursos financeiros e materiais para a escola, bem como fornecer acesso a treinadores e instrutores qualificados.	MENEZES, 2021 MENESES; ARAÚJO; RODRIGUES, 2021
Uso de tecnologia	O uso de tecnologia, como aplicativos de treinamento, pode ajudar os alunos a se motivarem para a prática de atividades físicas e acompanhar o seu progresso, além de fornecer informações sobre nutrição e saúde.	SILVA; REIS, 2023 SILVA; ROSA, 2021

Fonte: Autor

ATIVIDADE FÍSICAS DESENVOLVIDAS COM ALUNOS

Diversas atividades físicas têm sido desenvolvidas com o objetivo de viabilizar a prática

constante por alunos, visando à redução do estresse e da ansiedade, bem como à melhora do bem-estar psicológico e da qualidade de vida dos alunos.

Entre as atividades físicas mais comuns estão as atividades aeróbicas, como corrida, caminhada, dança e outras modalidades esportivas que envolvem movimentos rítmicos e de intensidade intensa. Essas atividades demonstraram resultados positivos na redução do estresse e da ansiedade, além de melhorias no humor e na autoestima dos alunos.

Além disso, atividades físicas em grupo têm se mostrado eficazes na melhora da saúde mental dos estudantes. Atividades como jogos cooperativos, dança em grupo e outras modalidades esportivas que envolvem interação social foram associadas a uma melhor qualidade de vida e bem-estar psicológico dos alunos.

Por fim, é importante destacar que as atividades físicas devem ser seguidas à faixa etária e capacidade física dos alunos, além de serem realizadas sob a supervisão de um profissional capacitado. A escolha das atividades físicas deve levar em consideração os interesses e a motivação dos alunos, além de serem adaptadas para as condições e restrições da escola.

ATIVIDADE FÍSICAS DESENVOLVIDAS COM PROFESSORES

Profissionais da educação, frequentemente enfrentam altos níveis de estresse e ansiedade decorrentes das exigências da profissão, que incluem lidar com uma carga de trabalho intensa, pressão por resultados e responsabilidade pelo desenvolvimento dos alunos. A prática de atividades físicas pode ajudar a reduzir esses níveis de estresse e ansiedade, melhorar o humor e a qualidade do sono dos professores, além de aumentar sua produtividade e desempenho profissional.

Diversas atividades físicas podem ser aprimoradas com professores para promover sua saúde mental. Uma delas é o yoga, que se mostrou efetivo na redução do estresse e da ansiedade em professores do ensino fundamental. Outra atividade é a dança, que pode ajudar a melhorar o humor e a autoestima dos professores. Além disso, atividades aeróbicas, como corrida e caminhada, têm se mostrado efetivas na redução do estresse e na melhora do humor em professores universitários.

É importante ressaltar que as atividades físicas para professores devem ser adaptadas às suas necessidades e habilidades individuais, levando em consideração fatores como a idade, o nível de treinamento físico e a limitação. Também é importante que as atividades sejam treinadas em um ambiente seguro e supervisionadas por profissionais treinados, como educadores físicos ou instrutores de yoga.

Além de promover a saúde mental dos professores, a prática regular de atividades físicas também pode ajudá-los a serem modelos para seus alunos, incentivando a adoção de hábitos saudáveis e a prática de atividades físicas como forma de cuidar da saúde mental. Dessa forma, a promoção da saúde mental na escola não deve ser vista apenas como uma responsabilidade dos profissionais da saúde, mas também dos profissionais da educação, que têm um papel fundamental na formação de hábitos saudáveis e na promoção da qualidade de vida de seus alunos e de si mesmos.

PRÁTICAS DE EXERCÍCIOS EM CONJUNTO

Quando realizados em conjunto, os exercícios físicos podem proporcionar um ambiente de colaboração e apoio mútuo, confiante para a formação de vínculos entre os participantes e para o fortalecimento da relação de confiança entre professores e alunos.

Um estudo realizado por Meneses, Araújo e Rodrigues (2021) investigou a prática de atividades físicas em conjunto entre professores e alunos como uma estratégia para a promoção da saúde mental na escola. Os resultados apreciaram que a prática regular de atividades físicas em conjunto foi capaz de promover a melhora do humor, da autoestima e da sensação de bem-estar tanto dos professores quanto dos alunos. Além disso, os participantes informaram que a prática de exercícios físicos em conjunto contribuiu para o fortalecimento das relações interpessoais e para a redução do estresse.

Em Ribeiro, Tolentino e Tourinho (2022) avaliou a participação de um programa de atividades físicas em conjunto entre professores e alunos na melhora da saúde mental. Os resultados indicaram que a prática de exercícios físicos em conjunto foi capaz de reduzir os níveis de estresse e ansiedade dos participantes, além de melhorar a qualidade do sono e a capacidade cognitiva(Tabela 3)

Tabela 3 - Atividades identificadas em estudos que podem ser realizadas em conjunto entre professores e alunos.

Atividade	Descrição	Autores
Caminhadas	Passeios em grupo pelos arredores da escola ou em parques próximos podem ser uma ótima forma de incentivar a prática de exercícios em conjunto	BRADICOSKI; et al, 2020 GOMES, et al, 2022
jogos cooperativos	Jogos que tiveram a colaboração e o trabalho em equipe podem ser excelentes para estreitar laços e promover a saúde mental dos envolvidos	OLIVEIRA, et al, 2022 RIBEIRO; TOLENTINO; TOURINHO, 2022
dança	A dança em grupo é uma atividade física divertida e que pode ser adaptada a diferentes gostos e estilos musicais	GOMES, et al, 2022 MATA, et al, 2021
jogos esportivos	Jogos esportivos como futebol, vôlei e basquete são excelentes para incentivar a prática de atividades físicas em conjunto.	OLIVEIRA, et al, 2022 RIBEIRO; TOLENTINO; TOURINHO, 2022 SILVA; REIS, 2023

Fonte: Autor

Além disso, a prática de exercícios físicos em conjunto pode contribuir para a formação de hábitos saudáveis entre os alunos, uma vez que os professores praticam como modelos de comportamento saudável. Quando os alunos veem seus professores praticando atividades físicas e cuidando da saúde mental, eles tendem a se inspirar e seguir o exemplo, o que pode resultar em benefícios duradouros para a saúde física e mental desses alunos. A prática de exercícios físicos em

conjunto entre professores e alunos pode ser uma estratégia eficaz para a promoção da saúde mental na escola. Através da colaboração e do apoio mútuo, essa prática pode contribuir para a melhora do humor, da autoestima e da sensação de bem-estar, além de fortalecer as relações interpessoais e formar hábitos saudáveis entre os alunos.

BENEFÍCIOS DA ATIVIDADE FÍSICA NA ESCOLA

Na escola, a prática regular de atividades físicas pode trazer benefícios significativos tanto para os alunos quanto para os professores. Diversos estudos empíricos têm demonstrado que a prática regular de atividades físicas na escola pode trazer benefícios para a saúde mental dos alunos. Por exemplo, um estudo realizado por Menezes (2021) com estudantes do ensino médio, mostrou que aqueles que praticavam atividade física regularmente apresentavam menor incidência de sintomas depressivos e ansiosos em comparação com aqueles que não praticavam. Além disso, outro estudo conduzido por Oliveira et al. (2022) com adolescentes de escolas públicas do Brasil, também constatou que a prática regular de atividade física estava associada a uma melhor qualidade de vida e uma redução significativa nos níveis de ansiedade e estresse dos alunos.

É importante ressaltar que a prática de atividade física na escola pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais nos alunos, o que pode impactar positivamente em sua saúde mental. Segundo estudo realizado por Mata et al. (2021), a prática de atividade física em grupo na escola pode promover a sociabilidade, a cooperação e a autoestima dos alunos, além de melhorar a sua capacidade de lidar com situações estressantes.

Para os estudantes, a prática regular de atividades físicas tem sido associada a uma melhora significativa na saúde mental, incluindo redução dos níveis de ansiedade e depressão. Estudos têm mostrado que a atividade física aumenta a produção de endorfinas, neurotransmissores responsáveis pela sensação de prazer e bem-estar, além de reduzir a produção de hormônios associados ao estresse, como o cortisol. Além disso, a prática de atividades físicas pode melhorar a autoestima, a autoconfiança e o desempenho acadêmico dos alunos.

Para os professores, a prática regular de atividades físicas pode ajudar a reduzir o estresse e a ansiedade, além de melhorar a qualidade do sono e a disposição física. Estudos têm mostrado que a atividade física pode ajudar a prevenir e tratar a síndrome de burnout, um distúrbio emocional associado ao estresse crônico e à exaustão profissional. Além disso, a prática regular de atividades físicas pode ajudar a melhorar a concentração e a criatividade, o que pode levar a um melhor desempenho profissional e satisfação no trabalho.

É importante ressaltar que a prática de atividades físicas na escola deve ser incentivada de forma adequada e segura. Professores e alunos devem receber informações sobre os benefícios da atividade física, bem como instruções sobre como praticá-las de forma segura e efetiva. Além disso, a escola deve fornecer estrutura e equipamentos adequados para a prática de atividades físicas, garantindo a segurança e o bem-estar dos alunos e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, foi possível constatar a importância da prática regular de atividades físicas na escola como uma estratégia efetiva para a promoção da saúde mental de alunos e professores. Foi observado que a prática de exercícios físicos pode reduzir os níveis de estresse, ansiedade e depressão, além de melhorar a qualidade de vida dos indivíduos.

Apesar disso, existem diversas barreiras para a prática regular de atividades físicas na escola, como a falta de tempo, estrutura e equipamentos adequados, além de questões relacionadas à segurança e supervisão dos alunos. É necessário que sejam adotadas estratégias para superar essas barreiras e promover a prática de exercícios físicos na escola.

Algumas das estratégias adotadas para a promoção de atividades físicas nas escolas no pós-pandemia incluem a realização de atividades ao ar livre, a criação de espaços adequados para a prática de exercícios físicos, a capacitação de professores e a inclusão de atividades físicas no currículo escolar.

Por fim, é importante enfatizar a prática de exercícios físicos em conjunto com professores e alunos como uma forma de promover a saúde mental na escola. A realização de atividades físicas em grupo pode estimular a interação social e o sentimento de pertencimento, confiante para o bem-estar emocional e psicológico de todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

BRADICOSKI, Caroline V. et al, **As práticas atuais de cuidado em saúde mental no contexto da Covid-19: uma revisão integrativa,** Brazilian Journal of Development, v. 6, n.12, 2020. Disponível em:<:10.34117/bjdv6n12-404>. Acesso 02 maio 2023.

GOMES, A. L. G. ET AL. **Mental health of students and professionals in the health area and guided physical activity: state of the art**. Research, Society and Development, [S. l.], v. 11, n. 8, 2022. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/30762. Acesso 02 maio 2023.

MATA, Alicce A. da. et al, **Impacto da pandemia de COVID-19 na saúde mental de crianças e adolescentes: uma revisão integrativa.** Brazilian Journal of Development, v. 7, n.1, 2021. Disponível em:<:10.34117/bjdv7n1-466>. Acesso 02 maio 2023.

MENEZES, S. K. de O. **Lazer e Saúde Mental em Tempos de Covid-19**. LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 408–446, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/31341. Acesso 02 maio 2023.

MENESES, J. M. .; ARAÚJO, A. S. .; RODRIGUES, L. A. de M. **A saúde mental dos professores no cenário de pandemia, em Sobral-CE**. Ensino em Perspectivas, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1–11, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5993. Acesso 02 maio 2023.

OLIVEIRA, Marcela C. P. et al. **Consequências Da Pandemia Da Covid-19 Na Saúde Mental, Qualidade De Vida E Atividade Física De Adolescentes: Revisão Integrativa**, CPAQV, v. 14, n. 1, 2022. Disponível em:< 10.36692/v14n1-15R>. Acesso 02 maio 2023.

SAMPAIO RIBEIRO, D. .; MENEZES TOLENTINO, M.; DE OLIVEIRA SOUZA TOURINHO, L. **Efeitos Da Pandemia De Covid-19 Na Saúde Mental Em Estudantes Da Área Da Saúde - Uma Revisão Da Literatura.** RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar - ISSN 2675-6218, [S. l.], v. 3, n. 6, 2022. Disponível em: https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/1524. Acesso 02 maio 2023.

SILVA, Andreza ; PIRES, Carla. **A relevância da educação física escolar para saúde mental de escolares do ensino médio: uma revisão de literatura sobre o transtorno de ansiedade**. Ufam.edu.br, 2023. Disponível em: <https://www.riu.ufam.edu.br/handle/prefix/6619>. Acesso 02 maio 2023.

SILVA, S. M. da; ROSA, A. R. **O Impacto Da Covid-19 Na Saúde Mental Dos Estudantes E O Papel Das Instituições De Ensino Como Fator De Promoção E Proteção.** Revista Prâksis, [S. l.], v. 2, p. 189–206, 2021. DOI: 10.25112/rpr.v2i0.2446. Disponível em: https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/2446. Acesso 02 maio 2023.

A PSICOPEDAGOGIA NA INCLUSÃO E NA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM TDHA

ANA MELICIA MORAES DE SOUZA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uninove (2012); Mestre em Educação pela Faculdade Uninove (2017); Professora de Educação Infantil na EMEI Alceu Maynard de Araújo.

RESUMO

Este artigo tem como tema caracterizar as contribuições que a Psicopedagogia traz em relação à inclusão de crianças com TDAH no âmbito escolar como um todo. O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH é conhecido como um transtorno que provoca falta de concentração e normalmente dificulta o processo de aprendizagem. Analisou como é um estudante com TDAH, como a Psicopedagogia pode colaborar com a inclusão de estudantes com THAH, e como a Psicopedagogia pode contribuir no processo de ensino/aprendizagem dos estudantes com TDAH. A relevância dessa pesquisa se dá pela importância do desenvolvimento integral desses estudantes. O objetivo geral da pesquisa foi abordar reflexões que levantem discussões sobre o trabalho da Psicopedagogia para com os estudantes com TDAH. Concluiu a importância do psicopedagogo no processo de inclusão e de ensino/aprendizagem dos estudantes com TDAH, bem como os métodos de intervenção e as estratégias pedagógicas utilizadas para intervir nas suas dificuldades. A abordagem metodológica baseou em uma revisão bibliográfica realizada em livros, dissertações e análise documental que tratam do assunto a fim de refletir sobre a Psicopedagogia na inclusão e na aprendizagem dos estudantes com TDHA.

PALAVRAS-CHAVE: TDAH; Psicopedagogo; Ensino/aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema refletir sobre as contribuições que a Psicopedagogia traz em relação à inclusão de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH no âmbito escolar como um todo, além de analisar e apresentar a importância do psicopedagogo nas unidades escolares. Entendemos que as escolas possuem dificuldades para trabalhar com esses estudantes, assim sendo analisamos como o psicopedagogo pode colaborar na aprendizagem desses estudantes.

O TDAH é neurológico, muitas vezes determinado pela falta de concentração, agitação e impulsividade. Estas características podem colaborar com o desenvolvimento de baixa autoestima e mau desempenho escolar, e cabe ao psicopedagogo uma intervenção educativa ampla e consistente no processo de desenvolvimento do estudante.

Partimos da hipótese de que o psicopedagogo pode auxiliar na inclusão desses estudantes, além de colaborar com o desenvolvimento do ensino/aprendizagem dos estudantes com TDAH. Para a compreensão do objeto é necessário problematizá-lo a partir de questionamentos como: O que é um estudante com TDAH? Como a Psicopedagogia pode colaborar com a inclusão do estudante com TDAH? Como a Psicopedagogia pode contribuir no processo de ensino/aprendizagem dos estudantes com TDAH?

Entendemos que as escolas ainda encontram dificuldades para trabalhar com esses estudantes, por isso o interesse desse estudo, visa contribuir no êxito das aprendizagens dos estudantes com TDAH, e concretizando o processo de inclusão destes estudantes. Para dialogar com as questões postas, partimos de duas hipóteses:

a) estudantes com TDAH tem dificuldade de serem incluídos no processo de ensino/ aprendizagem;

b) a Psicopedagogia pode colaborar com no processo de inclusão e aprendizagens dos estudantes com TDAH.

O objetivo geral do trabalho é abordar alguns aspectos que levantem discussões sobre o trabalho da Psicopedagogia com os estudantes com TDAH. Os objetivos específicos são entender o que é um estudante com TDAH, analisar como a Psicopedagogia pode colaborar com a inclusão do estudante com TDAH, e levantar significados de como a Psicopedagogia pode contribuir no processo de ensino/aprendizagem dos estudantes com TDAH.

De abordagem metodológica qualitativa, utilizou uma revisão bibliográfica utilizando livros, dissertações e análise documental que tratam do assunto a fim de refletir sobre como a Psicopedagogia pode colaborar com a inclusão e a aprendizagem dos estudantes com TDHA.

ESTUDANTES COM TDAH

Dentre os temas mais discutidos na área educacional destaca-se o comportamento de alguns estudantes e suas dificuldades de aprendizagens. Segundo Barkley (2008), em 1902, George Still, pediatra inglês, apresentou o TDAH. Ele observava alterações no comportamento de várias crianças que atendia, acreditando que tais comportamentos estavam relacionados a algo biológico, quase impossível de detectar, elas apresentavam inquietação, déficit de atenção e dificuldades de aprendizagem.

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade é conhecido pela sigla TDAH, e é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e pode acompanhar a pessoa por toda a sua vida. Cypel (2007) destaca que TDAH é entendido como um transtorno que

compromete principalmente o funcionamento do lobo frontal do cérebro, responsável, pelas funções executivas (FE) e de funções como: atenção, capacidade de autoestimular-se, planejar-se traçando objetivos e metas, controle dos impulsos, das emoções.

O TDAH sofreu diversas alterações em sua nomenclatura como: síndrome da criança hiperativa, disfunção cerebral mínima, déficit de atenção e transtorno de atenção com hiperatividade. Segundo a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, o TDAH está no grupo de transtornos caracterizados, por início precoce, durante os cinco primeiros anos de vida, apresentando irregularidades no cognitivo.

De acordo com Borella (2002), o TDAH pode ser geneticamente encontrado nos genes que codificam os sistemas que regulam a oferta de dopamina e serotonina, hormônios encontrados no corpo humano. Acredita-se também que fatores biológicos juntamente com o uso de álcool, drogas e determinados medicamentos durante a gestação, por parte da mãe, hemorragias intracranianas e falta de oxigênio durante o parto podem contribuir com o TDAH.

Ferreira (2008) destaca que TDAH é um transtorno do comportamento, que atua mais especificamente no desenvolvimento do autocontrole, na capacidade de controlar os impulsos e de conseguir organizar-se em relação ao tempo, aos prazos e ao futuro em geral, como as demais pessoas estão aptas a fazer. Para Amorim (2010, p.1-2), existem diversos tipos de TDAH:

> Tipo Desatento: Não enxerga detalhes ou faz erros por falta de cuidado, tem dificuldade em manter a atenção, parece não ouvir, sente dificuldade em seguir instruções, tem dificuldade na organização, não gosta de tarefas que exigem um esforço mental prolongado, frequentemente perde os objetos necessários para uma atividade, distraísse com facilidade e tem esquecimento nas atividades diárias. Hiperativo Impulsivo: Inquietação mexendo as mãos e os pés ou se remexendo na cadeira, dificuldade em permanecer sentado, corre sem sentido ou sobe nas coisas excessivamente, sente dificuldade de se engajar em uma atividade silenciosa, fala sem parar, responde às perguntas antes mesmo de serem terminadas, age a 200 por hora, não consegue esperar sua vez e interrompe constantemente. Combinado: Este tipo é caracterizado pelos dois tipos juntos, o desatento e o impulsivo. Esses tipos de hiperativos só são diagnosticados quando têm mais de seis sintomas. (Amorim 2010, p.1-2).

Existem diferentes características dento do TDAH, e algumas vezes confundidas com mau comportamento, e ignorada, podendo causar consequências maiores. É possível notar que para um diagnostico eficaz é necessário um estudo mais complexo. Goldstein (2006, p. 47) salienta que existem outros critérios que devem ser levados em conta, e destaca que para chegar ao diagnóstico final, é preciso uma avaliação do profissional da Saúde.

A criança com TDAH age de determinada maneira a fim de extravasar toda a energia contida dentro dela, é preciso entender que ela não está afrontando o adulto. Silva (2003) destaca que o comportamento do TDAH nasce do que se chama trio de base alterada de sintomas, isto é:

> É a partir desse trio de sintomas – formado por alterações da atenção, impulsividade e da velocidade da atividade física e mental – que se irá desvendar todo o universo que, muitas vezes, oscila entre o universo da plenitude criativa e o da exaustão de um cérebro que não para nunca (SILVA, 2003, p. 20).

A alteração da atenção é o sintoma mais importante para entender o TDAH segundo a autora. Ela ainda salienta que em todos os momentos uma pessoa diagnosticada com TDAH apresentará forte tendência a dispersão. Por se fazer presente na vida de muitos estudantes, entende-se a necessidade de debater esse tema na Educação.

É importante identificar os sintomas para os estudantes diagnosticado com TDAH, ajudando-os no processo de ensino/aprendizagem através da inclusão. Um “olhar atento” sob o foco diferenciado em relação aos estudantes diagnosticados com TDAH é o ponto de partida para o trabalho dos profissionais da educação frente a práticas pedagógicas adequadas.

COMO A PSICOPEDAGOGIA PODE COLABORAR COM A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TDAH

No decorrer do desenvolvimento do processo pedagógico é comum professores encontrarem comportamentos inadequados de alguns estudantes. O despreparo de alguns docentes para lidar com o comportamento de estudantes com TDAH pode contribuir para que resultados não seja satisfatório com a aprendizagem.

O TDAH tem sido muito discutido no meio educacional, mas ainda é tímido entre os professores. O psicopedagogo pode colaborar com o processo uma vez que pode orientar os professores e ajustar o processo de ensino/aprendizagem desses estudantes, pois eles entendem o que leva o ser humano a assimilar e construir o conhecimento.

No campo educacional a educação especial vem trabalhando no sentido de incluir estudantes com necessidades especiais no universo escolar, a fim de que suas necessidades não impeçam de frequentarem a escola comum. Trabalhar com a inclusão, e mais atentamente para a inclusão de alunos diagnosticado com TDAH pode ser mais positivo quando se conta com a colaboração de um psicopedagogo.

O prisma dos Direitos Humanos e do exercício da cidadania passa pela perspectiva de uma educação inclusiva, pautada nas ideias que combatem a exclusão social no ambiente escolar, e fora dele, buscando a equidade e o atendimento às especificidades dos estudantes. O texto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva esclarece que:

> [...] tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão, participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação de políticas públicas. (BRASIL, 2008).

Desse modo, entendemos que os estudantes no ensino regular e especial tem direito a educação de qualidade tendo suas diferenças e particularidades respeitadas. Em 2003 o Ministério da Educação MEC implantou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que tinha como objetivo inserir os alunos com deficiência nas classes comuns, passando a receber atendimento igualitário e de qualidade.

A escola inclusiva é aquela que tem um currículo comprometido com as necessidades dos alunos, vindo a contemplar todos. Fernandes (2006) destaca a importância da escola se modificar a fim de atender necessidades dos alunos com deficiência, é importante a flexibilização no currículo

escolar como princípio inclusivo, além claro das demais mudanças necessárias ao contexto.

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC/SEESP, 2008) destaca que a educação inclusiva contempla as deficiências visíveis e os transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e ainda os transtornos funcionais, como destacado no documento.

> Consideram-se alunos com deficiência àqueles (…) de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, (…) alunos com transtornos globais do desenvolvimento (…) os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. (BRASIL, 2008, p. 15).

Segundo Fernandes (2006) o processo de inclusão teve sua efetivação depois da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que aconteceu na Espanha em Salamanca em 1994, da qual resultou na Declaração de Salamanca, que defende uma escola pública para todas as crianças independente de suas diferenças individuais, destacando que as escolas devem trabalhar de forma flexível e dinâmica.

A Psicopedagogia pode ser um facilitador no processo de inclusão devido a presença de um profissional da área, uma vez que seu objeto de estudo é a aprendizagem ou não do aluno. Grassi (2009) salienta que a Psicopedagogia tem como foco o processo de ensino aprendizagem, estudando a aprendizagem e não-aprendizagem dos alunos com objetivo de prevenir as dificuldades de aprendizagem.

Os alunos com TDAH podem ser favorecidos com a Psicopedagogia uma vez que ela possui um olhar diferenciado para as aquisições das aprendizagens, viabilizando sua bagagem conceitual quando chega na escola. O professor não pode ser mero transmissor do conhecimento, ele deve estar atento nesse processo. A Psicopedagogia colabora com um leque de possibilidades para efetivar este processo de inclusão, auxiliando esses estudantes na busca de suas aprendizagens.

O psicopedagogo pode exercer um trabalho importante com os estudantes com TDHA, uma vez que esses estudantes precisam ser estimulados de maneira correta, para que sua atenção não seja dispersa. O professor precisa estar atento ao processo de aprendizagem dos alunos, não sendo um mero transmissor de conteúdo.

O psicopedagogo, com um olhar voltado para a cognição do aluno, colabora oferecendo possibilidades para o processo de inclusão. Oliveira (2009) destaca que a Psicopedagogia analisa todas as possibilidades de construção de conhecimento, valorizando o ambiente que rodeia o estudante, bem como o processo de aprendizagem que é constante independente de onde o sujeito esteja inserido.

Ainda a autora Oliveira (2009) salienta que para eliminar a autoestima baixa comum nesses estudantes de TDAH, é necessário ressignificar práticas educativas com estratégias capazes de ressaltar as múltiplas aprendizagens construídas no contexto do sujeito. É importante não oferecer atividades que irão reforçar a inabilidade dos estudantes.

O psicopedagogo tem a oportunidade de ser um auxiliar no cotidiano do estudante com TDAH e dos professores, as ações de intervenção pode colaborar para que o professor direcione o trabalho de forma inclusiva. A Psicopedagogia pode contribuir no processo de ensino/aprendizagem

dos estudantes com TDAH como destacaremos a seguir.

COMO A PSICOPEDAGOGIA PODE CONTRIBUIR NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM TDAH

O psicopedagogo está apto a atuar em prol de melhorias no processo educativo de crianças, jovens e adultos. Na escola o psicopedagogo pode garantir que os conteúdos possam ser assimilados pelos estudantes com TDAH e tenham a oportunidade de desenvolver o seu raciocínio, inteligência, imaginação, criatividade, entre outros aspectos.

O psicopedagogo pode oferecer ao professor a possibilidade de dividir a angústia e a responsabilidade que sente diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes com TDAH, como também pode compartilhar os avanços conquistados. O trabalho do psicopedagogo é válido quando acontece em conjunto com o professor.

Para o sucesso do estudante com TDAH é importante que o trabalho do psicopedagogo seja desenvolvido com os professores do estudante. Professor e psicopedagogo precisam alinhar situações adequadas para o desenvolvimento desses estudantes. Olivia Porto (2007) em seu livro Bases da Psicopedagogia: Diagnóstico e Intervenção nos problemas de aprendizagem destaca que:

> A psicopedagogia não é apenas o estudo da atividade psíquica da criança e dos princípios que daí decorrem, visto que ela não se limita á aprendizagem da criança, mas abrangem todo o processo de aprendizagem e, consequentemente inclui quem está aprendendo, independentemente de ser criança, adolescente ou adulto. (PORTO, 2007, p. 77).

O psicopedagogo tem autonomia para intervir nos processos de aprendizagem dos estudantes, e pode ser classificado como clínico e institucional. O psicopedagogo clínico investiga e promove as possibilidades de mudanças sobre os aspectos cognitivos, emocionais e pedagógicos que podem estar dificultando a aprendizagem. O psicopedagogo institucional também atua como mediador entre o aluno e a sua dificuldade de aprendizagem, porém ele atua de forma ampla, envolvendo escola, família e comunidade, colaborando com as aprendizagens dos estudantes.

Oliveira (2009) em seu livro “Intervenção Psicopedagógica na Escola”, destaca que a intervenção psicopedagógica requer que o profissional se posicione em relação dificuldades apresentadas pelos estudantes, isso depois de delineadas análises críticas e reflexivas frente às demandas da escola. Portanto, o psicopedagogo pode compreender as dificuldades dos estudantes em relação ao ensino/aprendizagem e pensar em intervenção positivas.

Produzir transformações diante das dificuldades dos estudantes é a função do psicopedagogo, segundo Ferreira (1999), intervir significa fazer uma intervenção de modo a interferir no desenvolvimento de; interceder, é justamente nessa definição que se baseia o trabalho do psicopedagogo diante das dificuldades de aprendizagem dos estudantes com TDAH.

De acordo com Muszkat (2012) o estudante com TDAH apresenta dificuldades para aprender devido ao fato de apresentar déficit de atenção e de função executiva. Dessa forma o psicopedagogo pode auxiliar a escola e os professores a fim de oferecer atividades apropriadas para desenvolver

as aprendizagens nos estudantes.

Benczik (2002) salienta que estudantes com TDAH podem ser estimulados no desenvolvimento da escrita e leitura com livros, revistas, gibis e temas do interesse, adaptando sempre essas atividades ao nível de aprendizado que o estudante se encontra. O autor ainda destaca que os jogos, como dama, xadrez, formar pares, achar o erro das figuras semelhantes permitem aos estudantes com TDAH a pensar suas ações, desenvolver estratégias, concentração, entender as regras e colaborar no relacionamento social.

A contribuição do psicopedagogo perante os estudantes com TDAH é de contribuir para o crescimento do processo da aprendizagem e auxiliar no que diz respeito a qualquer dificuldade em relação ao rendimento escolar. Cabe ao psicopedagogo entender como aluno constrói seu saber, compreende as dimensões das relações com a escola, com os professores, com o conteúdo e relaciona aos aspectos afetivos e cognitivos.

Bossa (2000), destaca que a presença de um psicopedagogo no contexto escolar é essencial e sua contribuição é fundamental para garantir aprendizagens significativas com os estudantes com TDHA. A autora ainda salienta que o psicopedagogo pode:

> • Orientar os pais;
> • Auxiliar os educadores e consequentemente à toda comunidade aprendente;
> • Buscar instituições parceiras (envolvimento com toda a sociedade);
> • Colaborar no desenvolvimento de projetos (Oficinas psicopedagógicas);
> • Acompanhar a implementação e implantação de nova proposta metodológica de ensino;
> • Promover encontros socializadores entre corpo docente, discente, coordenadores, corpo administrativo e de apoio e dirigentes. (BOSSA, 2000, p.69).

O psicopedagogo tem a responsabilidade de proporcionar uma acolhida aos estudantes com TDHA, e favorecer a mediação das aprendizagens, fazendo as opções interventivas que melhor se adaptem às necessidades do estudante.

A família tem um papel fundamental no processo de ensino/aprendizagem da criança com TDAH, com as orientações do psicopedagogo a família deve estar preparada para orientar o estudante de qualquer tipo de preconceito e rejeição que possa vir a sofrer. Belli (2008) afirma que os pais de estudantes com TDAH precisam saber que o seu envolvimento na vida do seu filho deverá ser redobrado. As atividades em casa são uma extensão do aprendizado na escola, e para os estudantes com TDAH a conduta adotada pelos pais é muito importante para sua educação.

O psicopedagogo pode orientar os pais a preparar e planejar o ambiente de estudo dos seus filhos, priorizando ambientes mais silenciosos e com o mínimo de distração, mantendo rotina para todas as atividades, fazendo com que a criança não se atrapalhe no meio dos seus afazeres.

Para que o estudante com TDAH supere suas dificuldades de aprendizagens é muito importante manter o diálogo entre o psicopedagogo com os pais e a escola, isso contribuirá para que o estudante se sinta amparado e estimulado, favorecendo uma vida acadêmica e social bem-sucedida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção deste trabalho foi apresentar como é um estudante com TDAH, e como a Psicopedagogia pode colaborar com a inclusão desses estudantes e contribuir no processo de ensino/aprendizagem. O objetivo não foi apresentar resposta prontas para os educadores frente às suas dificuldades, mas mostrar como a Psicopedagogia pode colaborar com o processo de ensino/aprendizagem dos estudantes com TDHA.

A Psicopedagogia atua como facilitadora no processo de inclusão dos estudantes com TDAH. O psicopedagogo foca nas dificuldades do aluno e procura intervenções significativas para que sejam superadas. Entende-se também que a Psicopedagogia estimula as relações interpessoais, mas que não é a solução, o estudante com TDAH precisa de todo o apoio dos professores e da família para o seu desenvolvimento integral.

A Psicopedagogia contribui no processo de ensino/aprendizagem dos estudantes com TDAH pois é capaz de avaliar o estudante no sentido encontrar o que mais dificulta o processo de aprendizagem, e orientar os professores quanto a necessidade específica desse estudante, a fim de que estratégias possam ser tomadas.

A escola da atualidade deve incentivar a inclusão a fim de que rompa as barreiras do preconceito e favoreça o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo. A Psicopedagogia pode colaborar com uma inclusão cada vez mais eficaz, pois utiliza métodos de ensino compatíveis com as mais recentes concepções a respeito desse processo.

REFERÊNCIAS

AMORIM, C. **IPDA Instituto Paulista de Déficit de Atenção**, 2010.

BARKLEY, R. A. & Colaboradores. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade Manual para diagnóstico e Tratamento.** 3 ed. Artmed Porto Alegre, 2008.

BELLI, Alexandra Amadio. **TDAH e agora?** São Paulo: STS, 2008.

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Atualização diagnóstica e terapêutica**. São Paulo: Casa do Psicológo, 2002.

BORELLA, C. A. S. **O que é hiperatividade? Sintomas e causas**. 2002. Disponível em: http://www.psicologosp.com/2013/10/o-que-e-hiperatividade-sintomas-e-causas.html Acesso 22 set. 2022.

BOSSA, Nádia. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CYPEL, S. **Déficit de Atenção e Hiperatividade e as Funções Executivas: Atualização para pais, professores e profissionais da saúde**. 3° Edição. São Paulo: Lemos Editorial, 2007.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para Educação Especial.** Curitiba: IBPEX, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa.** 3ª Ed. Rio de Janeiro; Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, C. **TDAH na infância: Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade, Orientações e técnicas facilitadoras.** Belo Horizonte: Uni Duni Editora, 2008.

GOLDSTEIN, S. *Hiperatividade: Compreensão, Avaliação e Atuação: Uma Visão Geral sobre TDAH.* Campinas: Papirus, 2006.

GRASSI, Tânia Mara. **Psicopedagogia: um olhar, uma escuta.** Curitiba: Ibpex, 2009.

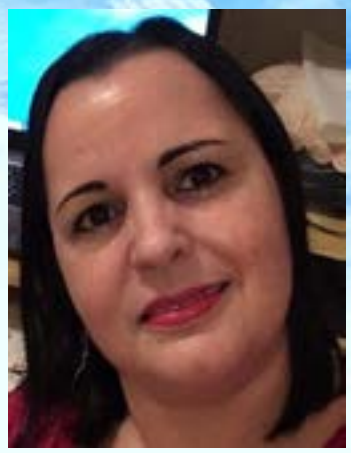
MUSZKAT. Mauro. **TDAH e Interdisciplinaridade, Intervenção e Reabilitação.** 1ª Ed. All Print, 2012.

OLIVEIRA, Maria Ângela Calderari. **Psicopedagogia: a instituição educacional em foco**. Curitiba: Ibpex, 2009.

PORTO, Olivia. **Bases da Psicopedagogia: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem.** 3ª. Ed. – Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.

SILVA, A. B. B. **Mentes Inquietas: Entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas**. Rio de Janeiro: Napades, 2003.

EDUCAÇÃO E FILMES DE TERROR: A ARTE DO CINEMA COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO INCLUSIVO E PARA A COMPREENSÃO DO DESCONHECIDO



ANA PAULA GOMES
Graduação em Ciências Biológicas pela Faculdade UNESP (2001); Professora de Ensino Fundamental II - Ciências - na EMEF Martin Francisco Ribeiro de Andrada.

RESUMO

O presente artigo visa indicar a importância do professor, bem como dos pertencentes ao cenário educacional como um todo, de atualizar as suas linguagens e ferramentas tendo como objetivo uma conexão mais efetiva e ampla para que o ensino aprendizagem possam ocorrer na sala de aula de forma realmente inclusiva. A arte em suas diferentes vertentes, tanto visuais, como escrita, como corporais ou verbais, podem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas para auxiliar o aluno no seu autoconhecimento, como também a trabalhar questões humanas e sociais complexas, mas de suma relevância a serem discutidas no âmbito escolar, a saber, a deficiência, o suicídio, a morte, o amor, a violência entre outros. No caso desse artigo, focaremos em como a linguagem do cinema pode ser colaborativa no momento de trabalhar os temas citados acima, posto que se faz necessário que a escola acompanhe as novas demandas e necessidades subjetivas e sociais que esse aluno traz para a sala de aula hoje. Também observaremos como em especial, o gênero de filmes de terror pode ser utilizado para trabalharmos habilidades socioemocionais como medos sociais e do desconhecido. A sociedade mudou, os jovens também, e, portanto, precisamos repensar e trazer novos modos e caminhos para conseguirmos efetivamente realizar alguma aprendizagem que não se limite a sala de aula, mas se transforme em reflexão para a vida.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino inclusivo; Educação; Cinema; Linguagem audiovisual.

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa tratar acerca do uso da linguagem audiovisual como ferramenta para contribuir em uma compreensão mais ampla dos conteúdos e também trabalhar importantes temáticas sociais atuais a partir de uma linguagem que facilite a absorção e o diálogo saudável no espaço escolar, se colocando como elemento inclusivo no cenário escolar por se utilizar de uma metodologia ativa, ou seja, que visa atingir e se estender a realidade de cada um.

Em específico, falaremos sobre o gênero terror no cinema, pode ser utilizado, evidentemente dentro de critérios saudáveis e pertinentes ao espaço escolar, no momento de discutirmos determinadas questões na sala de aula.

Desse modo, inicialmente falaremos sobre a relevância da educação renovar sua linguagem para abranger e motivar um maior número de alunos afim de trazê-los novamente para escola, diminuindo essa distância e falsa ideia de que a escola é um lugar desagradável e entediante, que não consegue compreender a criança e o jovem. É preciso que a escola acompanhe as mudanças de linguagem e renove seus meios de comunicação.

Em seguida, veremos como a linguagem do cinema devido a sua flexibilidade e forma diversificada de apresentação pode ser usada como ferramenta pelos professores em sala de aula com o propósito de introduzir o diálogo de diferentes questões complexas do contexto que vivemos e para provocar a reflexão crítica sobre situações sociais, bem como para o autoconhecimento.

Por fim, trataremos do gênero cinematográfico popular entre os jovens, a saber, o terror, a fim de compreender a causa que motiva esse gosto por esse estilo de filmes, e, enquanto possibilidade, ser utilizado em espaço escolar para trabalhar os nossos medos subjetivos, inclusive o medo do desconhecido, lembrando que já faz parte das novas propostas para a educação trabalhar habilidades socioemocionais no cenário da escola.

EDUCAÇÃO E AS NOVAS DEMANDAS SOCIAIS

A educação é um processo complexo, pois envolve inúmeros fatores para que de fato posso ocorrer, a saber, elementos subjetivos, particulares, de contexto social, cultura entre diversos outros aspectos que são necessários para que o aluno, em todas as suas diferenças, possa realmente apreender algum conteúdo quando está na escola.

Entendemos também, que os alunos que se encontram hoje na sala de aula não são os mesmos que tínhamos há 20 ou 10 anos atrás. O mundo passou por diversas transformações, a sociedade se encontra cada dia mais perpassada pelas novas tecnologias, pelo avanço científico e pelas mídias digitais. Crianças e jovens já nascem imersos em celulares, tablets e outros aparatos tecnológicos, que gerações atrás nem eram imagináveis.

Diante disso, fica claro, que se desejamos uma educação que consiga se aproximar da realidade e da linguagem de crianças e adolescentes, precisamos também “renovar o nosso olhar para os instrumentos utilizados para que o ensino aprendizagem de algum conteúdo possa ser absorvido de forma mais contundente pelo aluno, independente de suas especificidades". A educação quando respeita o aluno e seu universo, sempre será inclusiva.

Nesse ponto, devemos considerar que professores e educadores em geral, deveriam ampliar seu leque de possibilidades no que se refere aos instrumentos que podem auxiliar o discente a compreender uma habilidade ou competência que se encontra na estrutura da BNCC como fundamental para o desenvolvimento pleno e integral do indivíduo.

Desse modo, quando falamos em BNCC (2018), notamos que relativo as propostas gerais e das competências do documento citado acima, que a mesma serve de base para a fundamentação dos currículos das escolas de todo o país ao estipular competências que visam auxiliar a educação, indicando que o saber é essencial, mas que saber usar esse conhecimento no dia a dia também é de suma importância, visando sempre fundamentos éticos, o respeito as diferenças culturais e dignidade da pessoa humana. Isto é, percebe-se a necessidade de uma educação integral, que considere os aspectos socioemocionais, a saúde e formação de um ser consciente sobre o contexto em que vive, mas também a importância de acompanharmos o novo mundo tecnológico, as demandas socioemocionais e as novas questões que os alunos possuem no momento em que estamos buscando uma aprendizagem mais efetiva.

Desse modo, percebe-se então que a preocupação com a sustentabilidade, consumo, ciência, tecnologia e cidadania, expostos em ambos documentos citados acima, são necessários na formação dos alunos inseridos nessa sociedade, tanto para os alunos da educação básica como para o ensino médio, tendo em vista alcançarmos o propósito da construção de um cidadão consciente de si, das necessidades sociais, do seu poder de ação e mudança e também da importância de ter conhecimento e ferramentas para realizar as transformações que a sociedade atual solicita.

É possível observar a preocupação das novas bases para a educação na maior parte dos documentos atuais onde fica claro, que a educação precisa renovar-se tanto nas suas preocupações de conteúdos, tanto quanto precisa considerar as novas demandas sociais, a linguagem e a cultura dos alunos inseridos nessa nova sociedade inserida na tecnologia.

> (...) Reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável, requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de habilidades e competências para aprender a aprender, saber lidar com as informações cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade social, com a sustentabilidade, nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver a aprender com as diferenças e as diversidades do mundo. (BNCC, 2018, p.15).

Com isso, entendemos que ensinar ultrapassa a ideia rígida de repassar os conteúdos. preciso que consigamos encontrar pontos de linguagem que nos conectem aos alunos, de modo que o espaço escolar possa ser entendido como um local de vivências e aprendizagens para a vida, que seja entendido como seguro e agradável, sendo ao mesmo tempo provocador e que os leve a reflexão.

Mais do que isso: a escola necessita se mostrar com um espaço confiável para que o aluno se sinta á vontade para trabalhar assuntos que muitas vezes se transformam em problemas, pois são vistos como inadequados para a sala de aula, tais como suicídio, depressão, violência e outros medos que advém da nossa estadia na sociedade atual.

Para tanto precisamos encontrar essa "linguagem comum", que sirva de ponte para o conteúdo ser transferido para o aluno de maneira humana, crítica e atualizada.

ARTE E CINEMA: A LINGUAGEM DO CINEMA NA ESCOLA COMO INSTRUMENTO PARA INCLUSÃO

A arte pode ser entendida e conceituada de muitas maneiras. É algo tão grandioso e relevante para o indivíduo, que já é alvo de estudos desde os primórdios da humanidade. O ser necessita se expressar, falando, silenciando, dançando, escrevendo, chorando, cantando, entre tantas outras vias de acesso para o que pensamos e sentirmos vir à tona. Até quando não falamos verbalmente, o corpo e a expressividade falam por nós. O ser transborda seu conteúdo de uma forma ou de outra.

A mesma enquanto forma de expressão humana, no que se refere questões subjetivas e objetivas do homem e da sociedade, pode ser estruturada através de imagens, da expressão do corpo, do discurso, do som, e de inúmeras e diversas fontes que são tão extensas e criativas quanto às possibilidades que a mente pode alcançar. Ou seja, são infinitas as formas que conseguimos expressar o que sentimos e pensamos.

Isso posto, notamos que ao falarmos do cinema que o mesmo através da sua linguagem, na qual se utiliza de imagens e discursos possui uma enorme capacidade de alcance aos indivíduos, ao trabalhar em seus diferentes temas, questões humanas complexas como a dor, a morte, o amor, a paixão, o medo, provocando a reflexão, ao olhar para si mesmo, a repensar nossas ações e o que é a sociedade.

A linguagem cinematográfica é ampla, trabalha diferentes temáticas, se utiliza de elementos e vivencias reais do indivíduo para que consiga com isso nos levar a identificação com a história que assistimos e a alguma reação posterior de questionamento e reflexão crítica.

Deve ficar claro que não desejamos aqui realizar um histórico sobre o cinema, ou suas vertentes e especificidades, visto que não somos especialistas na área, mas antes indicarmos como a linguagem audiovisual, e arte do cinema pode nos auxiliares no espaço educacional, enquanto possibilidade de ferramenta pedagógica para que o aluno possa se identificar com aquilo que vê e expressar de maneira saudável seus medos e questões. Ou seja, o cinema na escola pode auxiliar no processo de autoconhecimento dos alunos, bem como facilitar a aprendizagem de conteúdo.

Sendo assim, quando falamos em cinema e educação, podemos observar que o último possui uma capacidade de provocar olhar crítico do ser para si mesmo e sobre as questões do contexto que o cerca. Vejamos o que a estudiosa Barbosa, em sua obra Cinema e Educação (2014), fala sobre a questão:

> (...) A educação e o cinema seriam para os alunos o diálogo necessário para um olhar significativo para si, para a constituição da arte e a possibilidade de transformar ou, pelo menos, enxergar mais nitidamente a realidade vivida por eles. (...) É urgente que as escolas sejam capazes de ensinar e trocar as impressões do olhar na medida em que qualquer imagem pode estabelecer significado e sentido, diferente ou igual, dependendo da observação daquele que observa o filme. De qualquer forma o cinema é uma provocação à reflexão e ao autoconhecimento. (BARBOSA, 2014, p.30).

O cinema enquanto linguagem artística, pode servir como auxiliador para o aluno conseguir compreender melhor a si mesmo, aos seus medos, aos problemas sociais e políticos do mundo. Isto é, a linguagem audiovisual pode ser uma arma que sirva como a ponte que precisamos para nos

conectarmos a subjetividade que é o aluno, conduzindo a uma reflexão crítica sobre como vivemos e quem somos.

FILMES DE TERROR, HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS E AUTOCONHECIMENTO: TRABALHANDO O MEDO DO DESCONHECIDO

Como foi dito, a linguagem do cinema, pode servir como ferramenta pedagógica no cenário escolar, de modo a facilitar o indivíduo a se identificar com aqueles imagens e discursos e a partir disso trabalhar de maneira saudável suas próprias questões subjetivas, mas também questões sociais complexas, como exemplo a morte, as diferentes realidades sociais, as diversas culturas, a suicídio, o bullying, o uso de drogas, o consumo , entre tantos outros temas que se limitam apenas a aspectos e a habilidades socioemocionais, mas pertence a temas que devem ser trabalhados na realidade escolar.

Dito isso, é possível observar que ao falarmos de cinema, que é muito popular não somente entre os jovens, mas de modo geral, o gosto pelos filmes do gênero terror. Muitas vezes, pais, responsáveis e até mesmo pertencentes ao grupo escolar, não são favoráveis a expor os alunos a esse estilo de filme, tendo em vista que o mesmo muitas vezes traz elementos de extrema violência, morte, apelo à sexualidade entre outros aspectos que podem induzir o jovem á replicar aquilo que assiste no mundo real, não conseguindo distinguir realidade e ficção.

Muitos foram os exemplos sociais de casos de grande violência praticados por jovens após a exposição ao excesso de violência veiculado por meio músicas, jogos de vídeo game e filmes.

Porém, apesar de sabermos da influência que as mídias possuem para os jovens, suas ações e práticas sociais, queremos aqui indicar uma outra compreensão acerca de outra face causadora do fascínio de jovens pelo gênero dos filmes de terror. Cabe ressaltar, que não estamos fazendo apologia a nenhuma vertente ou gênero de filme, e mas antes ressaltar que os filmes de terror em especial, ao trazer elementos como por exemplo, espíritos desencarnados, o escuro, a sombra, o isolamento, humanos que se transformam em criaturas monstruosas, que ao mesmo tempo estão de maneira simbólica, dando corpo aos nossos medos do desconhecido, do lado que existe em nós e que não temos acesso ou não entendemos, bem como materializa as grandes dúvidas da humanidade acerca da origem da vida e para onde vamos quando o corpo físico padece. Ou seja, traz à tona e trabalha o nosso medo do desconhecido.

Não estamos aqui dizendo que quaisquer filmes de terror devem ser utilizados como ferramenta para os alunos. Mas antes, de forma criteriosa, considerando, perfil de aluno, idade, tema a ser trabalhado, que a linguagem do filme de terror, pode, quando bem utilizado nos conduzir a compreensão de algumas questões complexas dos indivíduos, conduzindo-os a olhar para si e para os seus medos e angústias.

Ética, empatia, autoconhecimento, felicidade entre outras questões, são elementos que compõe o conjunto de habilidades socioemocionais que a BNCC, preconiza que deve ser trabalhada para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente, por isso mesmo, cabe a nós educadores,

estarmos constantemente observando e trazendo novas maneiras de dialogarmos com os alunos e suas questões.

Não se trata de apenas de expor um filme de terror de forma aleatória para os alunos, mas antes de identificar através desse grande procura e interesse dos alunos por filmes de terror e se aproveitar dessa circunstância para trazê-los de forma agradável aos conteúdos e temas já delimitados e importantes para dialogar em sala de aula.

A linguagem dos filmes de terror de alguma forma tem valor e significado para os jovens, mesmo que não saibamos exatamente o que isso significa, sabemos que a procura por esses filmes significa algo, e por isso mesmo podemos de forma criteriosa e cuidadosa como já foi reafirmado anteriormente.

O autor José Felipe Rodrigues de Sá, em sua obra Terror no Divã: A psicologia do cinema de terror (2017), indica em sua análise dos filmes de terror, que os mesmos têm uma função muito importante para o telespectador, no sentido de expressar e até mesmo exorcizar através da arte do cinema, nossos medos mais profundos e inacessíveis, bem como medos universais.

> (...) o cinema desde sua mais precoce aparição tem como objetivo atingir o imaginário humano, trazendo elementos de ficção e realidade. Os filmes de terror permeiam a história do cinema e marcaram muitas gerações. Até hoje a procura por esse gênero é uma das maiores no sentido de linguagem cinematográfica. Quando assistimos a um filme desse gênero nos deparamos com o sentimento de estranheza que este nos causa, seja em detrimento de algo horrível que esteticamente é mostrado, seja pela angústia de algum personagem. Mas, para além disso, o terror e a estranheza explícita nos filmes de terror revelam algo do nosso lado mais obscuro, nossos medos mais íntimos e por isso mesmo, apesar da sensação inicial de incômodo, o prazer e o alívio de compreendermos melhor a nós mesmos, nos conduz novamente à procura por esse estilo de filme. (RODRIGUES DE SÁ, 2017, p. 113).

Enfim, é possível entendermos que até mesmo um filme de terror pode ser, dentro de critérios, justificativas e planejamentos bem delimitados, uma possibilidade, uma ponte que nos auxilia a desenvolver temas e conteúdos de forma a respeitar as demandas dos alunos, bem como ainda trabalhar diferentes habilidades sociais em sala de aula, tendo em vista sempre um diálogo aberto com os alunos, visando uma escola e uma educação que respeite o aluno e as suas necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação precisa estar sempre se transformando, pois deve acompanhar as transformações sociais e dos indivíduos e suas necessidades.

A escola não pode mais ser entendida como um espaço limitador, de repasse de conteúdo e de meros rituais de disciplinas. O espaço escolar deve ser entendido como lugar de aprendizados diversos, de acolhida e de experiências que auxiliam o aluno a se posicionar na sociedade.

Desse modo, vimos que no presente artigo que se faz necessário que a educação, considere o aluno e o mundo em que ele vive, que nós vivemos, na situação de ensino aprendizagem, trazendo novas linguagens e diversas formas diferenciadas de trabalhar não somente as competências e conteúdos do currículo escolar, mas também as habilidades socioemocionais e questões advindas

da sociedade contemporânea.

Vimos que a linguagem cinematográfica, devido a sua plasticidade e modo próprio de mesclar realidade e ficção, serve como elemento agregador ao visarmos trabalhar algum conteúdo em sala de aula, facilitando a compreensão dos alunos sobre os temas.

Ainda vimos que apesar da necessidade de sermos criteriosos e cuidadosos, que os filmes de terror, gênero bastante popular entre os jovens, que o mesmo pode ser visto também como uma possibilidade de ferramenta pedagógica, quando, evidentemente, utilizado com cautela e cuidado, tendo em vista, que os filmes desse gênero podem nos auxiliares na questão do autoconhecimento, do entendimento de medos e outras demandas do aluno.

Cabe ao educador conhecer seu contexto, sua realidade, a da sua escola e alunos, e sempre estar em busca de novas linguagens e maneiras de facilitar o caminho do aluno até o conhecimento de si e do mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC. 2017. DISPONÍVEL EM: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imges/BNCC.site.pdf. Acesso 10 de fevereiro de 2023.

Cinema e Educação: Dentro e fora da lei/ Organização: Maria Carmem Silveira Barbosa. Porto Alegre: UFRGS/ Programa de alfabetização Audiovisual, 2014. 342 p.

Rodrigues de Sá, José Felipe. **Terror no Divã: A psicologia do cinema de terror em quatro séries.** São Paulo: Madras, 2017. 192 p. Andrade.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

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

RESUMO

Há 10 anos, a Lei 10.63903 foi criada com o objetivo de desmistificar a cultura afro e acabar com o preconceito. É importante conhecer, entender e acessar o conhecimento dos professores também. Não é só dizer que você não é racista, é ter um comportamento antirracista. É muito importante que nos preocupemos em promover uma educação que tenha como uma de suas vertentes trabalhar a questão do racismo de forma séria e comprometida. Tem como objetivo esclarecer e trazer à tona as consequências e desmistificar os pontos que há muito estão arraigados em nossa cultura. E assim nos tornaremos uma sociedade com mais justiça e equidade.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura afro; Educação Antirracista; Justiça.

INTRODUÇÃO

Atualmente tem se falado muito sobre racismo estrutural, aquele infelizmente é muito presente em nossa constituição social e que afeta profundamente as relações humanas. Quando se trata da escola, quando falamos em educação precisamos trabalhar com diversos contextos, pensar em todos e buscar contemplar a necessidade de todos. Trabalhar com equidade pois ela tem o importante papel de promover e garantir aos estudantes igualdade de direitos, buscando sempre que todos possam e atinjam seu máximo dentro de suas potencialidades, considerando que cada um tem seu próprio ritmo e habilidades. E a resposta para esse trabalho é a construção de uma sociedade equilibrada. Há 10 anos foi criada a Lei 10.639/03 com o objetivo, de desmistificar a cultura afro e acabar com o preconceito, fomentando discussões para que isso se torne possível. É importante conhecer, compreender e acessar aos conhecimentos também dos docentes, pois infelizmente há muito preconceito dentro desse grupo, é necessário retirar as máscaras para que se alcance os objetivos de forma ampla e eficaz. Não é somente dizer que não é racista é sobre ter um comportamento antirracista, mas para isso é fundamental que se rompa o véu do preconceito e se abra para o

conhecimento. E desse modo nos tornaremos uma sociedade com mais justiça e equidade, aqui falaremos sobre a equidade racial, pois ela é capaz de promover a redução da desigualdade que é o resultado dos mais variados fatores, sejam eles sociais ou econômicos que afetam diretamente o rendimento e o aprendizado dos alunos. Diante desse cenário é muito importante que tenhamos a preocupação de promover uma educação que tenha como uma de suas vertentes trabalhar a questão do racismo de forma séria e comprometida, uma verdadeira educação antirracista que visa esclarecer e trazer à tona as consequências e desmistificar os pontos que há muito vem entranhado em nossa cultura. Pontos esses que engessam as experiências sociais dos nossos cidadãos negros e negras, que os marginalizam e muitas vezes barram suas oportunidades em nossa sociedade. E para que isso ocorra é necessário que levemos aos nossos estudantes desde a mais tenra idade a cultura africana para o âmbito escolar, mostrar a beleza e toda grandeza dessa cultura que nos moldou. Infelizmente a cultura europeia se sobrepôs, porém isso se deu claramente pela demonização do povo africano, sua arte e sua religião foram fortemente atingidas em todos esses anos e discriminá-los se tornou completamente aceitável em nossa sociedade. Precisamos reagir e essa mudança, essa transformação só será possível por meio da educação, romper a barreira do preconceito e mostrar a magnitude do povo africano e sua importância para a construção de nossa história.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

> O racismo cria raças e mantém as pessoas dentro delas por meio de processos de ordenamentos que distribuem privilégios sociais e benefícios econômicos e políticos. Um entendimento racialmente crítico revela a luta contra o racismo, ao passo que um comprometimento sustentado ao trabalho antirracismo desconstrói o significado e a importância da raça. (GLASS, 2012, p. 901).

O Brasil é um país que carrega uma herança de mais de 300 anos de escravidão e junto disso uma grande carga de racismo, ainda que haja negação a respeito dessa situação.

Fomos o último país a abolir a escravidão e o maior em tráfego de pessoas negras para trabalho escravo, essa insistente negação em relação ao racismo é um problema, pois tem como tem como resultado a negação de direitos e consequentemente espaço, diante disso não basta não ser racista precisamos ser antirracistas.

O racismo que sempre foi e ainda é presente no Brasil, atinge crianças e adultos, com uma falsa narrativa de que somos um país com ampla diversidade vivemos em negação no que diz respeito a essa pauta, o discurso diz que não há racismo e a prática o contrário.

Para entendermos a diferença entre as pessoas basta assistir aos noticiários, por meio deles podemos acompanhar de forma clara e evidente o quanto pessoas negras são subjugadas diariamente, tem seus direitos desrespeitados e essas notícias são quase que diárias.

E quando falamos disso, não é somente pela barbárie das mortes violentas que se dão em razão da cor da pele, mas também pelo tratamento desrespeitoso dado a pessoas negras, embora velado o negro ainda é vinculado a mão de obra barata e por diversas vezes assistimos denúncias em que essas pessoas foram barradas em locais nobres, por acreditarem que não cabem ali pela cor de sua pele.

Isso escancara o racismo no Brasil, um país de maioria negra. De fato, somos um povo multicultural, porém o negro ainda enfrenta grandes barreiras em todos os campos em decorrência do racismo.

O racismo vem de uma cultura de desrespeito e diminuição de valor da pessoa preta por sua cor, colocadas como mão de obra barata e exploração de seus corpos e vidas de todas as formas mais desumanas, retirando seus direitos e desestruturando-os a ponto de destruir suas identidades como pessoas.

O fim da escravidão não trouxe a esses homens e mulheres a liberdade real, as condições a que foram submetidos não lhes deram estrutura para se recuperar promovendo assim a perpetuação das desigualdades sociais.

Anos após o fim da escravidão, ainda enfrentamos grandes batalhas na busca por direitos iguais, vivemos num país em que se nega o racismo talvez por medo da reparação social.

Cada direito alcançado pelos negros gera um grande desconforto aos racistas, eles alegam que não há motivos para esse comportamento, que todos em nosso país tem os mesmos direitos e que esses são respeitados, mas na prática, essa é uma árdua e diária batalha.

É necessário reconhecer a importância de promover a igualdades através de concessões e ainda leis que garantem acesso para a igualdade, pois estamos falando de um povo que foi arrancado de suas origens, eles perderam absolutamente tudo o que tinham e foram abandonados por seus algozes numa terra distante e sem qualquer condição para se reestruturar.

Aqui foram deixados, não lhes deram opções, não lhes deram nada que pudesse auxiliar em seu recomeço, muitos deles já debilitados por tamanha exploração e violência seguiram como escravos, por não ter como recomeçar, outros se submeteram a trabalhos degradantes e a prostituição para sobreviver numa terra onde eles nem eram vistos como pessoas.

E despois de tudo isso os descendentes dessas pessoas precisam enfrentar o racismo, que nada mais é do que um modo de ainda escravizar essas pessoas, mantendo-as fora do campo competitivo e deixando-as sem estrutura para seguir brigando pelo espaço que lhe pertence.

Muito tem se falado sobre democracia racial, algo que deveria ser natural acaba por ser visto por muitos como uma utopia, talvez por motivos muito evidentes quando refletimos friamente, somos capazes de enxergar o quanto o racismo é estrutural em nossa sociedade.

E ele se estabelece em razão dos anos de escravidão e pela ausência de projetos que promovam a inserção dessas pessoas na sociedade como iguais, diante disso a desigualdade foi aumentando.

E para combater o racismo é fundamental que se reconheça sua existência, pois esse comportamento de negação só contribui para sua manutenção.

O DESAFIO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Quando falamos em educação antirracista é importante ter em mente o grande desafio que está implícito na expressão, não se trata somente de lidar com questões teóricas, se trata de vivências e práticas cotidianas.

Vivemos em uma sociedade que não poupa nem mesmo as crianças desse preconceito absurdo alguns estudos apontam que crianças a partir de dois anos de idade são capazes de perceber as diferenças no tom de pele e até características sociais.

E sendo assim é muito importante que escola e família abracem essa temática, reflitam a respeito e busquem construir junto com essas crianças uma sociedade justa e sem racismo.

É fundamental entender o processo da educação antirracista, compreender que não se trata somente de falar sobre o assunto, mas construir uma estrutura na qual a identidade do povo preto seja reconhecida e valorizada.

Infelizmente na escola acontecem muitos casos de racismo e tantos outros tipos de discriminação que infelizmente atingem desde as crianças quanto os adultos e isso inclui o corpo docente.

Partindo daí, devemos entender a educação antirracista como uma tarefa continua que busca alcançar todas as esferas buscando ampliar a discussões em torno de onde haja vislumbre de racismo, com o objetivo de esclarecer qualquer que seja a questão.

Muito embora seja uma tarefa que ainda encontra forte resistência em nosso país, pois existe a crença de que o racismo não existe, porém o que vimos na prática é uma grande barreira em relação à cultura, religião e até mesmo a gastronomia.

Uma questão que precisa ser pontuada é que temos por hábito tratar dessas questões somente em datas comemorativas, desse modo não há como prover uma educação capaz de transformar essa realidade.

> [...] a finalidade da educação racialmente crítica e antirracista não é identificar e indiciar os racistas, mas sim permitir que cada pessoa assuma a responsabilidade para a transformação da ordem racial sempre que ela afetar a sua própria vida. O objetivo é construir uma comunidade dentro da qual o diálogo e a ação racialmente crítica e antirracista prosperem, porque eles não se referem à culpa, mas a estabelecer respeito, oportunidade igual e uma democracia robusta e justa. Ser responsável no sentido racialmente crítico e antirracista significa incorporar uma resposta sincera à dificuldade daqueles menos afortunados devido às tradições da supremacia racial e, também, incluir um esforço comprometido para mudar tudo o que estiver ao seu alcance. É aceitar que não existe um fim para que oportunidades intervenham contra o racismo de forma ética e socialmente transformadora. (GLASS, 2012, p. 904-905).

Sendo assim deveria ser a escola o ponto de partida para uma promoção de uma nova sociedade em que as culturas se encontram e se mesclam, local em que todos tem respeito e valor.

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL ANTIRRACISTA

Infelizmente a escola é ainda um ambiente onde as pessoas mais sofrem racismo, é possível ouvir relatos de pessoas que viveram situações traumatizantes em razão do racismo e situações essas muitas vezes testemunhadas e até mesmo causadas por profissionais da instituição escolar.

Esse trabalho na busca de uma educação antirracista na escola é algo que leva tempo, requer muita dedicação e empenho de todos da equipe escolar na promoção de medidas de enfrentamento a tudo o que se refere ao racismo.

Sendo assim é importante também que os profissionais estejam qualificados para que sejam capazes de reconhecer e interferir em situações em que o racismo se faça presente, ainda que de forma sutil.

> Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. (BRASIL, 2003, p. 18).

Tudo isso implica em comprometimento por parte da instituição de ensino para com a comunidade na qual ela está inserida, já que os estudantes precisam de base para compreender e assim exercer a democracia.

Incentivar esse jovem grupo a buscar cada vez mais ampliar seus saberes e por meio deles alcançar seus objetivos, fazendo parte da sociedade pois a educação tem o poder de ampliar saberes e que se desenvolve em diversos campos sociais.

A educação não é algo isolado, ela se expande e se manifesta em qualquer espaço, existem muitos modelos de educação e a escola não é um espeço exclusivo para isso.

Para que essa educação democrática e libertadora depende de profissionais preparados e abertos, capazes de repensar sua visão de muno, seus conceitos e de ampliar seus conhecimentos de forma permanente, acompanhando as constantes mudanças sociais.

Entender sobre a importância de uma educação que trabalhe a afirmação, compreendendo que ela é parte de uma transformação e que visa fortalecer a educação antirracista.

> O Brasil está com décadas de atraso perante outros países na implantação de ações afirmativas, no entanto, não serão apresentados resultados se não houver uma mudança cultural. Não basta ser constitucional, a aplicabilidade de ações afirmativas necessita da conscientização de toda a sociedade; não há como falar em políticas afirmativas sem falar no respeito à diversidade. Esses resultados urgem por uma educação voltada para a empatia. (AGRA, 2012, p. 617).

Infelizmente uma educação que ultrapasse os limites do preconceito ainda tem um longo caminho a percorrer, principalmente em um país em que se nega a existência do racismo.

Precisamos ampliar as discussões nas mais diversas áreas e buscar fortalecer a educação antirracista, mostrando a força e importância do povo negro, com parte de nossas raízes e atores de nossa história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dessa pesquisa foi possível observar como é vista a questão do racismo no Brasil, não só isso, mas ainda sobre as questões relacionadas a isso, pensando principalmente no que se refere a educação antirracista.

Sobre como os educadores lidam com as questões que permeiam essa proposta, pudemos ainda compreender que nossa educação foi seriamente afetada por todo percurso de nossa história em relação às pessoas negras.

Tendo em vista que vivemos numa falsa crença de que não somos um país racista, mesmo convivendo com frequentes notícias de mortes e violência contra pessoas negras diariamente em diversos setores da sociedade. Infelizmente vivemos em uma realidade que subjuga os negros, colocando-os injustamente em condição de inferioridade em relação aos brancos.

Nas escolas essa diferença sobrevive, dificultando muitas vezes o acesso e até mesmo a permanência dessas pessoas nas instituições em todas as etapas da educação.

A educação antirracista parte desse compromisso em corrigir essa realidade e colocar todos no lugar que lhes é de direito, promovendo a igualdade e o respeito entre todos.

Sendo as instituições de ensino um dos principais lugares onde que a diversidade está presente, é na escola que se aprender a ler, escrever e conviver, socializar e essa convivência precisa ser respeitosa, precisa ensinar sobre a empatia e sobre a igualdade.

Promovendo o acolhimento a todos de modo que se sintam representados e pertencentes aquele espaço, apesar de tudo, infelizmente ainda temos uma escola que separa.

Essa escola não precisa se reinventar, pois muito embora essa não seja uma ação intencional, acaba por ser um espaço permissivo, que muitas vezes fecha seus olhos para situações as quais deveriam intervir para a formação de uma nova consciência social.

Lembrar antes e acima de tudo que educação antirracista não é dedicar um trabalho sobre as raízes do povo africano no mês de novembro, mas lembrando que é um trabalho constante, diário que busca transformar nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

AGRA, Klondy Lúcia de Oliveira. **A neutralização das discriminações por meio da educação da criança.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 2012, v. 93, n. 235, pp. 612-626. Disponível em: Epub 03 Jul 2013. ISSN 2176-6681. Acesso 01 mar. 2023.

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

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

GLASS, Ronald D. **Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista.** RBEP, Brasília, v. 93, n. 235, p. 883-913, set./dez. 2012. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3561/3296. Acesso 02 fev. 2022

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito**. Novos Estudos Cebrap, São Paulo, v. no 2001, n. 61, p. 147-162, 2001.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil.** [S.l: s.n.], 2005.

A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO APRENDIZAGEM

ANDREIA FAGUNDES FRAGA
Graduação em Artes Visuais pela Faculdade Famosp (2015); Especialista em Professora de Ensino Fundamental II – Artes (assistente de Direção na EMEF Rodrigo Mello Franco.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo geral refletir de que forma a música proporciona o desenvolvimento da imaginação, despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de propiciar a Vivência de elementos estruturais dessa linguagem, também atuando como um instrumento facilitador do processo de ensino aprendizagem sendo uma linguagem muito importante, pois é um meio de expressar sentimentos e ideias. Analisa como os avanços da capacidade perceptiva e do desenvolvimento do pensamento que a música pode proporcionar. Ao desenvolvermos a pesquisa qualitativa percebemos que a música propicia, e estimula a aprendizagem. Portanto buscou-se relacionar informações às diferentes posições encontradas entre os educadores, de uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Procurando fazer um paralelo entre abordagem teórica e a pesquisa estabeleceu-se uma relação entre as dificuldades encontradas pelos professores para ministrar o ensino da musica e a formação pedagógica dos mesmos. com a pesquisa que para o ensino da música a mediação do professor é essencial, pois este como formador de conhecimento ajuda as crianças no aprimoramento da linguagem musical. Concluiu-se com o trabalho que ensinar música é garantir à criança a compreensão de que ela canta porque identifica os sons do seu ambiente, que bate o ritmo na pulsação porque internalizou essa pulsação, proporcionando-a segurança e confiança do ato de se expressar através da linguagem musical.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem musical; Desenvolvimento; Aprendizagem; Ludicidade.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo geral analisar como a música pode contribuir para o desenvolvimento infantil, visando como esta pode ser utilizado no processo de ensino aprendizagem. Como procedimentos metodológicos para a realização deste trabalho adotou-se a pesquisa bibliográfica, na qual selecionaremos referenciais teóricos, resumos, leituras analítica, comparativa através da

Internet e ao final a elaboração e escrita do artigo Final, visando contribuir com embasamentos teóricos que viabilizem ao professor uma pratica docente pautada pelo planejamento de atividades praticas que atendam as necessidades do educando, respeitando sua faixa etária e interesses.

Focamos ainda no trabalho do professor com o lúdico deixa o ambiente escolar mais alegre, podendo ser usada para proporcionar uma atmosfera mais receptiva à chegada dos alunos, oferecendo um efeito calmante após períodos de atividade física e reduzindo a tensão em momentos de avaliação, a música também pode ser usada como um recurso no aprendizado de diversas disciplinas. O educador pode selecionar músicas que falem do conteúdo a ser trabalhado em sua área, isso vai tornar a aula dinâmica, atrativa, e vai ajudar a recordar as informações. Mas, a música também deve ser estudada como matéria em si, como linguagem artística, forma de expressão e um bem cultural. A escola deve ampliar o conhecimento musical do aluno, oportunizando a convivência com os diferentes gêneros, apresentando novos estilos, proporcionando uma análise reflexiva do que lhe é apresentado, permitindo que o aluno se torne mais crítico.

Neste artigo o interesse voltou-se exatamente para a importância que a musica adquire no tocante à aprendizagem e desenvolvimento da criança, e para isso focamos nos Referenciais teóricos, numa abordagem qualitativa, assim chegando à conclusão final. Visando atender os objetivos da pesquisa buscou-se apresentar a música e a musicalização como elementos contribuintes para o desenvolvimento da inteligência e a integração do ser. Explicar qual é o papel da música na educação e como a música pode contribuir com o desenvolvimento cognitivo/ linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança. A Música é aqui apresentada não apenas como experiência estética, mas também como facilitadora do processo de aprendizagem, como instrumento para tornar a escola um lugar mais alegre e receptivo, e também ampliando o conhecimento musical do aluno, afinal a música é um bem cultural e seu conhecimento não deve ser privilégio de poucos. Sugere que a escola deve oportunizar a convivência com os diferentes gêneros, apresentando novos estilos, proporcionando uma análise reflexiva do que lhe é apresentado, permitindo que o aluno se torne mais crítico. Esperamos com este trabalho, contribuir para a otimização da utilização na Educação infantil.

O CARATER LÚDICO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os benefícios e os estágios do lúdico para o desenvolvimento infantil, as brincadeiras, para a criança, constituem atividades primárias que trazem grandes benefícios do ponto de vista físico, intelectual e social. Como benefício físico, o lúdico satisfaz as necessidades de crescimento e de competitividade da criança. É fato que a ludicidade tem um aspecto muito importante para o processo de aprendizagem dos alunos. Logo, é possível dizer que as brincadeiras de hoje acabaram tornando-se um pouco mais lentas e sem variedades de movimentos se comparamos com as brincadeiras de antigamente. Não vemos mais as crianças brincando nas ruas de pega- pega, de esconde-esconde, brincadeiras de rodas ou tantas outras brincadeiras que circulavam por ai.

Notamos muito que as crianças hoje estão interagindo sozinha dentro de sua casa na frente do computador ou outras tecnologias mais avançadas. Então cabe ao professor instigar seus pequenos ao universo lúdico. Portanto o tema justifica-se pela importância, das brincadeiras para

o desenvolvimento psicológico, social e cognitivo da criança, pois é através dela que a criança consegue expressar seus sentimentos em relação ao mundo. O tema nos leva a refletir o quanto o lúdico é importante e faz parte do desenvolvimento na vida da criança, desenvolvendo nela um comportamento prazeroso ao brincar.

Faria (2001) apud Ferreira et al (2012), corrobora com o estudo acrescentando que demasiadamente cedo temos contato com as músicas e muitas vezes não é percebido. Ainda durante a gestação, algumas mães cantarolam para seus bebês e Depois que nascem crianças adormecem ao som de canções de ninar.

O vínculo é reforçado: o processo de desenvolvimento e crescimento de um ser inicia-se ainda intraútero, no qual mãe e feto estabelecem uma harmônica e rítmica melodia de vida, estando estas, interligadas entre si. O sistema auditivo gradativamente amadurece, levando a escutar a voz de sua mãe e demais vozes externas, como também músicas ambientes, estando à mãe próxima da fonte sonora. Desse modo é possível afirmar que o estímulo sonoro faz parte do desenvolvimento das crianças. E na escola também é fundamental que os professores cantem com seus alunos (ALENCAR, p.37. 2003).

Assim a música assume diversos papeis, segundo Nicolau (1997) seja para acalmar, refletir, socializar, dançar ou aprender coisas novas. Quando ouvimos as canções que fizeram parte de nossa infância geralmente relembramos momentos, bons ou ruins. Parte das músicas infantis cantadas nas escolas está ligada aos conteúdos. Para aprender quantidade, por exemplo, temos várias músicas, citam-se, “indiozinhos” e “a galinha do vizinho”. Há músicas para ensinar vogais, alfabeto, higiene, alimentação, meio ambiente, entre outros conteúdos. Dentre as contribuições que a música proporciona às crianças, citadas anteriormente, Escalda e Lemos ressaltam que a percepção apurada dos elementos sonoros leva ao desenvolvimento adequado das habilidades auditivas, que facilitam o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, bem como os mecanismos cognitivos.

A música de modo geral, tanto a infantil como em outras categorias, podem ser encontradas em linguagens formal e/ou informal e em ambas as formas o professor pode utilizá-las em sala de aula, a letra das músicas deve ser analisada. Em uma perspectiva de alfabetização global (textual), o professor pode usar a letra de uma música como texto para desmembrá-lo em sentenças, palavras e então trabalhar as letras do alfabeto.

A música é uma linguagem e está acessível a todos e pode ser trabalhada de diversas formas além de ter caráter interdisciplinar. As músicas dão upgrade nas brincadeiras e nos projetos escolares e motivam as crianças a participarem ativamente. É bom que os alunos ouçam músicas enquanto pintam, brincam ou fazem outras atividades. Isso serve como estimulante e torna o momento mais prazeroso. Contudo, partindo desse ponto de vista, as músicas podem ser vistas também como meio de acessibilidade e inclusão. (NOGUEIRA, 2003, p. única).

O brincar é sem dúvida um meio pelo qual os seres humanos e os animais exploram uma variedade de experiências em diferentes situações, para diversos propósitos. Além do significado das letras, a música é essencial para a construção da oralidade das crianças. Ela serve como mediação para o estudo de alguns termos e palavras ou até mesmo temas específicos. A audição

de um conteúdo declamado ou cantado é, apesar de antiga, uma prática diversificada de ensino. A ênfase que dá em um trecho ou outro pode mostrar a importância de destacá-lo. Além de tornar a aula mais divertida e atrativa a audição propicia a captação sonora ambiental e permite ao indivíduo transformar as informações auditivas em mensagens significativas.

Desse modo, segundo Vygotsky, (1988) é possível afirmar que o uso da música é acessível e proporciona até aos analfabetos ou, se preferir – os ainda não alfabetizados- a compressão de um conteúdo e pode também auxiliar no letramento de quem está sendo alfabetizado. Mas para que isso aconteça é primordial que a música escolhida faça parte da realidade da criança e que tenha um sentido completo, que a música não seja escolhida apenas pela melodia, mas seja analisada em seu cerne. Ao pensar em música na educação infantil uma pergunta se faz pertinente: Qual tipo de música deve ser oferecido às crianças? As músicas ideias para nossas crianças são as que contribuem na construção do seu processo histórico social. Músicas que contenham traços da cultura brasileira, folclórica, cantigas de roda (que ao mesmo tempo faz parte de brincadeiras de roda), músicas que retratam a cultura local, o congo, por exemplo. E, contudo, diversidade de ritmos, sons, melodias e harmonias.

Para Alencar (2003), Além do significado das letras, a música é essencial para a construção da oralidade das crianças. Ela serve como mediação para o estudo de alguns termos e palavras ou até mesmo temas específicos. A audição de um conteúdo declamado ou cantado é, apesar de antiga, uma prática diversificada de ensino. A ênfase que dá em um trecho ou outro pode mostrar a importância de destacá-lo. Além de tornar a aula mais divertida e atrativa. a audição propicia a captação sonora ambiental e permite ao indivíduo transformar as informações auditivas em mensagens significativas. Desse modo, é possível afirmar que o uso da música é acessível e proporciona até aos analfabetos ou, se preferir – os ainda não alfabetizados- a compressão de um conteúdo e pode também auxiliar no letramento de quem está sendo alfabetizado.

Mas para que isso aconteça é primordial que a música escolhida faça parte da realidade da criança e que tenha um sentido completo, que a música não seja escolhida apenas pela melodia, mas seja analisada em seu cerne. Ao pensar em música na educação infantil uma pergunta se faz pertinente: Qual tipo de música deve ser oferecido às crianças? As músicas ideias para nossas crianças são as que contribuem na construção do seu processo histórico social. Músicas que contenham traços da cultura brasileira, folclórica, cantigas de roda (que ao mesmo tempo faz parte de brincadeiras de roda), músicas que retratam a cultura local, o congo, por exemplo. E, contudo, diversidade de ritmos, sons, melodias e harmonias (BRÉSCIA, 2003 p. 56).

Conforme aponta Mársico (1982, p.148) “[...] uma das tarefas primordiais da escola é assegurar a igualdade de chances, para que toda criança possa ter acesso à música e possa educar-se musicalmente, qualquer que seja o ambiente sociocultural de que provenha”.

Nicolau (1997) Considera, por exemplo, quando uma pessoa adquire um novo equipamento, tal como uma máquina de lavar – a maioria dos adultos vai dispensar a formalidade de ler o manual de ponta a ponta e preferir brincar com os controles e funções. Através deste meio, os indivíduos chegam a um acordo sobre as inovações e se familiarizam com objetos e materiais: nas descrições do brincar infantil isso é frequentemente classificado como um brincar funcional. Esta experiência

prática de uma situação real com um propósito real para o suposto brincador, normalmente é seguida pela imediata aprendizagem das facetas da nova máquina, reforçada subsequentemente por uma consulta ao manual e consolidada pela prática.

Nessa perspectiva Vygotsky, (1988) aponta para o aspecto lúdico e criativo que encenar uma ideia significa, transformando e dando materialidade à mesma, numa atividade na qual as crianças se envolvem na criação e na imaginação. Para ele a imaginação em ação ou brinquedo é a primeira possibilidade de ação da criança numa esfera cognitiva que lhe permite ultrapassar a dimensão perceptiva motora do comportamento.

O Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) ressalta a importância de se trabalhar na pré-escola, com atividades que envolvam música, por ser este um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio e da autoestima das crianças. Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mão, são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem às necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. (BRASIL, 1998).

A semelhança deste processo com uma forma idealizada de aprendizagem para as crianças pequenas é inevitável. Mas será que o brincar é verdadeiramente valorizado por aqueles envolvidos na educação e na criação das crianças pequenas? Com que frequência o brincar e a escolha dos materiais lúdicos são reservados como uma atividade para depois de as crianças terminarem o trabalho, reduzindo assim tanto seu impacto quanto seu efeito sobre o desenvolvimento da criança. Quantas crianças chegam à escola maternal incapaz de envolver-se no brincar, em virtude de uma educação passiva que via o brincar como uma atividade barulhenta, desorganizada e desnecessária? O brincar em situações educacionais proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades. No contexto escolar isso significa professores capazes de compreender onde as crianças estão em sua aprendizagem e desenvolvimento geral, o que, por sua vez, dá aos educadores o ponto de partida para promover novas aprendizagens nos domínios cognitivos e afetivos.

Este artigo não cria mais uma definição de brincar, pois o tema principal é a música na Educação infantil, em vez disso, tentamos desafiar as concepções daquilo que o brincar pode e deve proporcionar aos jovens aprendizes no contexto escolar. Isso é vital em um clima educacional baseado em temas e em um currículo competitivo que pode relegar o brincar ao último degrau de qualquer escala de importância. No primeiro ano de vida, a prática musical poderá ocorrer por meio de as atividades lúdicas.

Brasil, (1988) complementa que o professor estará contribuindo para o desenvolvimento da percepção e atenção dos bebes quando canta para eles, produzem sons vocais diversos por meio da imitação de vozes de animais, ruídos etc. ou sons corporais como palmas batidas nas pernas, pés etc. Embala-se e dança-se com eles, as canções de ninar tradicionais os brinquedos cantados e rítmicos, as rodas e cirandas, os jogos com movimentos, as brincadeiras com palmas e gestos sonoros corporais. Isso pode favorecer a interação a resposta dos bebes.

Segundo o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: A intervenção

intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 29).

E muito importante brincar, dançar e cantar com as crianças, levando em conta suas necessidades de contato corporal e vínculos afetivos. Deve-se cuidar para que os jogos e brinquedos não estimulem a imitação gestual mecânica e estereotipada que, muitas vezes, se apresenta como modelo às crianças.

Girardi (2003) acrescenta que o canto por sua vez desempenha um papel de grande importância na educação musical infantil, pois integra melodia, ritmo e frequentemente, harmonia, sendo excelente meio para o desenvolvimento da audição. Quando cantam as crianças imitam o quer ouvem e assim desenvolvem condições necessárias à elaboração do repertorio de informações que posteriormente lhes permitir criar e se comunicar por intermédio dessa linguagem. São importantes as situações nas quais se oferece instrumentos musicais e objetos sonoros para que as crianças possam explora-los, imitar gestos motores que observam, percebendo as possibilidades sonoras resultantes.

Segundo Gardner (1995), todo ser humano possui certas capacidades essenciais em cada uma das inteligências, mas, mesmo que um indivíduo possua grande potencial biológico para determinada habilidade, ele precisa de oportunidades para explorar e desenvolvê-la. “Em resumo, a cultura circundante desempenha um papel predominante na determinação do grau em que o potencial intelectual de um indivíduo é realizado” (GARDNER, 1995, p, 47).

Assim como as atividades de musicalização a prática do canto também traz benefícios para a aprendizagem, por isso deveria ser mais explorada na escola. Bréscia (2003) afirma que cantar pode ser um excelente companheiro de aprendizagem, contribui com a socialização, na aprendizagem de conceitos e descoberta do mundo. Tanto no ensino das matérias quanto nos recreios cantar pode ser um veículo de compreensão, memorização ou expressão das emoções. Além disso, o canto também pode ser utilizado como instrumento para pessoas aprenderem a lidar com a agressividade.

A prática musical faz com que o cérebro funcione “em rede”: o indivíduo, ao ler determinado sinal na partitura, necessita passar essa informação (visual) ao cérebro; este, por sua vez, transmitirá à mão o movimento necessário (tato); ao final disso, o ouvido acusará se o movimento feito foi o correto (audição). Além disso, os instrumentistas apresentam muito mais coordenação na mão não dominante do que pessoas comuns. [...] o efeito do treinamento musical no cérebro é semelhante ao da prática de um esporte nos músculos. [...] Ao mesmo tempo em que a música possibilita essa diversidade de estímulos, ela, por seu caráter relaxante, pode estimular a absorção de informações, isto é, a aprendizagem (NOGUEIRA, 2003, p. única).

Quando ouvimos uma música, prestamos atenção na letra, na melodia, dessa forma estamos estimulando o cérebro. Quando estimulamos o cérebro, todo o nosso corpo recebe esses estímulos

já que, o cérebro, é quem comanda toda a nossa estrutura física. Quando sentamos e prestamos atenção em uma canção estamos muito além de apenas estar ouvindo-a: estamos aprendendo e questionando a letra, absorvendo o ritmo, dançando e ate mesmo criando uma nova versão do nosso jeito para aquela música. Além disso, a música ainda nos relaxa físico-mentalmente, nos faz ter novas vivências, sair da rotina. (ALENCAR, p.37. 2003).

Segundo Faria (2001) apud Ferreira et al (2012), “Toda criança vive em intenso processo de desenvolvimento corporal e mental”, diante disso a exploração de novas habilidades torna-se essencial. Entende-se então, que a criança no seu processo de desenvolvimento corporal necessita de um espaço livre, uma vez que, a exploração que ela fará do que está a sua volta seja para culminar o conhecimento externo.

Diante disso, Nicolau (1997) esclarece que a escola pode ser um agente impulsionador do desenvolvimento cognitivo, ao expor a criança a aulas com música, seja atividade com bandinha rítmica, flauta, músicas cantadas etc. No ambiente escolar percebem-se crianças com seus nove ou dez anos, que muitas vezes não tem sua motricidade fina apurada, se houver a estimulação precoce, isso pode ser eliminado ou amenizado. Percebe-se a partir das pesquisas feitas que a música na educação infantil é mais do que importante para o desenvolvimento cognitivo, e que a educação musical deveria acontecer o mais cedo possível.

Entende-se então, que a criança no seu processo de desenvolvimento corporal necessita de um espaço livre, uma vez que, a exploração que ela fará do que está a sua volta seja para culminar o conhecimento externo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se neste artigo demonstrar que o ensino da musica não é apenas uma experiência estética, mas também uma facilitadora do processo de aprendizagem, como instrumento para tornar a escola um lugar mais alegre e receptivo, e também ampliando o conhecimento musical do aluno, afinal a música é um bem cultural e seu conhecimento não deve ser privilégio de poucos. Sugere que a escola deve oportunizar a convivência com os diferentes gêneros, apresentando novos estilos, proporcionando uma análise reflexiva do que lhe é apresentado, permitindo que o aluno se torne mais crítico.

O conceito de infância mudou ao longo dos anos, bem como as práticas pedagógicas. De igual modo, as brincadeiras, músicas e o próprio ser humano passa por mudanças a longo prazo. Hoje as crianças possuem capacidade e liberdade de transformar suas próprias situações de aprendizagem. Além disso, os recursos disponíveis e as oportunidades para o aprendizado e desenvolvimento infantil se tornaram quase infinitos. Dada a importância da música e da ludicidade na educação infantil, abordamos o assunto como prática de fins pedagógicos que auxilia no desenvolvimento da oralidade, nas atividades de memorização e aprendizado de conteúdos escolares.

Uma prática que deve ser feita de modo crítico, analisando sua importância no crescimento intelectual, físico, afetivo e social e não apenas como um instrumento de distração. Ressalto a

importância da participação ativa dos educandos nos processos de ensino e aprendizagem. Brincando a criança aprende e, consequentemente se desenvolve. Esse trabalho objetivou influenciar novas pesquisas e um novo olhar sobre a musicalização e a ludicidade na educação infantil.

O artigo abordou a questão da Inteligência Musical, apresentada por Howard Gardner (1995) na teoria das inteligências múltiplas, e apresenta alguns motivos pelos quais ela deva ser mais bem considerada no currículo escolar. Por fim, indica a música como um elemento importante para estabelecer a harmonia pessoal, facilitando a integração, a inclusão social e o equilíbrio psicossomático.

Evidenciou-se através dos referenciais teóricos que as diversas áreas do conhecimento podem ser estimuladas com a prática da musicalização. De acordo com esta perspectiva, a música é concebida como um universo que conjuga expressão de sentimentos, ideias, valores culturais e facilita a comunicação do indivíduo consigo mesmo e com o meio em que vive. Ao atender diferentes aspectos do desenvolvimento humano: físico, mental, social, emocional e espiritual, a música pode ser considerada um agente facilitador do processo educacional. Nesse sentido faz-se necessária a sensibilização dos educadores para despertar a conscientização quanto às possibilidades da música para favorecer o bem-estar e o crescimento das potencialidades dos alunos, pois ela fala diretamente ao corpo, à mente e às emoções.

Sendo assim, a escola deve respeitar as habilidades de cada um, e também propiciar o contato com atividades que trabalhem as outras inteligências, mesmo porque, segundo o autor, todas as atividades que realizamos utilizam mais do que uma inteligência.

Portanto a presença da música na educação auxilia a percepção, estimula a memória e a inteligência, relacionando-se ainda com habilidades linguísticas e lógico-matemáticas ao desenvolver procedimentos que ajudam o educando a se reconhecer e a se orientar melhor no mundo. Além disso, a música também vem sendo utilizada como fator de bem estar no trabalho e em diversas atividades terapêuticas, como elemento auxiliar na manutenção e recuperação da saúde. As atividades de musicalização também favorecem a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais. Pelo seu caráter lúdico e de livre expressão, não apresentam pressões nem cobranças de resultados, são uma forma de aliviar e relaxar a criança, auxiliando na desinibição, contribuindo para o envolvimento social, despertando noções de respeito e consideração pelo outro, e abrindo espaço para outras aprendizagens.

REFERÊNCIAS

ALENCAR. Teca Brito. **Música na educação infantil propostas para a Formação integral da criança** 2.ed. São Paulo, Peirópolis 2003. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/001813616. Acesso 18 maio 2023.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil** – Volume 01. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso 18 maio 2023.

__**Parâmetros Curriculares Nacionais (Educação Infantil).** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF (1998). http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso 18 maio 2023.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003. Disponível em: https://www.estantevirtual.com.br/livros/vera-pessagno-brescia/educacao-musical-bases-psicologicas-e-acao-preventiva/2101634517. Acesso 18 maio 2023.

GARDNER. Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/001813616. Acesso 18 maio 2023.

GIRARDI. Giovana. **Musica e se para aprender divertir.** Revista Nova Escola. São Paulo. Ed 173. Junho/ julho 2004. Disponível em: https://ineq.com.br/wp-content/uploads/2020/06/revista-Maio-2020-200x280-vers%C3%A3o-final.pdf. Acesso 18 maio 2023.

MÁRSICO, Leda Osório. **A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança.** Rio de Janeiro: Globo, 1982. Disponível em: https://www.neuroeducacaomusical.com.br/a-musica-e-a-crianca-musicalizacao-na-educacao-infantil/. Acesso 18 maio 2023.

NICOLAU. Marieta Lucia Machado **A educação pré-escolar: fundamentos e Didática: série educação 9.** ed. São Paulo: Ática, 1997. Disponível em: https://www.estantevirtual.com.br/livros/marieta-lucia-machado-nicolau/a-educacao-pre-escolar-fundamentos-e-didatica/1874442868. Acesso 18 maio 2023.

SÃO PAULO. **Orientações Curriculares Expectativas de Aprendizagem e orientações Didáticas.** Secretaria Municipal de Educação. Tempos e Espaços na Educação Infantil. São Paulo: SME/DOT Educação Infantil, 2007. Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/. Acesso 18 maio 2023.

SNYDERS. George. **A Escola pode ensinar as alegrias da música.** Ed. Cortez, 1992 São Paulo. Disponível em: https://www.estantevirtual.com.br/livros/georges-snyders/a-escola-pode-ensinar-as-alegrias-da-musica-/3752490659 Acesso 18 maio 2023.

SUZIGAN. Márcia Lucia Cruz. **Música para aprender e se divertir.** Nova Escola, SP, nov. 2004. Seção Sala de aula. Disponível em:http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/173_jun04/html/indice/. Acesso 18 maio 2023.

VYGOTSKY, Lev. **A formação Social da Mente.** São Paulo: ed. Martins Fontes, 1989. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=1705841&forceview=1. Acesso 18 maio 2023.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ATUALIDADE EM UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA

ANDRÉIA NUNES DINIZ
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uninove (2013); Especialista em Psicopedagogia na área da Educação pela Faculdade Uninove (2019); Professora de Educação Infantil – Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Este artigo busca refletir a respeito da prática docente, que é um exercício que vai além da técnica. Desse modo, a didática se constitui ao modo de uma organização, um conjunto de elementos que determinam e efetivam o currículo em ação. O objetivo principal é ressaltar a prática pedagógica relacionada ao cotidiano na escola. A metodologia desse artigo baseia-se na escuta infantil, a partir daí o Professor consegue apurar os anseios, e curiosidades estabelecendo assim um vínculo, alinhando ideias para o seu planejamento de acordo com um Projeto que dá ênfase a criança, sendo a protagonista da ação e construção do conhecimento, que visa um processo de aprendizagem, na qual partem das ações e práticas pedagógicas. Esse desenvolvimento ocorrerá quando os Educadores reconhecerem a importância de seguir a documentação pedagógica, e entender que as crianças fazem parte do processo ensino aprendizagem e das práticas estabelecidas no cotidiano Escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Planejar; Avaliar; Desenvolvimento; Aprendizagem; Conhecimento.

INTRODUÇÃO

O processo da prática pedagógica é bastante pautado nas reuniões de formações entre professores e Gestão, sendo um processo formativo para a prática diária, considera-se que esse trabalho de formação docente é pautado no desenvolvimento de Projetos para a Aprendizagem. Para que haja uma transição positiva entre esse distanciamento que a criança faz ao se desconectar de seu lar para a escola, é imprescindível o acolhimento por parte de toda a equipe Educacional, fazendo com que sinta confiança e aos poucos parte do contexto Escolar.

Desta forma, para que ocorra uma aprendizagem significativa, o educando precisa construir relações. A primeira relação que se estabelece é a do Professor ajudar a criança a construir sentido, para ter significado, sobre o que irá aprender e não apresentar conceitos e procedimentos prontos.

As diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB n° 5/2009), em seu artigo 4º, define a criança como:

> Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 33).

CARTA DE INTENÇÕES: O PLANEJAMENTO É A ESCUTA DAS CRIANÇAS

Antes de entender como elaborar uma Carta de Intenções, é necessário entender a importância da Documentação Pedagógica que tem como função organizar a prática no cotidiano com instrumentos de reflexão e com a voz da criança.

Com a escuta da criança, novas experiências irão surgir e através da Carta de Intenções é que se permite a revisão, o replanejamento e um reajuste dela, ela está aberta a mudanças há qualquer momento. Esse documento caminha conforme as experiências e as conquistas das crianças, já que elas estão em constantes mudanças.

A escuta é o coração da Ação Pedagógica, onde bombeia oxigênio para todas as células do nosso corpo, cientificamente falando e assim fazendo uma efetivação na ação pedagógica seja com um planejamento, replanejamento, revisitação, processo de construção de uma carta de intenção e nos registros como um todo com avanços na documentação pedagógica. A escuta efetiva capta a observação; a percepção entende o tempo; o ritmo da criança transforma a ação com planejamentos, replanejamentos, projetos, rotinas e as atividades registradas em diários de bordo, agendas e cartas de intenção.

Na prática educativa, tanto o professor quanto a criança são protagonistas da sua autoria, pois por meio da escuta ele elabora um trabalho criativo.

Como podemos definir o termo Escuta?

> (...) A escuta não é fácil. Exige uma profunda consciência e suspenção de nossos julgamentos e, acima de tudo, de nossos preconceitos; demanda abertura a mudança. Requer que tenhamos claro em nossa mente o valor do desconhecido e que sejamos capazes de superar a sensação de vazio e precariedade que experimentamos sempre que nossas certezas são questionadas. (RINALDI, 2012, p.125).

O registro dá uma visibilidade às famílias, aos responsáveis e a comunidade, de como os bebês e crianças estão aprendendo e se desenvolvendo, dá a oportunidade aos bebês e crianças revisitarem suas experiências, reconhecendo e valorizando suas próprias produções também permite ao professor se constituir como autoral, pesquisador de suas práticas apropriando e se avaliando de maneira que possam se reconhecer na ação da prática educativa.

A carta de intenções dá sentido ao planejamento contínuo docente, se baseia por meio da escrita do Professor, escuta e observação de bebês e crianças. Considerando dessa forma a Carta de Intenção faz parte de um conjunto de registros da primeira função que é a comunicação e o diálogo, é considerado também o sentido social desse signo que são as cartas. É um meio de comunicação para as famílias, as crianças e aos profissionais da equipe em que trabalhamos. O

objeto de comunicação seria as intenções, a projetação, e o que desejamos realizar ao longo do ano de trabalho com as crianças.

A função das Cartas de Intenções como parte da função pedagógica tem o princípio de contar aquilo que será ofertado como Projeto Educativo às crianças ao longo do período na Educação Infantil. Faz parte do trabalho pedagógico do professor em escrever a carta, cumprir o exercício e tornar agradável ao refletir e dividir prestando conta as famílias e equipe de trabalho.

De acordo com Proença (2018) o trabalho com projetos deve complementar parcerias significativas entre as famílias do grupo de crianças e a escola, pois múltiplas mãos vão se unir para escrever a história, que é coletiva. Esta nova forma de organizar o conhecimento escolar agrega sujeitos em torno de um objetivo em comum, o tema do projeto e as questões que o mobilizam, que valoriza todas as contribuições do grupo e respeita a diversidade, principalmente ao atuar na zona de desenvolvimento proximal de cada um.

Ao analisarmos os trabalhos com projetos quando contempla a todos envolvidos nesse processo, fica claro o entendimento de que a parceria é fundamental para a melhoria das ações e resultados educacionais, pois permite que as crianças alcancem o desenvolvimento integral de forma satisfatória e prazerosa.

Anteriormente antes de se começar o ano letivo, o professor preparava o seu planejamento anual com práticas que iria trabalhar com a turma no decorrer do ano. Com a implantação da Carta de Intenções um movimento de mudanças aconteceu, onde que para planejar o professor precisa conhecer a sua turma, ouvir os questionamentos feitos por eles, o que preferem fazer, conhecer, enfim o professor terá que ter um olhar atento e uma escuta ativa para realizar o seu plano de trabalho, pois a partir das curiosidades, dúvidas e perguntas dos bebês e crianças que se torna um guia de onde devemos começar, já que ao iniciar o ano o professor está com uma folha em branco nas mãos.

A Carta de Intenções não possui um modelo específico ou padronizado, ela parte do princípio da escuta da criança e baseada na individualidade e suas características especificas que a turma apresenta.

PROJETOS

Antigamente era utilizado um método mais tradicional, na qual não se considerava a escuta das crianças, o planejamento e projeto era construído apenas pelo professor, ou até mesmo a Gestão escolar. Sabemos atualmente que não dá para definir um projeto específico para determinado ano, pois as turmas variam muito de um ano para o outro e o perfil da turma pede um replanejamento. É preciso repensar os espaços, tempo e estrutura para que a criança seja escutada e não apenas cuidada, nesse sentido os projetos com o tempo surgiram no cotidiano das crianças e bebês, diante das necessidades e percursos percorrido pela turma.

As rodas de conversas são fundamentais para o desenvolvimento dos trabalhos com Projetos. A escuta se faz necessária nesses momentos, cabe ao educador explorar ao máximo a riqueza de

ideias e possibilidades diante das indagações das crianças nesse momento, por parte da curiosidade infantil.

O Projeto parte de uma concepção que é construído com as crianças por meio da escuta. É preciso um olhar atencioso, se pensar quais são os questionamentos, as curiosidades, e interesse dos saberes sobre o entorno. Nossos espaços educacionais fervilhantes e que pulsam sob diversas perguntas na qual podem estar na ação, no choro e inclusive no silêncio. Quando temos o olhar e escuta atentas percebemos que elas mesmas direcionam o caminhar da turma, ao receber os bebês e crianças, é necessário o acolhimento, e por meio da observação e escuta traçarmos metas, e assim vamos buscando os questionamentos que despertam a curiosidade construindo material.

As perguntas das crianças constroem bons projetos, e esses projetos não têm donos, pois pertencem as crianças e são organizados pelos adultos, no caso os Professores. O projeto quando construído precisa envolver todos da escola, não consiste mais em pertencer somente ao professor, deve haver a exploração e exposição dessas vivências de forma coletiva. Dessa forma a ideia de projeto como uma construção de conhecimento, não deve ser individualista, ela é e deve ser coletiva e compartilhada.

Bardanca e Bardanca (2020, p.328) afirmam que:

> seu pensamento teórico, suas ações e suas emoções vão de mãos dadas, materializam – se nas suas práticas. Dão significado á tão usada sentença: ‘‘estar atenta aos interesses das crianças’’, e entram nos projetos que surgem no caminho do inesperado, do incerto. Confiar plenamente nas crianças, no que elas propõem, conjecturam e desejam. São leais a elas, respeitam os seus tempos e os seus modos de fazer.

A metodologia de trabalhos com projetos pressupõe que os educadores defendam princípios de participação, coletividade, potência dos bebês e crianças, trabalho em grupo, desafiando uma provocação o tempo todo, porque até então não sabemos onde iremos chegar, por não ser um projeto meramente pronto, pelo contrário tem o desafio de ser desenvolvido ao longo do tempo em quanto houver curiosidade por parte das crianças sobre o assunto que está sendo explorado. O projeto com participação efetiva das crianças não se sabe que caminho irá tomar e percorrer, ele é como uma teia na qual vamos tecendo aos poucos e alinhando os questionamentos, dúvidas e ideias. É visível quando o interesse é grande e o projeto se desdobra por meio de tantas perguntas e inquietações, aos poucos ele se amplia e é necessário repensar sobre essas práticas, porque os bebês e crianças conseguem participar de modo a estarem abertos e seguros a novas possibilidades de descobertas para o seu aprendizado.

Independente da fase do planejamento é fundamental que ele seja flexível, pois o professor deve ter abertura para considerar os interesses momentâneos emergentes no grupo e os acontecimentos inusitados, que também fazem parte do cotidiano, contextualizando-os com o percurso do trabalho realizado. (PROENÇA, 2018, p.48).

Trabalhar com projetos é planejar, organizar e sistematizar ações, é sobretudo acreditar que no meio do caminho pode ter várias transformações, porque senão eu não acredito nas perguntas que as crianças estão fazendo. Desenvolver projetos numa perspectiva de investigação de pesquisa por meio da escuta infantil, não deixando que haja dúvidas que pairam na garganta das crianças. Quando acreditamos na potência da Educação infantil, estamos dizendo que construir esses projetos

de investigação, dialógico, inquietadores e pesquisadores aos poucos vai construindo em nós como pessoas e educadores um processo de acreditar em diversas possibilidades. Que devemos investigar coisas e não achar as respostas prontas, ser curioso e olhar para o mundo de forma curiosa, que devemos construir raciocínios e mapas mentais para responder as perguntas que surgem no decorrer do processo, devemos registrar os frutos das pesquisas que foram feitas. Por meio dessas ações vamos fazendo uma construção de um adulto mais inteligente, e mais bem resolvido.

O escutar pressupõe olhar, sentir, conversar e prevê cuidados. Escutar é fazer um processo de qualificação da escuta, e consiste em um ato democrático e político.

PLANEJAMENTO E AS PRÁTICAS LÚDICAS

As reuniões pedagógicas têm a principal intenção de repensar sobre o real planejamento para as práticas do cotidiano escolar. É notório o quão importante é o processo de troca de experiências entre toda equipe levando em consideração experiências significativas e marcante na vida dos Professores.

Reuniões em que o diálogo possa ser estabelecido, em que as vozes dos educadores tenham espaço; que promovam escuta por parte do grupo, compartilhando dúvidas conflitos e conquistas; que incentivem o respeito a diversidade dos sujeitos que participam e a elaboração coletiva de diferentes soluções; que fortaleçam a cultura do grupo; os sentimentos de pertencimento e a parceria entre seus membros; que reforcem a identidade do grupo e oportunizem aprendizagens significativas para as crianças – objetivo final de todo o processo educativo. (PROENÇA, 2018, p.38)

De início para planejar é necessário considerar o Projeto Político Pedagógico da escola, o interesse das crianças, e o Currículo da Educação Infantil. O conteúdo a ser trabalhado precisa levar em consideração a faixa etária das crianças, e despertar o interesse por cada temática trabalhada por meio das brincadeiras.

É necessário romper o modelo tradicional nas escolas, em que o professor era um possível transmissor de conhecimento conteudista, e as crianças receptores desse conhecimento. A ludicidade veio para despertar o interesse das crianças pela escola, saindo do tradicional para o construtivismo. Por meio do lúdico é possível despertar alguns sentimentos como: liberdade, espontaneidade e ação. Esses sentimentos são despertados em quem pratica o lúdico, no caso as crianças, no momento das brincadeiras, jogos e interações com outras crianças, na liberdade de expressão, de agir, brincar e corresponder ao outro, conforme a aprendizagem de cada um.

O brincar na Educação Infantil permite que as crianças vivenciem exercícios de aprendizagem adaptados a maneira como as crianças interpretam o mundo, dessa forma o conhecimento será absorvido de maneira leve e natural. O processo lúdico de aprendizagem deve ser prazeroso e despertar a individualidade de cada criança de maneira em que possam expressar seus sentimentos e emoções e desenvolver suas habilidades de socialização. Devemos levar em consideração na aprendizagem, o tempo e individualidade de cada criança, porque cada uma aprende no seu tempo. O professor precisa se reinventar, adequar determinadas vivências pedagógicas para poder alcançar

os objetivos determinados com cada criança, respeitando a individualidade.

É necessário pensar num espaço atrativo para as crianças na Educação Infantil, ter cor, desenhos, materialidades, brinquedos diversos, pronto para trazer criações, e enfatizar a imaginação despertando o faz de conta, estimulando a fantasia, que dá condições para que as crianças aprendam brincando. Toda brincadeira e jogos lúdicos, tem objetivos, intenção para desenvolver aquela determinada vivência.

INTERAÇÕES E RELAÇÕES NA EDUCAÇÃO

As relações pedagógicas devem estar entre as interações e relações com o meio. O espaço, objetos e a cultura configuram o processo educativo, e por meio das relações entre todos envolvidos nesse processo que são: as crianças, as famílias, os professores, a equipe de apoio e a comunidade. Essas interações fortalecem os vínculos, valorizando as relações interpessoais na construção da identidade da criança como sujeito aprendiz.

A criança é o centro de interesse, os conhecimentos e interesses surgem do contato da criança com o meio em que se encontra. A criança precisa se exercitar livremente no espaço, a inteligência nasce por meio da ação e interação entre o indivíduo e o ambiente como fonte de construção de conhecimento.

Bardanca e Barbanca (2020) acreditam que, a partir do momento em que entram na escola, devem ser dadas às crianças as chaves que lhes permitirão compreender o mundo em que vivem, em que viverão no futuro, e, também, ajudá-las a construir a sua história desde o início, sabendo quem são e por que são como são. Partir do que nos cerca, do que nos toca o coração é sempre o ponto de partida de experiências de vida inesquecíveis, que serão expandidas como quisermos, até onde quisermos ou para onde nunca esperaríamos chegar.

A criança se sentindo parte integrante da escola, se estabelece um conceito de relação em que visa um espaço de encontros entre o sujeito e a cultura, na qual deve proporcionar situações espontâneas entre todos pertencente ao mesmo lugar. Despertando na criança o sentimento de pertencimento e identidade ao contexto escolar.

CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O trabalho com bebês e crianças não visa apenas o cuidado, e sim vai muito além. O bebê é um ser capaz de descobrir, participar e interagir com o meio. Um ser ativo, que precisa de uma atenção de qualidade, assegurando vínculos afetivos nesses momentos importantes de cuidar, exemplo: a higienização, alimentação e sono. A importância é a ação realizada diariamente, criando, assegurando e reforçando vínculos afetivos.

No cenário brasileiro atual temos documentos que são de suma importância na Educação para nos guiar, com um novo olhar impulsionando as mudanças como o Currículo da Cidade de

São Paulo. Mas para esse cenário melhorar e chegar próximo a um trabalho significativo, onde leva em consideração a importância da formação profissional e qualificação. É necessária uma formação capaz de ir muito além de uma base teórica, é preciso amar o que faz entender o sentido de se trabalhar com bebês e crianças. Que requer além do cuidado e atenção, especificidades na educação que são de grande valia, para o desenvolvimento através de estímulos enriquecedores, onde a criança se sente parte do processo de formação.

Estamos vivendo intensamente um movimento em defesa da cultura da infância, em defesa do direito de brincar, do direito ao lazer, do direito à vida vivida, sentida, entendida em sua inteireza. Estamos vivendo um movimento de tentar convencer os adultos mais conservadores de que a criança precisa ser criança, de que, antes de ser alfabetizada, ela precisa pular, de que, antes de crescer e assumir todos os compromissos dos adultos, ela precisa correr, andar com pés descalços, suar, errar, divertir-se e ter tempo de ter tempo. Antes de pensar no umbral do futuro, na faculdade de prestígio e na profissão que dá dinheiro, a criança precisa viver intensamente os dias, as experiências e as provocações do "jardim de infância". (BARDANCA e BARDANCA, 2020).

Cabe à escola também proporcionar esse método, sem cobrar que toda vivência exija uma ação, exija do Educador uma postura diante do brincar livre. Pois muitas vezes as crianças e bebês estão em brincadeiras dirigidas e não tem a oportunidade de se expressar livremente durante as brincadeiras porque já acabou o tempo ou porque a vivência parte de uma intenção específica, ou seja, tenha um objetivo de análise. É de suma importância ofertar um espaço seguro para a criança brincar livremente com segurança, não acelerando o processo de aprendizagem, deixando que ela brinque e explore de maneira independente e ativa, com brinquedos instigantes e tudo a sua altura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do professor consiste em práticas que acontecem num cotidiano favorável, onde oportuniza e favorece as experiências infantis sob a forma de explorações, investigações, hipóteses acerca do mundo, permitindo aprendizagens mútuas.

Para promover a mudança na qualidade da prática docente é necessária uma formação continuada, baseado na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de competências. É preciso se atualizar para atuar com diversas práticas, com o uso de estratégias metodológicas que contemplem um currículo narrativo, em que as crianças construam saberes usando múltiplas linguagens, partilhando a vida por meio de suas ações.

Contudo, conclui-se que é preciso organizar e sistematizar a ação educativa, alguns elementos básicos que devem compor essa ação, considerando assim todo o contexto de participação e escuta das crianças. Todo esse processo contribui no levantamento dos conhecimentos e na necessidade de ampliação, para que na medida que o projeto for se desenvolvendo, seja possível compreender o avanço das aprendizagens. Portanto o Educador atua como um guia que aponta vários caminhos que poderão ser seguidos, se constituindo por meio de um planejamento cooperativo do projeto, sendo apresentado e validado com as crianças. O papel do professor é de fundamental importância

nesse processo pois identifica o que será desenvolvido a partir dos interesses infantis e organiza as estratégias e materialidades, colocando as crianças em ação nesse cenário de descobertas com diferentes objetos da cultura, em que muitas vezes essa vivência só poderá ser vivida na escola.

REFERÊNCIAS

BARDANCA, A. A; BARDANCA, I. A. **O pulsar do cotidiano de uma escola da Infância.** 1. ed. São Paulo: Phorte, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

RINALDI, C. Diálogos com Reggio Emília Escutar, **Investigar e Aprender.** 15 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2012.

PROENÇA, M. A. **Prática docente: A abordagem de Reggio Emília e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas.** 1. ed. São Paulo: Panda Educação, 2018.

ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDREIA RODRIGUES CRÓ DA SILVA
Graduação em Pedagogia pela Universidade UNIITALO (2012); Pós Graduação em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Pós Graduação em Gestão Escolar pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Guairaca da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O objetivo principal deste artigo é analisar a importância da contação de histórias na educação infantil, enfatizando a contribuição para os aspectos sociais e cognitivos e reforçando as intenções educacionais e de aprendizagem da criança. Ao utilizar a contação de histórias em sala de aula, todos os atores pedagógicos compartilham sentimentos, seja o aluno que é estimulado a pensar e criar, como também o professor que terá uma aula mais prazerosa e produtiva. Outro ponto em que compartilham tais emoções é o desenvolvimento da comunicação. Graças à sua estimulação oral que conduz a criança a conversas com o público, com outros amigos e professores.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de Histórias; Estímulo; Recursos.

INTRODUÇÃO

A arte de contar histórias, segundo Coelho (2001), “começa no século XVIII, quando as crianças eram consideradas diferentes dos adultos” (antes eram consideradas iguais aos adultos). Os contos promovem a unidade, entretenimento e despertam a imaginação das pessoas. Podemos dizer que funciona como uma troca de experiências entre crianças e adultos.

As histórias despertam emoções, interesses e expectativas. Ouvir e contar histórias figuram uma cultura de valores e saberes que muitas vezes são transferidos de geração em geração.

“Segundo Busatto (2003)” a arte de contar traz o contorno, a forma. “Refresca a memória e nos amarra com algo que se perdeu nas brumas do tempo”.

As histórias podem ser faladas várias vezes, como em casa por um familiar antes de dormir ou ao acordar, na escola por um professor em um teatro reproduzido por autores, enfim, são vários os lugares e possibilidades de ouvir uma história, mas é de extrema importância analisar a forma

de transmissão, principalmente para crianças.

Contar histórias envolve criação, ênfase no lúdico, exploração dos recursos disponíveis e, o mais importante, vivenciar a história que está sendo recontada ao introduzir o ouvinte ao seu mundo.

Os professores devem reconhecer a importância da contação de histórias na educação Infantil, essa prática estimula a imaginação da criança e facilita muito o aprendizado e a educação. Também é necessário conhecer os traços dos personagens para recontar uma história É importante usar uma fonte ou mesmo um narrador para caracterizar a si mesmo. Para tornar essa prática mais atrativa e divertida para as crianças.

Devemos sempre lembrar que a contação de histórias deve acontecer nesse momento mágico, não apenas lendo livros ou recontando histórias para crianças.

Também é importante que o professor analise o público que vai ouvir sua história, para que esteja mais bem preparado, outro fato que influi é o espaço onde será feito o trabalho, para cada aula e espaço deve haver um planejamento diferente.

Este artigo tem como objetivo apresentar métodos que podem ser aplicados para contar histórias, como também estratégias para estimular a imaginação das crianças na educação infantil, proporcionando aqueles momentos lúdicos, prazerosos e de aprendizado. Desta forma, apresenta teorias e práticas que demonstram as características de narração, articulação e preparação para a transmissão do conhecimento, para que os ouvintes possam se envolver e vivenciar o enredo. As histórias são de extrema importância, pois esta deve ser bem preparada e transmitida com diversidade de recursos e didática.

A ORIGEM DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Sempre existiram controladores de histórias, recontando seus conhecimentos aprendidos oralmente, recontando histórias durante o trabalho, nas cozinhas, sob as árvores, ao redor da lareira ou para as crianças antes de cochilar.

Nessa época eram muitas as lendas que eram trazidas de geração em geração, a imaginação já trabalhava pelo que ouvia dos pais ou avós que geralmente contavam histórias do seu passado.

Nas sociedades antigas, recontar histórias não tinha um intento como temos hoje, as histórias eram faladas como uma conversa, um passatempo entre familiares e amigos em suas casas ou comunidades, um instrumento usado para repassar informações ao longo do tempo.

> Os brancos desenham suas palavras porque seu pensamento é cheio de esquecimentos. Nós guardamos as palavras dos nossos antepassados dentro de nós há muito tempo, e continuamos passando-as para os nossos filhos... São elas que nos fazem ver e conhecer as coisas de longe, as coisas dos antigos. É o nosso estudo, o que nos ensina a sonhar (Busatto, 2006, p. 10-11).

De modo geral, a trajetória da literatura infantil brasileira está ligada principalmente à obra de Monteiro Lobato, considerado um precursor, pois defendeu a renovação do gênero infantil na literatura brasileira a partir da década de 1970.

Até esta década não havia nenhum grupo de autores com produção literária voltada para o público infantil. A precariedade do gênero manifestou-se principalmente na forma descontínua da qualidade estética dos textos, bem como na construção literária condicionada por um horizonte de dominação entre autor, texto e leitor.

A partir desse momento, Monteiro Lobato incentivou a renovação do gênero literário infantil brasileiro, inaugurando uma nova era com o surgimento de novos autores, apresentando obras que refletiam as tendências estilísticas da época com tom ousado e criativo.

Seguindo essa estrutura, a produção literária infantil brasileira conhece uma nova fase que se iniciou na segunda metade do século XX, com novas ideias sobre a criança e sua aprendizagem, essas teorias abrem caminho para um novo paradigma em relação à criança, visando o desenvolvimento integrado por meio de, entre outras coisas, divertimento, jogos, instrumentistas, imagens, e brinquedos.

Outros autores que contribuíram para o desenvolvimento da literatura infantil são Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga Nunes, Ziraldo, João Carlos Marinho, Luís Camargo e Ricardo Azevedo. Cada um teve um significado especial e criaram histórias maravilhosas para o mundo infantil.

Como se vê, a narração é praticada há muito tempo, segundo Busatto (2003), no campo da história podemos ir longe, porque a história nos leva a outras histórias e os contos podem ser antigos, mas ainda hoje, aparecem no mundo das crianças.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As histórias e os contos de fadas na educação infantil são extremamente importantes, pois sempre contém algum problema ou drama que precisa ser solucionado, mas a criança não leva tão a sério, porém é um aprendizado a encarar a vida de forma lúdica. Muitas vezes até as crianças se colocam no lugar dos personagens das histórias vivenciando o que acontece dentro delas.

Nas palavras de Abramovich (2006):

> “É importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias. E escutá-las é o início da aprendizagem, para ser um leitor e ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo”. (ABRAMOVICH, 2006, p. 16).

Além de contos de fadas e fábulas que simplificam o divertimento e as atividades infantis, eles também ajudam a ensinar esses assuntos, trabalham o respeito recíproco, a cooperação, as relações sociais e a interação e ajudam a ampliar o conhecimento das crianças na educação infantil.

Quando escutamos a história, quanto mais enriquecemos nossas experiências e também nos sentimos parte do meio social, percebemos que não estamos sozinhos. Encontrar histórias baseadas em conflitos e realidades semelhantes às nossas, afasta a ideia de isolação porque essas histórias introduzem uma solução que nos incita a buscar outros tipos de soluções, como debates, conversas e trocas em geral.

Para uma criança que vive com a mesma intensidade que um adulto, dentro de sua própria realidade, é tão importante sentir-se segura para falar sobre o assunto levantado pela história quanto

para um adolescente ou adulto.

A história cria um ambiente tranquilo de troca, sem exposição direta, que permite, se o ambiente for criado, debater, compartilhar pontos de vista e interrogar novas experiências. Ao entrar no mundo maravilhoso que a história tem a oferecer, a criança irá expandir seu vocabulário conhecendo novas palavras, trabalhando em um novo significado, aprendendo novas maneiras de se posicionar e usar palavras em vários contextos.

Segundo Abramovich (2006):

> Contar histórias é uma arte... E tão linda! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por não é nem remotamente declamação ou teatro... Ela é o uso simples e harmônico da voz. Daí que quando se vai ler uma história – seja qual for- para a criança, não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro livro que se vê na estante. (ABRAMOVICH, 2006, p. 18).

Ouvir histórias desperta emoções nos alunos como desgosto, raiva, irritação, bem-estar, pavor, alegria, terror, insegurança, calma, entre outras. Isso é muito bom para estimular a imaginação e até fazer a criança criar ou contar suas próprias histórias.

De acordo com Carvalho (2010), “a contação de uma história deve ser um momento de fantasia e êxtase”.

As crianças (mesmo os adultos) devem sentir neste momento que estão em busca de um novo caminho. “Algo que lhe oferece a oportunidade de ver a vida sob uma nova luz”. É interessante recontar histórias para as crianças desde bebês, ou até mesmo antes de nascer, a história é um ato de amor e envolve vários outros sentimentos, mas a mãe pode transmitir esse amor para seu filho mesmo que ainda esteja em seu ventre. Muitas vezes pensa-se que não devemos falar com os bebês porque eles não falam, não compreendem e ainda não estão totalmente desenvolvidos. Pelo contrário, os bebês ainda estão em desenvolvimento e as histórias são fundamentais para isso, é importante que na contação de histórias para essa faixa etária sejam utilizadas figuras, instrumentistas, fantoches, paus etc.

Para Kramer (2010):

> "A importância da convivência das crianças com a literatura desde o berçário, ou seja, a premissa de que a oralidade pode anunciar o prazer da leitura e, portanto, o papel do contador de histórias é dos mais fundamentais na alfabetização”. (KRAMER, 2010, p.34).

Um conto de fadas ou contação de histórias pode ensinar muitas coisas aos nossos alunos, por exemplo: A história do Chapeuzinho Vermelho ensina as crianças a ouvir e seguir os conselhos de seus pais ou mais velhos, se ao menos Chapeuzinho Vermelho tivesse ouvido sua mãe, o lobo supostamente não invadiria a casa da vovó.

E no conto dos três porquinhos, ele ensina que não se deve ser preguiçoso, devem-se fazer as coisas bem feitas; o lobo derrubou as casas construídas às pressas, mal construídas, as casas de tijolos podem ter durado mais, fato que o lobo não conseguiu derrubá-las, e os porquinhos conseguiram se esconder-se e ficar seguros.

Também é importante lembrar o incentivo da leitura na educação infantil; As crianças devem ser estimuladas a ler desde cedo, e isso geralmente ocorre por meio de histórias. Os alunos da

pré-escola devem ouvir histórias e se interessar por lê-las antes da alfabetização, e esse incentivo pode ser feito desde a educação infantil.

O estímulo à leitura ocorre mesmo que o ouvinte seja um nenê. Nunca é cedo para ler. O importante é que a leitura seja prazerosa e, ao mesmo tempo, despretensiosa.

Quando as crianças começam a falar e a entender as situações é importante que o professor distribua livros com histórias e figuras interessantes, para que o interesse por elas comece a crescer, desenvolvendo assim o gosto e o hábito da leitura.

Porém, devemos sempre ressaltar como esse incentivo deve ser trabalhado com os alunos, é preciso recontar as histórias com riqueza de detalhes, criar juntos, imaginar juntos, fazer com que eles se apaixonarem pela ideia.

Carvalho (2010) afirma:

> Ler, ver, ouvir, tocar o livro com todos os sentidos, entrar nele para vislumbrar encantos e novidades, fazer surpresas, imaginar irrealidade e viver, emoções reais. Esse caminho é aberto ao novo, às camadas profundas irracionais, que apreendem, fazem inferências e intuições e guardam imagens, sensações e sentimentos. (CARVALHO, 2010, p. 15).

Além de promover a leitura e o interesse pela literatura nas crianças, contar histórias também pode promover a socialização na sala de aula. Os professores podem trabalhar com a história de diferentes maneiras, especialmente com alunos.

Por exemplo, pode mostrar uma história ou um conto. Neste momento os professores podem passar o livro para todos da sala de aula e propor uma dramatização para que as crianças se sintam personagens, concentrando-se em sua imaginação e desenvolvimento.

Histórias e contos têm diferentes funções e importâncias tanto na educação infantil quanto em outras etapas e modalidades educacionais, cabendo aos educadores manter essas práticas presentes no dia a dia escolar, o que tornará o aprendizado mais dinâmico e criará pessoas instruídas interessadas em literatura desde a infância.

RECURSOS PARA CONTAÇÃO

Antes de falar sobre qualquer recurso audiovisual, ilustrativo ou dinâmico, é necessário reconhecer o melhor recurso que o professor, ou contador de histórias, tem a sua disposição: o próprio material humano. Seu jeito de ser, de falar, seus gestos, expressões faciais e a maneira como interage com a história que conta, pode determinar seu sucesso na hora de contar uma história.

A literatura infantil é ampla no que diz respeito ao falar com as crianças e contar histórias, pois temos muitos recursos nessa área, mas muitos ainda têm dificuldade de se encaixar ou atuar em uma sala cheia de crianças pequenas.

Hoje, vemos educadores que possuem bons recursos para lidar com a literatura infantil, mas não sabem orientar seus alunos, seja com esse recurso ou abusando dele, mas as histórias e narrativas devem ser repassadas às crianças com paixão. Nas palavras de Busatto (2003):

> "Ao contar, doamos o nosso afeto, a nossa experiência de vida, abrimos o peito e compactamos com o que se torna fundamental: que haja uma identificação entre o narrador e o conto narrado". (BUSATTO, 2003, p.47).

O narrador precisa conhecer a realidade de sua turma antes de contá-la, pois pode haver diferenças entre o número de crianças e a idade delas. Por exemplo, uma master class deve contar uma história curta. Porque se for muito longo, não vai atrair a atenção das crianças. Por outro lado, pode ser mais longo nas classes de jardim de infância e pré-escola, mas sempre usa atuação.

As crianças precisam ser estimuladas em casa e na sala de aula com histórias e livros que possam desenvolver sua imaginação, emoções e linguagem. Para que isso aconteça, tanto os pais ou familiares quanto os educadores devem estar cientes da importância de dar esses estímulos, caso em que também é de extrema importância pensar nos recursos e características que são aplicados.

O contador tem que energizar quando lê ou conta uma história para uma criança , pois ela começa a observar, somar, transferir as impressões que sente, fantasiar e até inventar situações para depois reproduzi-las.

Segundo Busatto (2003), antes de sensibilizar o ouvinte, o conto precisa sensibilizar o contador.

Como podemos perceber, o educador deve antes de contar uma história ou conto se familiarizar com os mesmos, assim ficará muito mais fácil encantar as crianças e despertar a imaginação das mesmas.

Existem muitos recursos que são fáceis de produzir e que podem enriquecer a história, como, por exemplo, fantoches, palitoches, avental de histórias, caixa de histórias, etc. São materiais que chamam muito a atenção das crianças e que são de fácil acesso e de fácil uso em sala de aula.

Podemos também aproveitar os espaços em sala de aula e na escola para realizar a contação de histórias, nesses espaços podemos realizar dinâmicas e atividades diferenciadas para chamar a atenção dos alunos.

Segundo Fonseca (2006):

> "A sala de aula, o espaço escolar, devido às interações e, principalmente, devido às possibilidades de intervenção do professor, é um local privilegiado para que as situações de aprendizagem aconteçam". (FONSECA, 2006, p.16).

Dentro de uma simples história, pode haver muita coisa para se aproveitar, e o contador deve aproveitar tudo isso, deve imaginar junto com o público ouvinte.

Também pode-se inventar, criar expectativas para os personagens, e incorporar esses personagens, fazer como se eles estivessem ali presentes no local, principalmente com crianças, isso fará muito sucesso.

Segundo Carvalho (2010), "a contação de uma história deve ser um momento de fantasia e êxtase".

Quando se planeja contar uma história para uma criança é importante pensar e organizar materiais e espaços. Perguntas do tipo "Como usarei as diversas mídias disponíveis"? Fazem parte do rol de organização e planejamento. Porque o ato de contar uma história é uma arte, e é o que

equilibra o que a criança ouve e o que ela sente. Quando se trata de crianças, é preciso contar com calma, sensibilidade e, principalmente, recursos muito dinâmicos.

Outras características importantes que devemos ter em mente ao recontar uma história são o timbre e o movimento. Em toda história infantil existe um animal ou mesmo uma voz fina ou grossa fazendo uma interpelação. O contador de histórias deve prestar muita atenção a isso e saber interpretar esses sons e movimentos, isso vai enriquecer a história, chamar a atenção das crianças. Podemos usar nosso corpo para fazer vários gestos e sons, isso também vai estimular a imaginação da criança.

Devemos também dramatizar, criar, inventar, mexer, trazer imagens, vídeos e com eles usar nosso corpo e mente, lembrando sempre que as histórias infantis devem ter uma linguagem simples e compreensível.

Segundo Abramovich (1989):

> Ah, é bom saber começar o momento da contação, talvez do melhor jeito que as histórias sempre começaram, através da senha mágica “Era uma vez...”. Ou qualquer outra forma que o agrade ao contador e aos ouvintes... Ah, e segurar o escutador desde o início, pois se ele se desinteressa de cara, não vai ser na metade ou quase no finalzinho que vai mergulhar... Ah, não precisa ter pressa em acabar, ao contrário, ir curtindo o ritmo e tempo que cada narrativa pede e até exige... “E é bom saber dizer que a história acabou de jeito especial: Entrou por uma porta, saiu pela outra, quem quiser que conte outra...” Ou com outro refrão que faça parte do jogo cúmplice entre a criança e o narrador… (ABRAMOVICH, 1989, p.21).

Não podemos nos esquecer de que podemos contar histórias em qualquer lugar, em casa, na escola, no parque de diversões, ou até embaixo de uma árvore, porém, precisamos nos sentir confortáveis para que possamos realizar a prática com tranquilidade e saibamos utilizar bem os nossos recursos.

Segundo Busatto (2003, p. 67),

> “Contar histórias é lançar um fio de prata do plexo solar que vai envolvendo o narrador à plateia, criando uma teia mágica, onde ambos se perdem de boa vontade pelas tênues tramas da narração”. (BUSATTO, 2003, p.67).

A história é uma coisa mágica e encantadora, que deve sempre estar presente na educação, porém, o educador deve saber utilizar os recursos e a imaginação, eles caminham juntos para uma boa história ser contada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo conclui-se que contar e recontar histórias não são tão simples quanto parece, o ato de contar histórias é importante tanto na educação Infantil quanto em outras etapas da educação básica, essa prática enriquece o conteúdo e o ensino em sala de aula.

No entanto, contar uma história não é apenas ler o que está em um livro para os alunos, é inovar, criar e trazer diversos recursos para se tornar mais atrativo e inovador, e fazer com que o aluno se sinta atraído pela prática.

O professor deve conhecer a realidade de seus alunos que ouvem a história para poder aprimorar e atrair ainda mais as crianças. Ele também deve vivenciar a história como se estivesse habitando no que está contando.

Como sabemos, existem muitos recursos que podem ser aplicados em sala de aula para contar histórias, principalmente na primeira infância, podem ser aplicados: fantoches, palitos, aventais de estórias, guarda-chuvas, caixas de histórias, etc... E o professor não pode se esquecer do seu principal recurso, o corpo humano, com o qual se podem fazer gestos, timbres, expressões faciais e incorporar os personagens, usando figurinos fáceis de fazer. E as fantasias podem ser postas pelas próprias crianças, os alunos também podem recontar as histórias.

Devemos lembrar também que histórias podem ser faladas para bebês e idosos, não existe uma idade específica para ouvir histórias, e essa prática auxilia em muitas didáticas.

As histórias são muito importantes para os bebês. O uso de recursos particularmente envolventes ajuda a desenvolver os sentidos e a imaginação das crianças.

Todos as histórias ou contos de fadas ensinam as crianças e o professor pode utilizá-lo em sala de aula, ensinando e educando os alunos da educação infantil, conforme abordado neste estudo, todos os contos têm algo a ensinar e podem se relacionar com o cotidiano. - Atividades diurnas em sala de aula, também podem ser realizadas em torno das histórias faladas.

Os educadores devem ficar atentos a essa prática de contar histórias que não é só para passar o tempo ou para usar quando nada está planejado, é muito importante e sério, reflete a educação, diversão e conscientização de atitudes e valores em algumas crianças.

E os recursos são amplos, fáceis de fabricar e de disponibilizar para algumas instituições de ensino, o professor deve saber explorar e aprofundar esse conhecimento, pois isso é de extrema importância, assim como as demais atividades que são realizadas com os alunos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices.** 5ª ed. São Paulo; Scipione, 2006.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar – pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARVALHO, Audrey. **O lúdico no desenvolvimento da criança.** São Paulo: Rideel, 2010.

COELHO, Beth. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 2001.

FONSECA, Lúcia Lima. **O universo da sala de aula**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Izabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela. **Infância e Educação Infantil**. 11ª ed. Campinas: Papirus, 2011. (Coleção Prática Pedagógica).

MATEUS, Ana do Nascimento Biluca; SILVA, Andréia Ferreira; PEREIRA, Elaine Costa; SOUZA, Josiane Nascimento Ferreira de; ROCHA, Letícia Grassi Maurício da; OLIVEIRA, Michelle Potiguara Cruz de; SOUZA, Simone Cunha de. **A importância da contação de história como prática educativa na Educação Infantil.** Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/8477/7227. Acesso 12 abr. 2023.

PIRES, Olivia. **Contribuições do ato de contar histórias na Educação Infantil para a formação do futuro leitor.** Disponível em: http://www.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos%202011/Turma%2032/Olivia_Pires.pdf. Acesso 28 abr. 2023.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias.** Goiânia: Gwaya, 2005.

SILVA, Angela Borba de Oliveira Prates. A **importância da Contação de História na Educação Infantil.** WebArtigos, 2016. Disponível em: https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-contacao-de-história-na-educacao-infantil/146813. Acesso 28 abr. 2023.

O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE COVID-19: ASPECTOS RELEVANTES

ANGÉLICA FORTUNATO
Graduação em Pedagogia com Especialização em Administração e Supervisão Escolar pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2007).

RESUMO

Com a pandemia da Covid-19, a situação da educação pública, principalmente a infantil, foi diretamente afetada, tendo destaque os efeitos das medidas de distanciamento e isolamento social, que culminou no fechamento de diversas instituições de ensino (creches, pré-escolas e universidades) e, com isso, o ensino remoto foi introduzido de forma a tentar manter as aulas. O trabalho aqui apresentado está embasado por meio das leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada acerca do tema.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; COVID; Infantil.

INTRODUÇÃO

A partir da educação infantil, tem um papel importante para o desenvolvimento do indivíduo, e os espaços das crianças dentro das creches e pré-escolas são fundamentais para esse processo. Em decorrência da pandemia da Covid-19, declarada em março de 2020 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), muitos espaços tiveram de ser fechados, inclusive a sociedade como um todo. Com isso, ocorreram grandes impactos sociais, econômicos e ambientais, em âmbito mundial, e na educação, um dos setores mais afetados, o quadro ficou agravante em virtude das medidas necessárias de isolamento social e da quarentena, o que culminou numa série de modificações por parte das instituições de ensino para manter o processo educacional e, assim, diminuir as defasagens já instaladas na educação (PESSANHA, 2017).

A educação infantil é o marco do processo de aprendizagem das crianças para prepará-las para um futuro de maneira digna, sendo a base do conhecimento para formação do indivíduo. Sendo assim, a educação infantil é um dos fatores fundamentais que influencia de maneira direta e indireta os processos de desenvolvimento psicossocioemocional das crianças. Para ajudar a pensar sobre os possíveis impactos da educação infantil a partir da pandemia da Covid-19, aqui se vale

dos princípios e ideias do biólogo, psicólogo e epistemólogo Jean Piaget, que dedicou boa parte de seus estudos e pesquisas nos processos de desenvolvimento cognitivos das crianças a partir do processo de aprendizagem e interação social nas escolas.

E, no Brasil, com a suspensão das aulas e atividades presenciais no âmbito escolar, por causa da pandemia da Covid-19, aproximadamente nove milhões de crianças matriculadas na educação infantil (creches e pré-escolas) nas redes públicas e privadas em todo o país tiveram impactos avassaladores, sendo boa parcela desse público crianças de zero a cinco anos de idade, que foram afetadas diretamente (INEP, 2019).

Assim, os impactos gerados em decorrência desta situação ainda estão sendo observados e estudados, constituindo-se, ainda, tema de grande relevância para estudos e pesquisas futuras.

DESENVOLVIMENTO

A disseminação da pandemia do novo Coronavírus foi fulminante. Em meados de abril de 2020, o número de óbitos no mundo já havia atingido aproximadamente cem mil mortes. Nessa mesma data, o Brasil contava com 30.425 casos confirmados e 1.924 mortes; atualmente, o número de casos confirmados no Brasil supera 21 milhões, enquanto o número de óbitos ultrapassa os seiscentos mil (WANG et al., 2020; XIAO, 2020).

O coronavírus causou grandes mudanças e impactos na sociedade como um todo, afetando todo o sistema político, econômico e social em proporções alarmantes, o que levou a adoção de medidas de proteção individual e coletiva, como o distanciamento e isolamento social. Diante de tais medidas, foi necessário o fechamento de escolas, creches, universidades, comércios, para que a sociedade se adaptasse ao novo modelo de vida, tendo que lidar com o distanciamento social ou o isolamento (FARIZA, 2020; SOARES, 2020).

No setor do trabalho, muitas pessoas tiveram de adotar o modo de home office para continuar desenvolvendo sua rotina de trabalho de forma que evitasse a aglomeração e circulação de pessoas, e com isso diminuir a transmissão do vírus.

Do mesmo modo ocorreu com as instituições, sendo adotado o modo remoto de ensino. Em estudos desenvolvidos por Fariza (2020), a educação é um setor que merece bastante atenção em decorrência de a pandemia da Covid19 ter provocado mudanças drásticas, principalmente no acesso aos meios digitais para que todos tivessem o acesso de maneira igualitária, sendo a educação pública mais afetada quando comparada com a privada.

A educação a distância foi adotada em todos os níveis da educação (do infantil ao ensino superior) e que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), já era prevista a possibilidade de ensino a distância em casos emergenciais. Com isso, pode-se dizer que a educação a distância será parte natural do futuro da escola e da universidade, sendo uma alternativa viável para os estudantes em distanciamento social.

Cabe salientar que a criança aprende através da prática, do convívio social e por isso é tão

importante o valor das interações de crianças com seus pares e adultos que estão inseridos no ambiente escolar, onde a brincadeira se faz de fundamental importância para o desenvolvimento nessa fase da vida. Nesse sentindo Vygotsky (2007, p. 103) evidencia que o “aprendizado adequadamente organizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” sendo assim tão importante a interação social para o desenvolvimento humano.

Para Monteiro e Pereira (2020) é importante evidenciar que a sociedade ainda não entende totalmente a importância da Educação Infantil e como é realizado esse trabalho. Apesar de avanços trazidos por aparatos legais ainda se faz necessário explicar que é a primeira etapa da Educação Básica, fundamental para o desenvolvimento integral da criança, que é um sujeito de direitos e deve ter esses respeitados.

Segundo Mackey e Reganhan (2009) a Educação Infantil proporciona situações de cuidado, brincadeira e ensino, para o desenvolvimento da criança considerando suas diferenças socioculturais que permitem a inserção no contexto social e servem como suporte para o processo de aprendizagem.

É essencial reforçar “que as crianças aprendem por meio das interações e brincadeiras na relação cotidiana”, permeando assim a necessidade da escola na vida delas (Gomes E Silva, 2020, p. 40).

A Educação Infantil está alicerçada nas “interações e nas brincadeiras” como é apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, as brincadeiras se fazem presentes o tempo inteiro através de um “espaço intencionalmente organizado com vivências, práticas e saberes do cotidiano”, expandindo para possibilidades de novas curiosidades e reflexões permitindo que a criança explore o ambiente de forma significativa (Gomes E Silva, 2020, p. 40).

Neste novo tempo os educadores precisaram criar ambientes lúdicos e diversificados que envolvessem as crianças nas aulas remotas, possibilitando que o aprendizado ocorresse no tempo em que estão conectadas.

Para isso Gama, Cerqueira e Zampier (2021, p. 532) corroboram afirmando que “ainda estamos tendo que nos reinventar a cada dia tanto como profissionais da área da Educação, quanto como indivíduos em meio à nova realidade”.

Portanto estar atento é uma das principais estratégias que os educadores precisam ter nesse momento diferenciado que estamos vivendo para poder descobrir diferentes possibilidades e caminhos. “Aliar a esperança, a criatividade e o desejo de proporcionar experiências significativas na Educação Infantil pautadas na imaginação criativa” permite que as crianças embarquem em diversas possibilidades que o mundo imaginário propicia agregando experiências e aprendizagens (Gama, Cerqueira E Zampier, 2021, p. 545).

Sobretudo os professores tiveram que se apropriar de tecnologias digitais e ofertar novas ferramentas que possibilitassem o interesse dos alunos e buscassem despertar o entusiasmo mesmo que de forma on-line, isso na Educação Infantil que apresenta forte interação entre crianças e adultos e crianças com seus pares se tornou mais desafiador (Martins, Santos, 2020).

A Educação Infantil foi impactada diretamente pela pandemia do COVID-19, pois interrompeu os processos pedagógicos que são norteados pelas brincadeiras e interações, sendo urgentemente necessário encontrar outros meios para a criança interagir, brincar, de relacionar-se com o outro e com o espaço.

Para Guimarães, Mattos e Basílio (2020) essas interações e brincadeiras são eixos norteadores para construção das propostas educativas, mas orientam também a nossa construção como seres humanos, enquanto crianças, adultos, professores e demais profissionais da escola e famílias. Nesse sentido mais uma vez esse estudo chama a atenção de como a presencialidade é importante para o contexto de Educação Infantil.

Com a interrupção do convívio social, a educação precisou encontrar maneiras para continuar com suas atividades educacionais. Os professores precisaram rever sua ação docente para que o ensino continuasse sem prejudicar o desenvolvimento das crianças matriculadas nas instituições de ensino.

De acordo com Guimarães, Mattos e Basílio (2020), a criação de plataformas digitais foi o meio encontrado para que houvesse uma comunicação entre famílias e professores durante o período de impossibilidade presencial. Nesses ambientes virtuais eram disponibilizados imagens, vídeos, textos e brincadeiras que estimulassem a criança e aproximassem da família.

Gaidargi (2020) nos apresenta outras ferramentas utilizadas pelos profissionais para que pudessem encontrar os discentes virtualmente através de grupos de WhatsApp e videoconferências que permitiam a continuidade dos processos educativos para evitar maiores prejuízos no ano letivo.

Foi possível observar que a pandemia afetou a Educação Infantil e as etapas de ensino, assim como famílias inteiras que tiveram suas rotinas alteradas em função do isolamento social estabelecido em todo país como forma de prevenção ao contágio do Corona vírus.

As aulas foram reformuladas para que pudessem continuar ofertando o ensino e o conhecimento a todos os alunos, passando a serem ministradas pelos educadores de suas residências.

Fonte: https://www.fazeducacao.com.br/cuidados-retorno-das-aulas-educacao-infantil. Acesso 04 mai. 2023.

Com a chegada da pandemia ficou mais evidente a questão socioeconômica do país e as desigualdades que acercam o Brasil, já que os mais desfavorecidos foram os que mais estiveram vulneráveis nesse período de crise sanitária que o mundo ainda enfrenta.

Diante do enfrentamento do Corona vírus o distanciamento social nas instituições educativas e o trabalho pedagógico careceram se adaptar, já que este era baseado na presencialidade, superando todos os contratempos deste momento (Alves e Vieira, 2021).

Em frente a este cenário, a tecnologia tornou-se uma parceira que possibilitou o desenvolvimento das aulas síncronas e assíncronas e contribuíram para o processo de formação continuada dos professores através de lives, plataformas digitais, videoconferência, cursos on-line que disponibilizaram conhecimento e agregaram saberes.

Ademais, a interação social é um dos fatores que também foi fortemente atingido pelo cenário pandêmico, onde a interação com pares e adultos foi restrita ao convívio familiar e a troca de experiências que possibilitam o crescimento social foi interrompido gerando grandes impactos na Educação Infantil, já que enquanto seres humanos aprenderam diariamente através da socialização.

Fonte: https://desafiosdaeducacao.com.br/fechamento-escolas-segunda-onda-pandemia/. Acesso 04 mai. 2023.

As aulas on-line serviram como suporte para estreitar os vínculos afetivos entre professores, alunos e família, já que o tempo presencial foi bem curto. Diante da situação de necessidade de distanciamento social, a tecnologia foi forte aliada para suavizar os problemas sociais e educacionais advindos pela pandemia.

Esses recursos tecnológicos permitiram o prosseguimento das aulas remotas e cooperaram para as formações docentes (Cruz, Menezes e Coelho, 2021).

A educação enfrentou momentos difíceis e de incertezas durante todo o período pandêmico, sendo necessário aperfeiçoamento, qualificação e responsabilidade com o seu ofício do fazer docente, pensando e planejando atividades prazerosas e significativas que conseguissem alcançar todos os alunos.

Sabe-se que a Educação Infantil é inteiramente ligada ao vínculo afetivo, interações e trocas de experiências com a interrupção das atividades docentes essa forma de ensino sofreu uma reformulação passando a ter encontros on-line dependendo de fatores tecnológicos que antes não eram necessitados.

Com essa nova realidade instalada em todas as instituições de ensino do país, os educadores precisaram se remodelar dominar as ferramentas tecnológicas para si e mediar esse conhecimento para os alunos e familiares.

Ademais, o aprendizado adquirido nesse tempo atípico vem colaborar com os educadores para que quando o retorno presencial aconteça às escolas estejam adaptadas para receber esses aportes tecnológicos e utilizá-los em favor de melhorar a educação qualificando o ensino e propiciando melhores condições de aprendizagens aos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desse cenário, os desafios para a educação somam-se aos impactos severos de uma pandemia, o que fez que parte de gestores, de professores, de todos os corpos docentes, técnicos e administrativos das instituições desenvolvesse planos de trabalho remoto, em que os professores na educação Infantil precisaram planejar aulas mediadas por telas junto aos seus coordenadores pedagógicos, buscando minimizar os impactos decorrentes das mudanças nas estruturas metodológicas, derivadas da pandemia da Covid-19.

Ademais, o intenso uso de telas pode acarretar outros problemas no desenvolvimento cognitivo e no processo de aprendizagem das crianças, colocando em mão da tecnologia o processo de interação social que é fundamental para a criança na primeira infância. Assim, tanto os processos de aprendizagem quanto os processos de interações sociais das crianças podem sofrer impactos com o uso excessivo dos meios tecnológicos e com a falta de interação social das crianças na escola.

REFERÊNCIAS

ALIENDE, F. (org.). **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

ALVES, A. J. **A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis.** Cadernos de Pesquisa, n. 81, p. 53–60, 1992.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

CERTEAU, Michelde. **A invenção do cotidiano: 1–artes do fazer.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 2007.

CARVALHO, A. M. C. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

FORTUNATO, S. A. de O. **Políticas de gestão da educação no ensino fundamental e o trabalho do pedagogo nos NRES de Curitiba: uma contribuição à escola pública.** Curitiba: UTP, 2008. Série Dissertações: n. 12, 172 páginas.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 2014.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança.** Martins Fontes, 1999.

PESSANHA, F. **Sentidos de cidadania a partir do direito à educação infantil: com a palavra, os familiares das crianças.** 2017. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

TAVARES, M. T.; DE ALVARENGA, M. S. **Pensando a formação de professores das infâncias e de jovens e adultos a contrapelo: desafios contemporâneos da educação em periferias urbanas.** Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, v. 2, n. 2, p. 35–59, 2014.

VIEIRA, F.; LINO, D. **As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.) Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WANG, Lucy Lu et al. Cord-19: **The covid-19 open research dataset**. ArXiv, 2020.

XIAO, C. **A novel approach of consultation on 2019 novel coronavirus (Covid-19)-related psychological and mental problems: Structured letter therapy.** Psychiatry Investigation [Internet], v. 17, n. 2, p. 175–176, 2020.

AVALIAÇÃO E REGISTRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BRUNA TEZONI DA SILVA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade UniSant'Anna 2010; Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Unicid 2015; Graduação em Arte Visuais pela Faculdade de Educação Paulistana – FAEP, 2021 Professora na rede municipal de São Paulo.

RESUMO

Sabe-se que a avaliação na educação infantil é de suma importância para que o professor possa refletir sobre sua pratica diária, respeitando sempre suas peculiaridades e a partir delas criar estratégias que irão contribuir para o desenvolvimento da criança e para que se desenvolva de forma integral, para isso faz se necessário um planejamento flexível e dinâmico onde criança seja protagonista de suas ações, onde ela consiga questionar e fazer descobertas acerca do mundo onde vive, suas questões culturais e sociais, sempre através da interação e contatos com diferentes objetos. Dentro de um contexto infantil a avaliação não é vista como um caráter classificatório ou excludente, mas sim como algo continuo e que se bem realizada, visa a melhoria do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem das crianças e bebês.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação na educação infantil; Registro na educação infantil; Desenvolvimento infantil.

INTRODUÇÃO

A avaliação e os registros são elementos fundamentais para a documentação pedagógica, uma vez que fazem parte de múltiplos registros- planejamento, carta de intenção, semanário, diário de bordo, caderno de observação, caderno de passagem, portfólio, mural, painel, agenda, redes sociais, relatório individual da criança, esses registros e avaliações devem retratar o processo individual e coletivo da criança, onde o professor pode acompanhar, analisar e interpretar a realidade da criança desafios e descobertas e a partir de um olhar atento propor jogos, brincadeiras e propostas onde a criança possa ser protagonista de suas conquistas e ações.

Segundo Hoffmann (2012), a avaliação mediada caracteriza-se pela observação individualizada da criança, pela reflexão sobre os diferentes comportamentos dos alunos e pelo planejamento como

forma intencional de propor atividades significativas.

Diante do exposto, o professor vê a avaliação como um processo, como uma análise diagnóstica e acredita que a avaliação o ajudará a tomar a decisão de que cada criança deve ser avaliado individualmente

Vale ressaltar que mesmo que o professor proponha tarefas e atividades em grupo, a avaliação deve ser individualizada para cada criança. O professor deve ser sempre o mediador no desenvolvimento da criança. É o que se faz necessário em outras etapas e modos de nossa educação: professores como mediadores e mediadores no processo de ensino.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação educacional no contexto da educação infantil deve ser realizada ao longo do processo de ensino, deve servir para o progresso de diagnóstico do processo educacional, ajudando assim a orientar os professores no desenvolvimento de planos de ação, ou seja, os meios para atingir os objetivos propostos para este nível de educação.

Segundo a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNI), as instituições de educação infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem seleção, promoção ou classificação.

Essa avaliação deve contemplar momentos de observações crítica e criativa durante momentos de brincadeiras, interações e o cotidiano de cada bebê e criança. Para realizar essa avaliação é de suma importância utilizar diferentes recursos, registros e estratégias afim de garantir que esses bebês e crianças sejam:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura.(BRASIL, 2010, p.12).

Nas primeiras etapas da educação infantil, a avaliação também está implícita em todas as atividades educativas e atividades diárias da creche, a avaliação não é neutra, é cheia de intenção, portanto, revela as opiniões dos professores sobre as crianças e a educação.

A legislação brasileira aponta a avaliação na Primeira Infância como ponto fundamental para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem da criança, como podemos constatar no Art. 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação: “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996). No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), que é um documento que serve como referência para a prática do professor, a observação e o registro são citados como os principais instrumentos de acompanhamento e avaliação:

> [...] a avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar,

> regular e redirecionar esse processo como um todo. (BRASIL, 1998, p.59).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2013), documento de caráter mandatório, coloca que a o planejamento, a avaliação, a observação e o registro, também são aspectos do mesmo processo, a prática pedagógica:

> Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); III – a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); IV – documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; V – a não retenção das crianças na Educação Infantil.(BRASIL, 2013, p. 100).

Entende-se que as avaliações das creches devem ser realizadas com base nas experiências e que deve ser observada e registrada pelo professor, por sua vez, precisam estar prontos para fazer esses registros de forma continua sempre se atentando as dificuldades e avanços, pois cada ser é único e ao avaliar devemos ter uma escuta atenta e um olhar sensível para identificar suas particularidades e necessidades, e a partir das informações levantadas poder elaborar estratégias que favoreçam e potencialize seu processo de aprendizagem.

A AVALIAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

> Compreendo por desenvolvimento do ser humano, a sua capacidade de agir, questionar e fazer descobertas sobre o mundo onde vive, pensar criticamente sobre os objetos e as situações que o rodeiam, e como produto e origem de sua cultura, construir, através de relações interpessoais, seus próprios valores morais. (Hoffmann, 2004, p.33).

Nesse sentido, a autora propõe ações que promovam o desenvolvimento da criança o planejamento flexível e dinâmico, a organização de um cenário educacional de jogos e brincadeiras em que a criança seja protagonista de suas ações, a elaboração de relatórios de avaliação e planilhas para melhor acompanhamento das crianças entre outros temas abordados a fim de relatar sua trajetória individuais, peculiaridades, curiosidades, avanços e dificuldades próprias de cada criança.

Hoffmann defende que o professor ao avaliar uma criança não pode levar em conta seu julgamento pautado na capacidade e na habilidade, mas sim no acompanhamento de suas interações sociais e suas experiências com os objetos.

Para Vygotsky (1995) o conceito de desenvolvimento proximal aponta a importância do professor como mediador a fim de avaliar os conhecimentos ainda a construir, as funções cognitivas e desenvolvê-las. E através desses dados o professor possa elaborar as melhores estratégias a contribuir para seu desenvolvimento.

> “A zona do desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão no processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão correntemente em um estado embrionário. Tais funções podem ser chamadas de “botões” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de serem chamadas de “frutos” do desenvolvimento.” (Vygotsky, 1978, p. 86).

De acordo ainda com Vygotsky (1988) destaca que a ação da criança é essencial para seu desenvolvimento, pois ela atribui significados aos objetos e com iteração com elementos da sua cultura e de seu meio social.

É de suma importância que as crianças participem da construção de sua própria história, compondo sua identidade a partir das relações interpessoais, pois quando isso acontece potencializa seu processo de aprendizado.

Segundo Vygotsky, mediação como intervenção pedagógica é tarefa essencial do avaliador, cujo papel é desenvolver estratégias desafiadoras para que a criança, a partir do conceitos que já construiu, alcance formas mais elaboradas de compreensão da realidade.

Para Piaget (1987), a criança constrói o conhecimento na sua interação com o objeto e com os fenômenos físicos em geral. Ele enfatiza que ao nascer a criança já apresenta processos internos que lhe possibilitam aprendizagens e que através do contato com o meio irá adquirir experiências que lhe favoreçam e lhe gerem significados.

Na visão de Piaget as propostas de estímulos trazidas polos professores não são pontos de partida. Para ele a criança tem sua história e suas percepções sobre objetos, enfatiza que só terá significados através de seus próprios esquemas de pensamentos, segundo ele o professor não ensina, mas arranja modos de a própria criança descobrir. Cria situações-problemas.

Vygotsky e Piaget pautam na interação da criança como centro do processo de aprendizagem, enfatizam que a criança constroem aprendizagens significativas a partir de sua vivencia com o meio cultural e social e que o professor tem o papel fundamental em oportunizar vivencias, brincadeiras e propostas que estimulem a criança a descobrir e atribuir seus próprios significado sendo protagonista de seu processo de aprendizagem.

REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os registros na educação infantil é de suma importância para o professor, pois visa refletir sobre sua pratica diária e caminhos a serem trilhados. Os registros, quando intencionalmente produzidos, revelam os percursos de aprendizagens das crianças; constituem a história de fazeres e saberes que entrelaçam o cotidiano dos educadores, crianças e suas famílias. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) enfatiza, que as práticas de registros devem fazer parte da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil com o objetivo de acompanhar e avaliar o desenvolvimento das crianças, e o trabalho do educador.

> Para registrar, no cotidiano vivido com um grupo de crianças, é necessário observar ações, reações, interações, proposições não só das crianças, mas também do próprio docente. É preciso ficar atento às dinâmicas do grupo, às implicações das relações pedagógicas, com um olhar aberto e sensível, pois registrar não é uma técnica, nem tampouco pode ocorrer de forma automatizada, como a espelhar o real.(OSTETTO, 2017. p.27).

Para Ostetto (2017) o registro é um instrumento reflexivo do trabalho pedagógico do educador/a, no qual marca o vivido, as conquistas, descobertas, incertezas, questionamentos. Ele comunica, tem vida, proporciona troca, é memória que conta uma história dos atores sociais envolvidos: as

crianças, os educadores, as famílias, a creche e a comunidade. Reafirmando, assim, o papel do educador/a como autor e narrador.

Na educação infantil os instrumentos de registros são: realizados através de planejamento, carta de intenção, semanário, diário de bordo, caderno de observação, caderno de passagem, portfólio, mural, painel, agenda, redes sociais, relatório individual do bebê e da criança, registros de reuniões e horários formativos, projeto político-pedagógico, entre outros.

Elemento fundamental para registrar na educação infantil é que o professor tenha o olhar atento, uma escuta sensível e que saiba observar o protagonismo das crianças, no decorrer de suas interações, experimentações e brincadeiras. Esses registros podem ser realizados através de anotações, fotografias, vídeos, áudios, murais e exposições e que quando compartilhados com as crianças e famílias se potencializa, adquire novos significados e amplia afetos no compromisso partilhado de educar e de cuidar de crianças no coletivo.

> (...) IV – documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; (...). (Brasil 2009, pp. 4-5).

Por isso, a documentação produzida não pode e não deve ser meramente burocrática, justamente a partir da qual o cotidiano pode ser visto, compartilhado e planejado, a partir de um olhar apurado sobre como as crianças articulam seus pensamentos e ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos através desse artigo que o professor deve buscar uma formação continuada se atentando ao desenvolvimento infantil como ponto de partida para a elaboração de seus questionamentos e a partir deles refletir sobre sua pratica diária, se atentando a peculiaridade de cada criança levando em consideração suas vivencias.

O professor ao fazer tais reflexões possui subsídios para repensar e replanejar suas ações, criar estratégias para alcançar suas finalidades pedagógicas, esses documentos vem corroborar para que o professor identifique a trajetória, podendo então fazer e refazer suas pratica baseada na reflexão e investigação levantadas através desses registros e avaliações.

Esses registros podem conter o olhar e falas das crianças e de seus familiares a fim de enriquecer e potencializar esse documento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL / Secretaria de Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **MEC. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.** VOL. 1, Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. MEC. **REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**. Brasília: 1992.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** 12ª Edição – Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (org). **REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: pesquisa e pratica pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2017.

PIAGET, Jean. **A CONSTRUÇÃO DO REAL NA CRIANÇA**, Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1970.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1988.

A IMPORTÂNCIA DA NEUROCIÊNCIAS NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS NA ATUALIDADE

BRUNO COSMO DE LIMA
Formação acadêmica Médico (Universidade Nacional do Oriente); Biólogo (Faculdade Integradas de Ariquemes); Psicólogo (SEFLU – Faculdade de Ciências Médicas e Para-médicas Fluminense); Especialidades Docência da Educação Superior (Faculdade Ítalo Brasileira); Neurologia, Psiquiatria e Saúde Mental (FATAP - Faculdade de Tecnologia e Ciência do Alto do Parnaíba); Mestrado Saúde Coletiva (Absoulute Christian University); Doutorado em Ciências da Educação (Absoulute Christian University); Pós-Doutorado em Educação (EMI – Escola de Engenharia Militar); Pesquisa e Complexidade.

RESUMO

O objetivo central deste estudo é contribuir com o professor na identificação de possíveis dificuldades em seus alunos em sala de aula, permitindo ao mesmo oferecer apoio qualificado a esses alunos. Nos últimos dez anos, tem havido um interesse crescente em aplicar o conhecimento do cérebro humano ao campo da educação, incluindo leitura, aprendizagem, linguagem e matemática. Isso resultou no desenvolvimento de uma série de novas práticas na educação A Neurociência, quando aplicada ao sistema educacional, a compreensão de sua estrutura com relação à evolução e funcionamento do sistema nervoso, neurológico, psicológico contribuem sobremaneira para o envolvimento de profissionais, de pedagogos na resolução de problemas e principalmente na busca por mudanças de comportamento da criança na escola, em seu processo de aprendizagem. Os métodos, ferramentas e quadros teóricos da neurociência ampliaram nossa compreensão da mente de uma maneira altamente relevante para a prática educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Aluno; Neurociência.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema Neurociência e a aprendizagem, enfatizando a relação entre os aspectos emocionais, comportamentais frente ao processo de ensino e aprendizagem do aluno, sua relação com o professor e a contribuição da Neurociência diante deste processo no cotidiano dos alunos vistos sob o aspecto humano, social, psicológico e biológicos compreendidos por meio da prática resultante de uma aprendizagem positiva.

A neurociência está influenciando o pensamento e a prática educacional em todo o mundo. Os insights da neurociência são relevantes para os alunos em todos os níveis de habilidade (incluindo aqueles com distúrbios, baixa e alta capacidade) e todas as fases e idades ao longo da vida.

A capacidade de aprender do ser humano é adquirida a partir dos anos em torno da sua apropriação daquilo que faz que aprende, e produz, ou seja, a sua consciência, pois a mente humana é interminável em suas construções e do primordial aprendizado.

A Neurociência, portanto, com relação a esta evolução da mente humana influi diretamente em processos positivos, em fatores moduladores sobre o que adquirimos com relação à formação da memória, do comportamento e do processo de ensino e aprendizagem.

Relacionada ao processo de aprendizagem, a neurociência pode ser considerada por teóricos como um processo presente em diferentes caminhos para a formação da memória, comportamento da criança e seu processo de aprendizagem.

O processo de aprendizagem em seu enfoque e propriedades, envolvendo os aspectos neurológicos e sociais da pessoa, no campo da educação, contribui para a construção da aprendizagem analisado sob os aspectos emocionais, sociais e cognitivos do indivíduo e na forma de como se constrói a evolução mental do ser humano.

Na educação a neurociência, contribui para a análise mais aprofundada sobre a emoção, a aprendizagem e a percepção em um progresso presente nas abordagens da cognição entre a educação e a aprendizagem e as formas de como a neurociência pode ser aplicada para a criança até sua fase adulta, por meio de processos de desenvolvimento na escola, na sua integração com o meio, com a família e com a sociedade.

O PROFESSOR NO PROCESSO DE APRENDIAGEM DO ALUNO

Vygotsky vem contribuir para o resgate da figura do profesor e, demonstrar a importancia da escola como agentes indispensáveis no processo de ensino aprendizagem. Entender como se articula, como se processa e se desenvolve o pensamento humano é de fundamental importância para o trabalho psicopedagógico no campo da Neurociência (GADOTTI, 2000).

A abordagem de Henri Wallon está centrada na psicogênese da pessoa completa, ou seja, no ser humano como um todo.

> [...] cinco etapas de desenvolvimento do ser humano, de interesses, de dominâncias e cognição, ou seja, impulsivo emocional (movimentos bruscos e desordenados); sensório-motor e projetivo (exploração do espaço físico); personalismo (exploração de si mesmo e de expressões como eu, meu, não); categorial (exploração mental do mundo físico) e, puberdade ou adolescência (exploração de si mesmo com uma identidade autônoma, de confronto, autoafirmação). (WALLON e CAIXETA 2007, p.109-110).

O conhecer é de extrema importância, pois a educação se constitui a partir do conhecimento e este da atividade humana. Para renovar é preciso conhecer. A atividade humana é propositada, não está separada de um projeto.

Ausubel (2003) compreende esse conhecimento numa nova informação pode se integrar ao cérebro humano, existente na estrutura cognitiva. Esse conhecimento adquirido através da interação do kit neurológico representa todo conteúdo informacional armazenado ao conhecimento anterior que se integrará àquilo que o estudante já conhece.

Conhecer não é somente adaptar-se ao mundo, é também uma condição de sobrevivência do ser humano e da espécie.

A aprendizagem é um fenômeno da natureza que solicita explicações. Como diz E.R. Hilgard (1973):

> Os cientistas caracterizam-se por uma insaciável curiosidade no que diz respeito aos fenômenos naturais. Os da aprendizagem, como todos os demais, requerem explicações, quando se deseja conhecer melhor as relações entre um organismo e o seu ambiente. E os cientistas acham que podem ser dadas explicações a respeito dos fatos de aprendizagem. (HILGARD 1973, p.56).

A aprendizagem ocorre durante o processo de vida do ser humano em um processo de constante busca, de aquisição de conhecimentos, cada qual em um ritmo próprio, por meio da construção de sua individualidade.

Este processo ocorre, também de duas formas: lenta ou rápida, e depende do interesse de cada pessoa, de seu processo pessoal, genético, e de inúmeros fatores como estágio de maturidade, aspectos psicológicos, esforço e o interesse por diversos campos durante a vida, do envolvimento com outras pessoas.

A AÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Na França, num período de 1940 a 1960, a ação do pedagogo tinha grande vínculo com a do médico. Exatamente no ano de 1946, na capital Paris foi fundado o primeiro centro psicopedagógico (GADOTTI, 2003).

Segundo Scoz (1996, p.9), "(…) a psicopedagogia deve ser direcionada não só para os descompassos da aprendizagem, mas também para uma melhoria da qualidade de ensino nas escolas".

A psicopedagogia tem como objetivo resgatar uma visão mais globalizante do processo de aprendizagem e dos problemas decorrentes desse processo.

> Pouco a pouco, o ensino tradicional vai sendo substituído por uma visão de escola nova, baseada na necessidade de definir uma pedagogia coerente com a natureza humana e, portanto, atenta às especificidades do processo de desenvolvimento infantil (SCOZ, 1996, p.8).

Pain (1992) contribuiu também para o avanço psicopedagógico, ocupando-se particularmente das relações entre inteligência e afetividade. Já dizia, em Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem, que:

> (…) o problema de aprendizagem é considerado um processo diferente do contrário de aprender. É um processo particular de um sistema que, para equilibrar-se, precisa adotar determinado tipo de comportamento que determina o não aprender e que cumpre assim sua função positiva. (PAIN, 1992, p.37).

Para tanto, a autora ofereceu duas contribuições para o processo na intervenção psicopedagógica e alfabetização:

1. A necessidade de se observar à maneira peculiar e singular e que cada sujeito se

mantém ignorado.

1. A necessidade de se mudar a concepção de problema de aprendizagem, adotando-se uma visão sem preconceitos daqueles que fazem algo diferente da norma.

Os problemas de aprendizagem não são restringíveis nem a causas físicas ou psicológicas, nem a análises das conjunturas sociais. É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais. Tanto quanto a análise, as ações sobre os problemas de aprendizagem devem inserir-se num movimento mais amplo de luta pela transformação da sociedade (SCOT, 1996, p.13).

Beyer (1996) defende que o trabalho de Feuerstein está dividido em duas áreas fundamentais:

> (...) uma delas teórico–conceitual e a outra pedagógico–instrumental, apresentando-se a teoria e a prática integralmente no seu trabalho. Pode-se melhor entender porque ele extrapola o mero campo teórico e elabora vários instrumentos psicopedagógicos, tendo-se em mente que ele é, primordialmente um psicólogo e pesquisador ocupado na recuperação de indivíduos que apresentam dificuldades acentuadas de natureza cognitivo – intelectual (BEYER, 1996, p.66).

Para o autor supracitado, Feuerstein dedicou-se à elaboração de instrumentos que propiciassem um suporte concreto de auxílio psicopedagógico. O autor assinala que na busca de uma solução para a situação com que se deparou quando foi solicitado a auxiliar na adaptação de jovens e adolescentes, Feuerstein empenhou-se em descobrir o que as crianças podiam aprender e não o que elas não haviam desenvolvido (BAYER, 1996).

PSICÓLOGOS NO CONTEXTO ESCOLAR

A Psicologia Escolar é uma clínica geral e prestadora de serviços de saúde especializada em psicologia profissional que se preocupa com a ciência e a prática da psicologia com crianças, jovens, famílias; alunos de todas as idades; e o processo escolar. A educação básica e o treinamento dos psicólogos escolares os preparam para fornecer uma gama de serviços de diagnóstico psicológico, avaliação, intervenção, prevenção, promoção da saúde e desenvolvimento de programas e avaliação, com foco especial nos processos de desenvolvimento de crianças e jovens no contexto escolar, famílias e outros sistemas (ALMEIDA, 2006).

> Os psicólogos escolares estão preparados para intervir no nível individual e do sistema, e desenvolver, implementar e avaliar programas preventivos. Nesses esforços, eles realizam avaliações ecologicamente válidas e intervêm para promover ambientes positivos de aprendizagem, dentro dos quais crianças e jovens de diversas origens, para garantir que todos tenham acesso igual a serviços educacionais e psicológicos eficazes que promovam o desenvolvimento saudável (ANDALÓ, 2001, p.11).

Os psicólogos escolares têm conhecimento avançado de teorias e descobertas empíricas em psicologia social e do desenvolvimento e psicopatologia do desenvolvimento em contextos culturais e nas áreas de aprendizado e instrução eficaz, escolas eficazes e processos familiares e parentais. Os psicólogos escolares conceituam o desenvolvimento das crianças a partir de múltiplas perspectivas teóricas e traduzem as descobertas científicas atuais para aliviar os problemas cognitivos, comportamentais, sociais e emocionais encontrados na escola.

A Neuropsicologia, de acordo com Bossa (2000) tem por objeto de estudo a aprendizagem como um processo individual, presentes em processos de conhecimento e sua construção, dotadas de uma inteligência única e aos processos dos quais os indivíduos fazem parte e estão interligadas, determinadas pelas áreas do cérebro em atividades rotineiras, de personalidade, academicas e àquelas inteligencias estimuladas por consequencias, determinando as habilidades ou aptidões de determinadas tarefas.

Uma base sólida na teoria da medição e aplicações de metodologia estatística avançada apoiam os esforços de psicólogos escolares para projetar ou avaliar medidas padronizadas e não padronizadas em áreas emergentes de avaliação para indivíduos de origens culturais ou linguísticas diversas e para projetar e avaliar programas de sala de aula inovadores, serviço abrangente e integrado sistemas e intervenções educacionais e psicológicas (DEL PRETTE, 1999).

De acordo com Silva e Marujo (2005) os psicólogos escolares são responsáveis pela integridade de sua prática. Eles protegem os direitos das crianças e suas famílias em pesquisa, avaliação psicológica e intervenção. Seu trabalho reflete o conhecimento das leis e regulamentos federais, jurisprudência e estatutos e regulamentos estaduais para escolas e serviços psicológicos.

O psicólogo no contexto escolar aprecia a importância das influências históricas da dinâmica educacional, comunitária, estadual, federal e organizacional no funcionamento acadêmico, social e emocional de crianças e jovens em ambientes educacionais.

O ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A organização de ideias, a relação com as pessoas, com os interesses intelectuais e de aprendizagem é denominado de processo integrativo e dinâmico, possibilitando aos indivíduos a aquisição de conhecimentos.

> O conceito de aprendizagem não restrito somente aos fenômenos que ocorrem na escola, o termo tem um sentido muito mais amplo: abrange os hábitos que formamos, os aspectos de nossa vida afetiva e a assimilação dos valores culturais (DROUET, 1995, p.32).

Segundo o autor supracitado, existem pelo menos sete fatores fundamentais para que a aprendizagem se efetive, seja qual for a teoria de aprendizagem considerada.

- Saúde Física e Mental – para que seja capaz de aprender, a criança deve apresentar um bom estado físico geral, isto é, deve estar gozando de boa saúde, com seu sistema nervoso e todos os órgãos do sentido funcionando perfeitamente bem.
- Motivação – o fato de querer aprender garante à criança um maior sucesso na aquisição de conhecimentos, habilidades ou técnicas.
- Prévio Domínio – domínio de certos conhecimentos, habilidades e experiências anteriores, que são chamados pré-requisitos para a aprendizagem.
- Maturação ou Maturidade – maturidade corresponde a um nível de desenvolvimento físico, psíquico e social que permite à criança enfrentar adequadamente diferentes situações, possibilitando assim um aprendizado e uma transferência. A maturidade é um requisito básico para a aprendizagem e esta nunca pode transcendê-la.
- Inteligência – a criança deve ter a capacidade de assimilar e compreender as informações que recebe; de estabelecer relações entre várias destas informações; de criar e inventar coisas novas; de raciocinar com lógica na resolução de problemas que lhes são apresentados.

- Concentração– é um fator intelectual que interfere na aprendizagem.
- Memória – como memória, entende-se pela capacidade de armazenar dados. A memória não funciona isoladamente, ela é um dos fatores da inteligência e evolui com o desenvolvimento das funções intelectuais (DROUET, 1995, p.41).

Criar e improvisar oportunidades para envolver os alunos no processo de aprendizagem permite que eles tomem consciência de como aprendem e por que certas habilidades os beneficiam. Como resultado, os alunos são motivados e mais propensos a aplicar essas habilidades ao trabalhar de forma independente. Em resumo, um aluno incluído se torna um aluno investido, ansioso por aprender (GADOTTI, 2000).

A avaliação formativa da aprendizagem é comumente associada à inclusão de alunos no processo de aprendizagem. Paralelamente ao básico, a avaliação formativa nos pede para avaliar os alunos enquanto eles estão aprendendo, em vez de esperar até depois, como faz a avaliação sumativa (BOSSA, 2000)

O conhecer segundo Scoz (1996), é de extrema importância, pois a educação se constitui a partir do conhecimento e este da atividade humana, na inovação, adaptação com o mundo consideradas como condições de sobrevivência do ser humano e sua espécie.

Para Gadotti (2003) a educação relaciona-se a sobrevivência do ser humano, a apropriação de uma cultura, a sua estabilidade profissional, a interação com os demais indivíduos e aos processos decisivos importantes numa sociedade baseadas no conhecimento. De acordo com Bossa (2000, p.25), ‘a crença de que os problemas de aprendizagem eram causados por fatores orgânicos perdurou por muitos anos e determinou a forma do tratamento dada à questão do fracasso escolar até bem recentemente.

NEUROPSICOLOGIA, NEUROCIÊNCIA E SUA RELEVÂNCIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Atualmente há um amplo grupo de adultos e crianças com problemas psicológicos na sociedade e nas escolas, portanto é necessário que haja um trabalho envolvendo a neurociência, sendo está uma ciência que associa a pedagogia junto à psicologia e a Neuropsicologia a intervenção destes profissionais poderá contribuir com as crianças, adolescentes e adultos (GADOTTI, 2003).

A Neuropsicologia pode ser definida como a ação de trabalhar com a área da aprendizagem, do conhecimento, de sua aquisição, de seu desenvolvimento e de suas distorções. Esta ciência desempenha este trabalho por meio de táticas e processos que valorizam a originalidade do aprendente. Pode também ser considerada como uma tradição na área da educação, e consequentemente possui um intenso compromisso com o progresso das condições de aprendizagem existentes (DROUET, 1995).

Os professores e educadores do novo milênio precisam desenvolver habilidades e habilidades, mas principalmente desenvolver a consciência sobre o conhecimento do cérebro cognitivo, emocional, motor e social. Eles precisam saber também como o aprendizado cognitivo e emocional ajuda seus alunos a tirar o melhor proveito desse processo (BOSSA, 2000).

A neurociência está continuamente aprimorando a compreensão dos mecanismos de aprendizado, e em como esse conhecimento pode ser aplicado para melhorar a educação. Em outras áreas, a neurociência os resultados foram traduzidos de maneira mais eficaz (por exemplo, no desenvolvimento de novas técnicas de reabilitação), mas a transição do laboratório para a sala de aula parece mais desafiadora. No entanto, muitos neurocientistas enfatizam o potencial de suas pesquisas para melhorar a educação, embora raramente tenham o ímpeto ou conhecimento educacional ou metodológico para traduzir suas descobertas em intervenções práticas de educação (GONÇALVES, 2003).

Da mesma forma, muitos educadores estão interessados em saber como a neurociência pode melhorar sua prática, mas poucos são equipados para julgar as melhores abordagens a serem adotadas.

A neurociência está sendo usada para informar o ensino e a aprendizagem "," para avaliar a força da evidência "e, sempre que possível, ‘desenvolver investigações adicionais sobre como a neurociência pode melhorar a qualidade da educação' (FONSECA, 2009, p.54).

Avanços recentes nos métodos neurocientíficos levaram a uma maior compreensão dos mecanismos neurais subjacentes à cognição e ao comportamento. Por sua vez, isso despertou um interesse crescente na relevância da neurociência para a educação. Desde a década de 1990, tem havido um número crescente de periódicos, sociedades, cursos, comunidades on-line e chamadas de financiamento, todos com o objetivo de estabelecer o que a neurociência pode oferecer ao ensino e à aprendizagem. Fundamentalmente, o vínculo entre neurociência e educação existe através da convergência de muitas disciplinas na ciência mais ampla da aprendizagem (CARTER, 2003).

Talvez a disciplina mais importante que permita a conexão da neurociência e da educação seja a psicologia. O estudo do comportamento e da mente investiga como as habilidades cognitivas e sociais surgem através do desenvolvimento. Ao reunir essas disciplinas, juntamente com outros campos científicos relevantes, o objetivo é alcançar um entendimento profundo dos processos e mecanismos subjacentes à aprendizagem, com o objetivo de melhorar as práticas educacionais e, finalmente, os resultados da aprendizagem (COSENZA, 2011).

Não há suporte de vida mais crítico do que professores informados e apaixonados que podem ressuscitar o aprendizado alegre dos alunos. Quando os educadores aprendem sobre como o cérebro parece processar, reconhecer, lembrar e transferir informações no nível de circuitos neurais, sinapses e neurotransmissores, e quando compartilham esse conhecimento com os alunos, compartilham seu poder com os alunos. Professores informados ajudam os alunos a entender sua capacidade de mudar seu cérebro e obter sucesso e renovar a confiança. Os alunos prosperam em salas de aula, onde os professores têm as ferramentas adicionais de sua compreensão em neurociência. O resultado nada mais é do que reacender as alegrias da aprendizagem, mesmo depois de extintas por anos (LUNDY-EKMAN, 2004).

De acordo com Fonseca (2009), com uma crescente conscientização da neurociência na sociedade, é importante fornecer aos psicólogos escolares as ferramentas para ajudar professores, pais e alunos a usar essas evidências em sua melhor vantagem. Isso implica em desmistificar mitos e

interpretações errôneas comuns, além de utilizar a neurociência de ponta para adaptar diagnósticos e programas de intervenção às necessidades individuais.

MODIFICABILIDADE COGNITIVA ESTRUTURAL E FUNÇÕES COGNITIVAS

Segundo Fonseca (1998), a chamada modificabilidade cognitiva estrutural tem por objetivo descrever a capacidade das pessoas de maneira peculiar e plural a maneira de modificarem a estrutura do funcionamento cognitivo, para que assim ocorra a adaptação contida nas exigências constantes e mutáveis que ocorrem durante a vida caracterizadas pelo mundo exterior que os envolvem. Esta característica da modificabilidade cognitiva não se resume apenas a respostas do indivíduo e seus estímulos externos e respostas internas, mas sim de respostas presentes em uma série de atos volitivos e intencionais.

A chamada teoria da modificabilidade cognitiva estrutural, de acordo com Fonseca (1998), é capaz de apresentar o individuo como um sistema aberto a mudanças durante toda a sua vida, fortalecendo o conhecimento e percepção de que passam por processos críticos de desenvolvimento, pois o sistema aberto é como um intercambio que recebe e emite informações internas e externas e qualifica os estímulos e respostas na significação das interações entre os indivíduos e seu meio.

> [...] um processo voltado à autonomia do sujeito (...) Há um produto específico de experiências de aprendizagens superiores (...) para responder não a um ambiente constante e estável, mas a situações e circunstâncias que estão em constante modificação (FEUERSTEIN, 1980, p.2).

Beltrán (1991), outro estudioso de Feuerstein, explicita assim seu conceito de modificabilidade cognitiva:

> A modificabilidade de um indivíduo se define como a capacidade de partir de um ponto de seu desenvolvimento em um sentido mais ou menos diferente daquele previsto até o momento, de acordo com o seu desenvolvimento mental (BELTRÁN, 1991, p.8).

Fonseca (1998, p.12-14) salienta que a modificação não diz respeito a uma mudança que ocorre como resultado de processos circunstanciais e acidentais de desenvolvimento e de maturação, mas sim de modificação estrutural do funcionamento do indivíduo, produzindo-se nele uma mudança no desenvolvimento qualitativa e substancialmente diferente da prevista pelos tradicionais contextos genéticos, neurofisiológicos ou educacionais. A evolução na aprendizagem para Feuerstein e a adaptação a uma cultura tecnológica tornam-se possíveis quando as disfunções cognitivas são abordadas por três processos:

• processo de avaliação: as disfunções cognitivas devem ser dinamicamente detectadas e identificadas através do processo de avaliação dinâmica que Feuerstein desenvolveu e denominou de modelo de avaliação dinâmica do potencial de aprendizagem (LPAD);

• processo de intervenção: as disfunções cognitivas devem ser reorganizadas e otimizadas através do programa de enriquecimento instrumental (PEI);

• processo de alteração: as disfunções cognitivas devem ser compensadas quando se produzem também estratégias e alterações de enriquecimento do contexto.

A função cognitiva possui, portanto, certas qualidades que definem o sistema cognitivo humano. Entre elas destaca-se:

• a sua totalidade: um todo que consiste numa integração de componentes;

• a sua interdependência: a função cognitiva é uma gestalt, um conjunto ordenado e harmonioso, em que as suas partes se inter-relacionam e se afetam mutuamente;

• a sua hierarquia pressupõe uma complexidade crescente de sistemas;

• a sua auto-regulação e o controle da função cognitiva está orientada para certos fins e, por isso, é governada pelos seus propósitos;

• o seu equilíbrio: a função cognitiva envolve uma homeostasia, uma cibernética, presente em uma arquitetura operacional para que a integração e adaptação de informações estejam conectadas a autocorreção, verificação, programação e expressão.

• a sua adaptabilidade, na constante mudança do meio ambiente, da sistematização e natureza dinâmica das funções cognitivas.

• a sua equifinalidade na execução, realização, meta e resultado do sistema, significando que o produto pode ser realizado de muitas maneiras e desde vários pontos de partida, consubstanciando um processo da informação complexo e aberto. Gomes (2002), outro estudioso de Feuerstein, assinala que:

> (...) o papel das funções cognitivas na ativação das funções mentais (memória, atenção, percepção) é uma visão revolucionária para os problemas da cognição de um modo geral. Além disso, abre uma possibilidade de diálogo entre as especificidades da proposta da mediação com muitos campos científicos das ciências cognitivas. Há uma série de pesquisas que comprovam que o desenvolvimento das funções cognitivas de Feuerstein promovem regulação e mudanças nas funções mentais superiores (GOMES, 2002, p. 137).

De acordo com Fonseca (1998, p.24), Feuerstein propõe que certas funções cognitivas deficientes ocorrem geralmente em crianças e adolescentes nos quais se detectam clinicamente as seguintes condições sendo a percepção hesitante confusa, comportamento exploratório assistemático, orientação espacial e temporal diminuída, capacidade reduzida para considerar múltiplas fontes de informação, falta de comportamento comparativo espontâneo, comportamento somativo diminuído, diminuição do comportamento planificado, dificuldade em ver relações entre diferentes acontecimentos e dificuldade em mobilizar imagens mentais.

A neurociência do desenvolvimento cognitivo é o estudo de como as mudanças no cérebro em desenvolvimento levam a alterações nas funções cognitivas específicas. No contexto da psicologia escolar, isso se refere a funções como atenção, memória e flexibilidade cognitiva, além de capacidade de resposta ao estresse ou exclusão social. Saber como o cérebro muda pode fornecer uma espinha dorsal crítica para entender as mudanças no desenvolvimento que se pode observar na cognição e no comportamento, especialmente dentro e fora da sala de aula (COSENZA, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, compreendeu-se que a Neurociência proporciona um amplo campo de atuação do profissional nas áreas pedagógicas e psicológicas das crianças na escola como forma de atuar juntamente com demais profissionais da área de educação e educadores, comprometidos assim com metas estabelecidas e desenvolvimento pessoal e cognitivo sob um embasamento de formações teórico-práticas.

As abordagens para o ensino podem ser categorizadas de acordo com os principais objetivos educacionais que afetam as estratégias de ensino. Por um lado, o objetivo da educação é visto como a transmissão do conhecimento pelos professores aos alunos. Por outro lado, o objetivo da educação é visto como facilitador da aprendizagem autônoma e da autoexpressão dos alunos.

No sistema educacional altamente complexo, pode haver várias combinações das diferentes abordagens ao ensino e, provavelmente, nenhum ensino convergente ou divergente "puro". Ainda assim, a tendência no sistema educacional de hoje é para a abordagem convergente. De fato, entre as sugestões atuais para a implementação de reformas educacionais para lidar com os problemas consideráveis do sistema educacional, houve uma forte ênfase no estabelecimento de metas convergentes, cujo aspecto é o uso de testes padronizados gerais. Os testes costumam ser vistos como uma maneira prudente de determinar o sucesso ou o fracasso do processo de ensino e aprendizagem. Houve um uso relativamente limitado de outros meios de avaliação que são mais complicados e exigentes em termos de aplicação e interpretação.

Visto que a Neuropsicologia estuda o funcionamento cerebral e suas funções cognitivas ao passo em que a memória, a atenção e as funções executivas se desenvolvem de maneira a adquirir e transmitir suas funções por meio do cérebro. Quando há alguma deficiência nas funções cognitivas é possível ocorrer o comprometimento de toda as outras ações do cérebro desencadeando disfunções neuropsicológicas da qual necessita tratamento.

Profissionais como o psicopedagogo na escola, o psicólogo e a ciência da Neuropsicologia reforçar o comportamento cognitivo quando há deficiência, isto é, visando melhorar o autocontrole para que a pessoa possa conduzir a sua vida cotidiana de maneira mais natural e aceitar estes distúrbios neuropsicológicos.

O conhecer é de extrema importância, pois a educação se constitui a partir do conhecimento e este da atividade humana. Para renovar é preciso conhecer, com múltiplas potencialidades a qual pode ser utilizada como uma excelente ferramenta na prática psicopedagógica, do conhecimento e da avaliação por meio da Neurociência.

A presente pesquisa sugere que novos estudos em torno da temática sejam realizados para maior aprofundamento, afim de contribuir com os agentes existentes neste contexto educacional.

REFERÊNCIAS

AIKEN, L R. **Tests Psicológicos y Evaluación**. Mexico: Pratice Hall Hispano.1996.

ALCHIERI, J. C., CUNHA, R. **Guia de referência: testes psicológicos comercializados no Brasil.** São Paulo: Casa do Psicólogo, FAPESP.2003.

ALMEIDA, SFC. **O psicólogo no cotidiano da escola: re-significando a atuação profissional. LDB e educação hoje.** Campinas: Editora Alínea, 2006.

ANDALÓ, CSA. **A atuação do psicólogo na Instituição Escolar.** Em ABRAPEE/PUCCAMP (Orgs.). Psicólogo escolar: identidade e perspectivas. Campinas: Átomo, 2001.

ANTUNHA, E.L.G., **Investigação Neuropsicológica na Infância,** Boletim de Psicologia, 37(87),29-45.1987.

BELTRAN, J. A. (1993). **Processos, estrategias y técnicas de aprendizaje.** Machargo, J. S. 1991.

BEN-YISHAY, Y. **Cognitive Remediation after TBD: toward a Definition of its Objectives, Tasks and Conditions.** In: **INSTITUTE OF REHABILITATION MEDICINE. Working Approaches to Remediation of Cognitive Deficits in Brain Damage Persons.** New York: University Medical Center, 1981.

BEYER, H.O. **O fazer psicopedagógico: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de.** Vygotsky e Piaget. Porto Alegre: Mediação, 1996.

BOSSA (Org.), **Avaliação psicodedagógica da criança de 0 a 6 anos.** (pp.13-30). Rio de Janeiro: Vozes. 2000.

CARTER, R. **O livro de ouro da mente. O funcionamento e os mistérios do cérebro humano.** Rio de Janeiro, RJ: Ediouro Publicações S.A., 2003.

COSENZA, R.M. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

CARTER, R. **O livro de ouro da mente. O funcionamento e os mistérios do cérebro humano.** Rio de Janeiro, RJ: Ediouro Publicações S.A., 2003.

COSENZA, R.M. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

CUNHA JA, org. **Psicodiagnóstico.** 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas; 1993.

DEL PRETTE, ZAP. **Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões?** Em R. S. L. Guzzo (Org.). **Psicologia escolar: LDB e educação hoje.** Campinas: Editora Alínea, 1999.

DROUDET, R. C. R. **Distúrbios da aprendizagem**. São Paulo: Ática.1995.

FEURSTEIN, R. **Estilo de Interrogacion utilizado por el maestro de Enriquecimiento Instrumental. En desarrollo de habilidades cognitivas.** Venezuela: Vol II. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.1980.

FONSECA, V. **Cognição, Neuropsicologia e Aprendizagem.** Rio de Janeiro: Editora Vozes.1998.

FONSECA, V. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

GONÇALVES, V. M. G. **Neurologia do desenvolvimento da criança.** Rio de Janeiro, RJ: Ed. Revinter Ltda, 2006.

HILGARD, E. F. **Teorias da Aprendizagem.** EPU, São Paulo, 1973.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 13.ed., São Paulo, Cortez, 2003, 143p

GOMES, Cristiano Mauro Assis. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOULART, Iris B. (Org.). **A Educação na Perspectiva Construtivista.** Porto Alegre: Artmed Editora,2000.

KOLB, B., & WHISHAW, I. Q. **Fundamentals of human neuropsychology (4th ed.).** New York: W. H. Freeman & Co.1996.

LZAK, M. D. **Neuropsychological assessment (3 ed.)**. New York: Oxford University Press.1983.

LUNDY-EKMAN, L. **Neurociência: fundamentos para reabilitação.** Rio de Janeiro, RJ: Ed. Elsevier, 2004.

MCCOY, K.D et al. **Approaches to the cognitive rehabilitationof children with neuropsychological impairment**. In: FEINBERG, T.E., FARAH, M..J.(Editors.). **Behavioural Neurology and Neuropsychology.** McGraw: Hill, 1997.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamentos dos problemas de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

RIVERO, T.S. **Neuropsicologia e Ciência Cognitiva.** São Paulo: [s.n], 2007.

SANTOS, Maria F. S. **a Teoria das Representações Sócias**. In: SANTOS, Maria F. S e ALMEIDA, Leda M. (orgs.) **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais.** Paraíba, PE: UFPE, 2005. 200p.

SILVA, A.L. MARUJO, H.A. **Consulta Psicológica em contexto escolar: competências, possibilidades, recursos e outros tesouros.** In M. C. Taveira (Eds.). Psicologia escolar: Uma proposta científico-pedagógica. Coimbra: Quarteto.2005.

VYGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALLON, Henri. CAIXETA, Leonardo. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Isabel Galvão. Ed. Vozes, 2007.

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

A IMPORTÂNCIA DE SE CONHECER AS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS PARA O COMBATE AO PRECONCEITO LINGUÍSTICO

CAROLINA LOBRIGATO
Graduação em Letras pela Centro Universitário Fundação Santo André (2003); Especialista em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa, Literatura e Arte pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2020); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na EMEF Altino Arantes.

RESUMO

O presente trabalho visa problematizar o preconceito linguístico praticado no ambiente escolar, que ocorre, dentre outros motivos, devido à falta de conhecimento das variedades linguísticas. Em sua ânsia de ensinar a gramática normativa, objetivando que os estudantes se apropriem da linguagem formal, muitas vezes, a escola e suas práticas pedagógicas não respeitam as variedades linguísticas presentes tanto nas falas dos estudantes, de suas famílias ou de profissionais com menos prestígio social. Dessa maneira, faz-se necessário levar os estudantes à apropriação das variedades linguísticas, a fim de que o conhecimento supere todas as formas de preconceito, incluindo o preconceito linguístico, que representa uma das formas mais sutis e perversas de exclusão social. Assim, para se chegar à formação de uma análise mais coerente da proposta temática aqui apresentada, o presente trabalho partiu dos estudos de Bagno (2007), Possenti (2008) e do objeto de conhecimento variação linguística, articulado aos eixos de Análise linguística/semiótica e Oralidade, no ensino fundamental e médio, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

PALAVRAS-CHAVE: Variedade Linguística; Preconceito Linguístico; Diversidade; Pluralidade.

INTRODUÇÃO

Cumprindo o seu papel de ensinar a norma-padrão, a escola passa a valorizar somente a norma urbana de prestígio, caracterizada por seguir a gramática normativa ou gramática padrão. A fim de, exclusivamente, garantir ao estudante o direito, como cidadão - de conhecer as regras da gramática padrão - os professores deixam de adotar práticas pedagógicas que proporcionem que os estudantes possam comunicar-se de forma adequada em todos os contextos e situações: formais e informais. Além disso, acaba sendo transmitida a ideia equivocada de que a variedade de maior prestígio social deve ser considerada a única, a melhor ou mais certa.

Diante desse contexto, o ambiente escolar atribui o estigma de que as pessoas com menos escolaridade ou que vivem no campo, por exemplo, falam e escrevem errado.

Assim, muitas crianças, a partir de intervenções preconceituosas dos docentes, passam a corrigir seus familiares (pais, avós, tios) e dizer que eles não sabem falar, reproduzindo, em casa, o preconceito linguístico.

Em vez de ser colocada como fala ilegítima, a linguagem das crianças precisa ser abordada do ponto de vista das identidades familiares e os pertencimentos geográficos, etários e sociais. Nesse sentido, é fundamental respeitar a linguagem dos estudantes e ampliar sua competência comunicativa.

A variação linguística está associada à identidade, ao pertencimento ao território e à autoaceitação. Por isso, o professor não pode desprezar esse repertório, é preciso partir dos falares dos estudantes para abordá-la em sala de aula. Trata-se de uma oportunidade de criação de vínculo professor-aluno, de valorização da riqueza linguística que trazem, não desperdiçando esse material extremamente relevante. A apropriação das variedades linguísticas: geográfica ou diatópica, histórica ou diacrônica, social ou diastrática, situacional ou diafásica, faz-se necessária para que todos sejam capazes de relacioná-las ao preconceito linguístico, já que este está intimamente relacionado com as variantes linguísticas, uma vez que surge para julgar as manifestações linguísticas ditas "inferiores". De posse desse conhecimento, os estudantes conscientizar-se-ão de que todas as variantes são aceitas e nenhuma delas é superior, ou considerada a mais correta.

O presente trabalho foi elaborado à luz dos estudos de autores que tratam a temática do preconceito linguístico, seus desdobramentos e consequências na sociedade, como Bagno (2007), Possenti (2008) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), resultando, assim, na formação de uma análise coerente.

A VARIEDADE E RIQUEZA DO FALAR DO POVO BRASILEIRO

Toda língua é viva, dinâmica e sofre, ao longo do tempo e do espaço geográfico, diversas transformações, como assumir uma gíria de tanto ser usada por seus falantes ou incorporar em seu vocabulário palavras ou expressões de outros idiomas. Esse processo de transformação e adequação também ocorre com a Língua Portuguesa. O Brasil, por ter dimensões continentais e por herança de sua colonização, possui uma comunidade linguística constituída por uma grande diversidade intercultural, o que se reflete, até os dias atuais, na variedade e riqueza do falar do povo brasileiro.

Somam-se ao processo histórico, os problemas sociais, políticos e econômicos presentes em nossa sociedade, o que gera inúmeros tipos de preconceitos e discriminação, afetando principalmente as classes estigmatizadas, que têm receio de expressarem-se por ter sua variedade linguística rejeitada.

Muitas vezes, em sala de aula, os professores - que dominam a variedade culta - acabam encontrando nas demais variedades uma fonte negativa no que se refere à língua, disseminando a

intolerância e o preconceito em suas práticas pedagógicas e intervenções diárias. Essas atitudes acabam estimulando os estudantes a praticarem o preconceito linguístico tanto na escola, com estudantes que vêm do campo para a cidade e apresentam a pronúncia/sotaque diferente da fala local; como em suas casas, com familiares que não tiveram acesso à escolaridade, por exemplo. Os estudantes, vítimas de preconceito na escola, acabam calando-se, deixam de expor opiniões e ideias com receio de sofrerem deboches, desdém, chacotas ou serem ridicularizados, caracterizando a exclusão e o apagamento de suas heranças biográficas. E, sobretudo, favorecendo, muitas vezes, o desprazer de ir à escola, culminando - por fim - na evasão escolar.

Para conceituar em que consiste o preconceito linguístico, Marcos Bagno (2007) apresenta a seguinte definição:

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe [...] uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola- gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente [...] (BAGNO, 2007, p. 38) paginação de pdf.

A ideia equivocada de que a norma culta é soberana precisa ser desmontada, mesmo porque Bagno (2008) ao discorrer sobre as variedades linguísticas, esclarece que a norma padrão e a norma culta são duas coisas diferentes entre si.

> [...] A norma culta, na perspectiva sociolinguística brasileira, é o nome que se dá ao conjunto de variedades linguísticas faladas pelas pessoas que têm escolaridade superior completa, nascidas e criadas em ambiente urbano. [...] a norma-padrão é uma abstração da língua, um modelo ultrapassado e totalmente desvinculado da realidade contemporânea da língua. Por isso, existe um abismo largo e fundo entre norma culta, ou seja, a língua realmente falada pelos brasileiros privilegiados e a norma-padrão, que é um código enrijecido que se inspira em usos muito antigos e ultrapassados. (REVISTA PEDAGÓGICA, 2008, p.6).

É preciso que os professores valorizem todas as “falas” e suas variedades, que carregam a diversidade cultural brasileira presente no ambiente escolar; transmitindo a mensagem a toda comunidade escolar que o essencial para que ocorra a comunicação é que haja entendimento entre o locutor e o interlocutor, independentemente de sua variedade linguística: social, regional, sexo, gênero, faixas etárias, estilo.

É dever da escola ensinar a variação padrão, entretanto, ela não tem o direito de menosprezar os estudantes que se utilizam de uma variação menos valorizada pela sociedade. Possenti (2008) afirma que desconsiderar a cultura do alunado é um crime imperdoável.

Dessa maneira, faz-se necessário que a escola, assim como o professor, desmistifique a questão do falar “certo” ou falar “errado”, e enfatize a importância de se adequar a variedade ao seu contexto de comunicação. Não se pretende excluir a norma culta ou a padrão, mas conscientizar os alunos que podem ser competentes na Língua Portuguesa, sendo capazes de expressarem em variados contextos de comunicação (do informal – como um torcedor num jogo de futebol ou uma conversa entre amigos, ao mais formal – como um orador num discurso de formatura ou uma entrevista de emprego), reconhecendo os diversos usos da língua, inclusive o da norma-padrão.

DIRETRIZES DA BASE COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) menciona a competência específica de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental número 04, na qual aborda a importância de o estudante conhecer e compreender a heterogeneidade de uma língua.

> Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos. (BRASIL, 2017/2018, p. 89).

Percebe-se a preocupação do documento em possibilitar que o estudante compreenda que a língua é marcada por "variedades de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos" (BRASIL, 2017/2018, p. 495). Dessa forma, compreendendo os fenômenos da variação linguística, o estudante saberá utilizar o discurso adequado para cada situação comunicativa respeitando os diferentes falares, sem praticar o preconceito linguístico.

Além disso, a BNCC traz a direcionamento sobre o eixo Conhecimentos Linguísticos acerca da substituição da definição do que é "certo" para o que é "adequado" e a importância da reflexão sobre a língua.

> O eixo Conhecimentos linguísticos consolida-se pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita. O estudo do léxico e da gramática, envolvendo formas e tempos verbais, estruturas frasais e conectores discursivos, entre outros, tem como foco levar os estudantes, de modo indutivo, a descobrir o funcionamento sistêmico do inglês. Para além da definição do que é certo e do que é errado, essas descobertas devem propiciar reflexões sobre noções como "adequação", "padrão", "variação linguística" e "inteligibilidade", levando o estudante a pensar sobre os usos da língua inglesa, questionando, por exemplo: "Essa forma de usar o inglês estaria 'adequada' na perspectiva de quem? Quem define o que é o 'correto' na língua? Quem estaria incluído nesses usos da linguagem? Quem estaria silenciado?" De modo contrastivo, devem também explorar relações de semelhança e diferença entre a língua inglesa, a língua portuguesa e outras línguas que porventura os alunos também conheçam. Para além de uma comparação trivial, com vistas à mera curiosidade, o transitar por diferentes línguas pode se constituir um exercício metalinguístico frutífero, ao mesmo tempo em que dá visibilidade a outras línguas, que não apenas o inglês. (BRASIL, 2017/2018, p. 247).

O documento também defende que as reflexões e os estudos sobre as variedades linguísticas devem ter seu valor social atribuído.

> Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas. (BRASIL, 2017/2018, p. 83).

Na BNCC, a Variação Linguística é apresentada em quadro juntamente com os campos os conhecimentos linguísticos relacionados à ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros:

Fono-ortografia	• Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil. • Conhecer e analisar as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do português do Brasil.
Morfossintaxe	• Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência). • Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância). • Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).
Sintaxe	• Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.). • Conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação). • Perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática – anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português
	do Brasil.
Semântica	• Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais.
Variação linguística	• Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. • Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.
Elementos notacionais da escrita	• Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois-pontos, travessão, verbos de dizer). • Conhecer a acentuação gráfica e perceber suas relações com a prosódia. • Utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos

Fonte: Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017/2018, p. 84 e 85).

Para dar conta de desenvolver as habilidades dos educandos, é imprescindível que o docente lance mão de recursos textuais e situações sociocomunicativas (redes sociais como Instagram, Twitter, Facebook e WhatsApp; vídeos, jogos online, o próprio discurso do estudante e das pessoas da comunidade) vivenciadas pelo educando para oportunizar que compreenda os fenômenos da variação e da diversidade linguística, despidos preconceitos.

A habilidade listada na BNCC que visa reconhecimento das variedades linguísticas, da norma-padrão e do preconceito linguístico é destacada no Ensino Fundamental

> (EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

A necessidade do desenvolvimento da habilidade também aparece no documento do Ensino Médio

> (EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto no decorrer deste trabalho, toda língua é dinâmica e diversa, estando sujeita a diversas variações. Sendo a comunicação a principal função da língua, respondendo à necessidade de interação social entre os falantes.

A escola e seus profissionais não podem ser disseminadores de intolerância, discriminação e preconceito linguístico no ambiente escolar, fazendo da língua uma ferramenta de segregação cultural, julgando uma variedade linguística superior a outra. Estas atitudes podem calar, amordaçar os estudantes - alvo desse preconceito - envergonhados e ridicularizados por sofrerem deboche devido a seu sotaque, pronúncia das palavras ou escolha do vocabulário, podendo culminar no apagamento de suas heranças biografias ou, até mesmo, na evasão escolar.

Práticas pedagógicas devem ser revistas a fim de que os estudantes e toda a comunidade escolar livrem-se do juízo de valor e se conscientizem que não há a forma de falar “errada” ou “certa”, mas com variedades linguísticas distintas, considerando as dimensões históricas, sociais e territoriais de nosso país.

Assim, faz-se extremamente necessário apresentar aos estudantes as variações linguísticas a fim de que, de posse desse conhecimento, o preconceito linguístico não seja praticado em sala de aula e seja repudiado e combatido pelos estudantes dentro e fora da escola.

A BNCC orienta em seu texto que as aulas de Língua Portuguesa, sejam ministradas considerando a variação linguística que existe em qualquer comunidade linguística, favorecendo que o estudante possa entender que uma língua é marcada por formas diferentes de se falar, subsidiando-o a utilizar o discurso adequado para cada situação comunicativa, respeitando as diferenças linguísticas sem fomentar o preconceito linguístico.

A utilização dos gêneros textuais, da multimodalidade, da cultura digital, da escrita, da

oralidade, da leitura, da escuta, da produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e a análise linguística/semiótica - propostas na BNCC - favorecem que o docente trabalhe a variação linguística dentro da sala de aula e faça com que o discente alcance o conhecimento de que o Brasil é um país multivarietal. Assim, após refletir sobre as práticas de linguagem, o estudante conseguirá escolher o discurso mais coerente com a situação comunicativa em que ele estiver inserido.

Dessa forma, além de valorizar a diversidade de falares, a escola combaterá a intolerância, a discriminação, o preconceito linguístico e todas as suas formas de manifestação na sociedade em geral, além de enriquecer o patrimônio cultural que é a nossa Língua Portuguesa. E, sobretudo, preparará o corpo discente para a prática de cidadania, tornando-o competente para comunicar-se de acordo com a situação e o contexto de comunicação, do informal ao mais formal.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz?** 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

POSSENTI, Sirio. BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz?** 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. **Preconceito Linguístico**. Revista Presença Pedagógica. V. 14, n. 79, jan./fev. 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília, 144p.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a Base. Brasília, 2017/2018.

PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

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

RESUMO

A importância da Educação inclusiva não está em um simples fazer mais sim está além de um fazer, pois não é apenas uma maneira de ocupar o tempo, e sim tratar-se de uma atividade enriquecida, uma atividade que tem que ser feita com amor dedicação e principalmente carinho, devido ao crescimento da educação inclusiva cada vez vem ganhando mais espaço no campo educacional onde faz-se necessário uma educação com qualidade. A educação inclusiva é uma educação diferenciada, pois é uma educação destinada a alunos com necessidades especiais, devido a cada aluno ter uma particularidade diferente, um grau de necessidade especial diferenciada, por esse fato que as escolas precisam ter uma preparação para receber esses alunos e principalmente pessoas qualificadas para que possam dar toda assistência necessária. Tem como objetivo principal: Discorrer sobre o papel do professor na educação inclusiva. O presente trabalho tem como metodologia o estudo de caso. A inclusão educacional vem se apropriando cada vez mais pois com o avanço da tecnologia, professores qualificados, faz com que a população e sociedade consigam entender e compreender a necessidade de aprendizagem do ser humano com deficiência, o qual apresenta necessidades educativas especiais.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Educação; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O trabalho teve como tema central a importância do professor para educação inclusiva. Educação inclusiva é um tema amplo, relacionado à inclusão e permanência das pessoas com deficiência nos ambientes escolares, mas esse problema vai além desses alunos, uma vez que é um problema de todos que são de alguma forma excluídos no processo de escolarização.

A temática é muito importante pela considerável necessidade da educação e o tema parte da

complexidade que abrange, de desafios que exigem uma mudança em todos os paradigmas escolares, da necessidade da pesquisa para esclarecer equívocos a respeito do assunto e acompanhar as mudanças vividas socialmente.

Este trabalho justifica-se mediante a necessidade de mudanças; e essa começa em nós, questionando e buscando construir novas perspectivas às diferenças existentes no meio social, o pedagogo precisa ser respeitado e valorizado, os objetivos escolares ampliados e a práxis ressignificada. Pensando nesta problemática abordada, o estudo de caso busca analisar como se dará o processo da contribuição do professor para com os alunos portadores de necessidades especiais junto aos demais da Educação Infantil?

Tem como objetivo principal: Discorrer sobre o papel do professor na educação inclusiva. E como objetivos específicos: Conceituar a educação inclusiva; destacar o procesos de ensino aprendizagem dentro da educação inclusiva; analisar o papel do professor na educação inclusive.

Apresenta-se as hipóteses do trabalho: Por meio dele ver que a educação inclusiva é muito importante para o processo de ensino e aprendizagem das crianças; Através da contribuição do professor as crianças podem se desenvolver mais e melhor; possibilitando também uma maior interação com todos que fazem parte do âmbito escolar.

O presente trabalho tem como metodologia o estudo de caso. Um estudo de caso é um método amplo de pesquisa sobre um tema específico que pode aprofundar a compreensão do mesmo e, assim, subsidiar novas investigações sobre o mesmo tema: O Papel do professor na Educação Inclusiva.

Neste trabalho serão apresentados os resultados da análise dos dados tendo como foco a análise do papel do professor frente a educação inclusiva. Foco no professor quais suas maiores dificuldades e de que forma ele está sendo preparado para essa realidade. De que forma esse trabalho contribui para a sociedade.

Buscando conhecer as metodologias e as dificuldades enfrentadas pelos professores, assim como, a sua mediação e utilização dos recursos especiais, por meio dos materiais educativos como recurso facilitador para o ensino aprendizagem na educação infantil.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA (CONCEITO)

Considerando os aspectos conceituais da educação especial inclusiva, é importante abordar a concepção de alguns autores referente ao tema deste trabalho. A educação inclusiva implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência. (MITTLER, 2003, p. 34)

> A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que a identidade do aluno se revista de novo significado. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, sem identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (MANTOAN, 2004, p. 39).

A educação inclusiva continua sendo lago preocupante devido a deficiência de recursos e com tantos obstáculos ainda encontrado no campo da educação, ainda falta uma reorganização nas leis que define as condições dos alunos, no sistema educacional, pois a educação inclusiva deveria ocorrer de uma forma continua, sistemática e principalmente planejada, pois a cada minuto que se passa a fila de espera aumenta pois não temos ainda no pais a educação inclusiva como prioridade.

Para Ferreira e Guimarães (2003),

> [...] o processo de inclusão avança ao lançar um olhar para as pessoas com deficiência como interlocutoras que desafiam as instituições escolares a inovar suas concepções e práticas pedagógicas perante os processos de ensino e aprendizagem desses alunos. (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p.27).

A escola e o professor, neste contexto, devem promover atividades e utilizar- se de estratégias que possibilitem que esse aluno comece a interagir (dentro do seu limite) com o meio em que ele está. Para isso, é importante que as metodologias utilizadas sejam variadas e cabíveis ao que se deseja alcançar. Sobre isso, Minetto (2008, p. 101), descreve:

> O professor precisa organizar-se com antecedência, planejar com detalhes as atividades e registrar o que deu certo e depois rever de que modo as coisas poderiam ter sido melhores. É preciso olhar para o resultado alcançado e perceber o quanto “todos” os alunos estão se beneficiando das ações educativas.

Freire (2005) completa que, a escola, deve ser um espaço em que não haja discriminação pelas diferenças. Desse modo, este espaço (escolar) precisa ser um lugar de aprendizagem compartilhada. O professor deve atentar-se aos seus objetivos e resultados alcançado, desse modo, ele poderá adaptar e melhor o que foi aplicado em sala de aula. Promovendo, assim, uma melhora no desenvolvimento intelectual, e não somente isso, dos seus alunos.

Para os professores o processo e educação inclusiva destina-se a crianças portadoras de necessidades especiais, pois cada criança tem sua particularidade e cabe ao profissional atribuir seus conhecimentos para que as crianças possam ter seu aprendizado especializado.

Segundo Demo, (1987), descreve que a verdade da cada atividade está relacionada através das atividades onde se descobre novos talentos, pois para muitos acham que a educação inclusiva ainda e rejeitada pela discriminação.

A resolução CNE/CEEnº02/20011, relata que a educação especial, tem apoio e serviços especializados para os aluno com necessidades especiais, destaca ainda que dependendo da necessidade do aluno(criança), que se obtenha professores qualificados para as deficiências.

Para os alunos surdos, há a necessidade que haja um profissional que tenha conhecimentos em língua de sinais, ou um profissional de interpretação.

Alunos com síndromes ou quadros neurológicos, necessitam de um profissional na área de psiquiatria e psicologia, pois necessitam de acompanhamento continuo, remédios e até mesmo de sessões diárias. Alunos som deficiência visual, já possuem a necessidade mais avançada, com

materias especializados. Alunos com deficiência física neuromotora, possuem a necessidade de mátrias adaptados para sua locomoção e comunicação.

Deficiência intelectual, possuem uma adaptação com mais deligada pois os professores devem respeitar seus limites, tanto no ritmo de aprendizado, quando ao seu currículo escolar. Alunos que possuem uma um conhecimento a mais, mais conhecidos com alunos com altas habilidades, ou seja alunos que possuem uma característica de aceleração em seus estudos, são alunos no qual os professores podem ser beneficiados pois esses alunos tem uma capacidade grandiosa, e pode ser utilizada também para ajudar os alunos que possuem outro tipo de necessidade especial, (FERNANDES, 2006).

Para uma educação inclusiva de qualidade o professor em sala de aula precisa ter uma visão diferenciada, pois a fatores que levam a educação inclusiva como crianças com incapacidade de aprendizado, por esse fator que se haja um profissional capacitado para que se tenha um trabalho de qualidade e principalmente respeitando o limite de cada criança.

Minetto (2008), descreve que os professores têm como objetivo planejar suas atividades com antecedência, para que se obtenham um resultado satisfatório, ou que se possa ser melhorado no decorrer do ano letivo.

A pedagogia nada mais é do que um processo de investigação, aonde se dá resoluções a problemas, onde cada professor convive no seu dia a dia com inúmeros fatores, onde cada um deles tenha a necessidade de soluções, para que isso ocorra no seu dia a dia, os professores têm a necessidade de buscar novos conhecimentos, novas estratégias, para que possa se identificar com seus alunos, para que ambos possam ter um aprendizado diferencial e com qualidade.

Um dos grandes desafios para o professor e planejar suas aulas compatíveis aos seus alunos pois cada um apresenta uma particularidade diferente, com isso pode se preparar aulas utilizando, desenhos, brincadeiras, figuras, jogos e músicas, entre outras atividades, mais o objetivo geral e que todos tenham a oportunidade de apreender a mensagem que professor quer passar.

Devido ao processo lento da educação inclusiva ainda encontra-se professores que demostram a insegurança em trabalhar com crianças com necessidades especiais, pois ainda não se tem um cronograma para os ensaios pedagógicos.

Para eu se tenha um ensino de qualidade na educação infantil, faz-se necessário uma perspectiva onde envolve a formação do professor, de um docente, professores de ensino regular, professores especialistas em vários tipos de educação inclusiva, e um dos pontos a serem relatados é que não são todas as escolas que tem professores qualificados e nem escolas que se tem estrutura adequada para receber um aluno com necessitas especiais.

PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO

O papel do professor perante ao processo e ensino se caracteriza em várias formas, pois o mediador está voltado a trabalhar com crianças, seja elas especiais , negras , brancas , mais para

que isso ocorra de uma forma generosa o professor precisa estar qualificado e preparado , porque devido estar no campo educacional, não se tem uma sala de aula com todas as crianças no mesmo perfil , muitas crianças tem conhecimento , outras já não tem , outras com dificuldades com a escrita outras já tem uma habilidade maior , no campo educacional as crianças tem limitações com seus conhecimentos, por isso que se faz necessário que os mediadores possam desenvolver suas aulas de um modo que todos os alunos possam participar , sendo assim o rendimento escolar se torna mais eficaz.

Para Almeida (2009), quando o professor e instituição trabalham juntos tudo se torna mais eficaz principalmente com o apoio e participação da família, para sanar todas as dificuldades e desafios encontrados. É importante também que os professores não deixem de trabalhar com as crianças portadoras de necessidades especiais através das atividades lúdicas por mais que hoje no campo educacional está escassa, mais e uma ferramenta pedagógica que ajuda o desenvolvimento das crianças com necessidades especiais com a ferramenta lúdica,

Minetto (2008), descreve que os professores tem como objetivo planejar suas atividades com antecedência, para que se obtenham um resultado satisfatório, ou que se possa ser melhorado no decorrer do ano letivo.

Segundo Almeida, (2009, p.75) descreve que a convivência em sala de aula com atividades lúdicas para as crianças portadoras de necessidades especiais, ajuda na coordenação motora, pois além de ser uma atividade divertida a criança não entende que ali ela está aprendendo e até mesmo fazendo uma atividade física.

Segundo Cerqueira e Ferreira (2000), talvez em nenhuma outra forma de educação os recursos didáticos assumam tanta importância como na educação especial de pessoas deficientes.

O processo e educação inclusiva destina-se a crianças portadoras de necessidades especiais, pois cada criança tem sua particularidade e cabe ao profissional atribuir seus conhecimentos para que as crianças possam ter seu aprendizado especializado.

Segundo Demo, (1987, p39), descreve que a verdade da cada atividade está relacionada através das atividades onde se descobre novos talentos, pois para muitos acham que a educação inclusiva ainda e rejeitada pela discriminação.O deficiente possui características próprias de sua deficiência, porem estas não o impedem de frequentar o ensino regular desde que a prática educativa seja adequada ao modo como o aluno aprende (REGANHAN, 2006, p.21).

O ambiente escolar pode ser trabalhando não apenas com os materias didáticos mais também podem ser inseridos atividades lúdicas.O deficiente possui características próprias de sua deficiência, porem estas não o impedem de frequentar o ensino regular desde que a prática educativa seja adequada ao modo como o aluno aprende (REGANHAN, 2006, p.21).

O ambiente escolar pode ser trabalhando não apenas com os materias didáticos mais também podem ser inseridos atividades lúdicas. Quando citamos uma atividade lúdica para crianças com necessidades especiais estamos tentando permitir que a criança tenha um contato com um mundo próprio onde ela é a dona de suas decisões e caminhos, o construir e reconstruir suas limitações,

permite ao aluno o contato com suas próprias decisões e frustações, fazendo com que perceba as possibilidades de sempre tentar, mesma que possua suas particularidades ,com as atividades lúdicas eles aprendem a se socializar, a dramatizar a vida e se expressar por meio destes, por muitas vezes algum problema ou dificuldade aparece exposta em uma brincadeira onde a criança se espelha para lidar ou não com a situação, tendo contato com sensações e emoções, criando o sentido próprio de a prender e conhecer suas limitações.

O professor precisa compreender que cada criança é um ser único

> (...) não só a criança pensa de modo diferente, percebendo o mundo de maneira diversa do adulto, não só a lógica da criança se baseia em princípios qualitativamente diferentes, que se caracterizam por grande especificidade como ainda, sob aspectos a estrutura e as funções de seu corpo diferem grandemente das do organismo adulto (VYGOTSKI e LURIA, 1996 p.153).

Sendo assim, para Rau (2011), é fundamental que o educador explore a atividade lúdica como um elo integrador de possibilidades positivas, pensando que cada criança é um ser único e que as dificuldades são diferentes, mediante a uma sala heterogênea, com isso os alunos acabam sendo protagonistas da sua história um ser crítico e não um depósito de informações, mas alguém que colocará em prática no seu cotidiano um conhecimento que percorre ao longo da vida.

Almeida (2009) ressalta que a inovação do educador no ambiente escolar deve propiciar ao aluno interesse para criar, desenvolver, participar, buscando a construção do conhecimento. A criança com suas limitações podem fazer suas atividades desde que os mediadores possam respeitar suas limitações. A ausência

Das atividades como a ludicidade o espaço correto para os portadores de necessidades especiais faz com que esses alunos posam ter dificuldades para apreenderem, ou até mesmo se locomoverem, pois ainda se vê a escassez que se tem devido à falta de colocais adequados para essas pessoas(crianças).

Alguns fatores que caracteriza as a falta de atividades lúdicas para as crianças especiais são: Inabilidade social, distúrbios na aprendizagem, transtornos de comportamento, dificuldade de expressão, comprometimento nas estruturas psíquicas ou psicológicas.

A inclusão é um tema muito abrangente e de muitas controvérsias, todos os locais públicos prezam a acessibilidade e a inclusão já que é um direto legal a todos os deficientes, existem várias campanhas para quebrar paradigmas e erradicar o preconceito contra o diferente. A família é de suma importância para a inclusão e do deficiente assim como cabe a ela também a transmissão de informação

COMO O PROFESSOR PODE SER UM FACILITADOR DA INCLUSÃO

Para que o professor possa sem um facilitador no contexto escolar para alunos portadores de necessidades especiais é necessário que os mediadores possam ter habilidades e conhecimentos na educação inclusiva, sendo assim deve ser pautado nas diferenças, não sendo o aluno que se adequa a ele, se ajusta as condições de ensino, mas é justamente contrária, é a escolar que tem

que proporcionar as mudanças necessárias para que o aluno consiga acessar o currículo (ARANHA, 2003).

> [...] a inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional (MITTLER, 2003, p. 35).

Diante de tais obstáculos que os profissionais têm de enfrentar na educação inclusiva, Bueno (2001) ainda argumenta ser necessário promover uma avaliação das reais condições dos sistemas de ensino, a fim de que a inclusão ocorra de forma gradativa, contínua, sistemática e planejada.

Segundo Pimenta (2002) Diz que o trabalho do docente com portadores de necessidades educativas especiais na contemporaneidade deve combinar estes dois aspectos, o profissional e o intelectual, e para isso se impõe o desenvolvimento da capacidade de reelaborar conhecimentos. Desta maneira, durante a formação inicial, outras competências precisam ser trabalhadas como elaboração, a definição, a reinterpretação de currículos e programas que propiciem a profissionalização, valorização e identificação.

BRASIL (2001, p. 59) no Art. 18 dispõe sobre as normas para o funcionamento de escolas pelas redes de ensino:

> Professores capacitados para cada situação: professores capacitados para classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais são aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, tiveram acesso a conteúdo sobre Educação Especial adequado para: perceber as necessidades dos alunos e valorizar a educação inclusiva; flexibilizar a ação pedagógica de modo adequado às necessidades de aprendizagem; avaliar a eficácia do processo e atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial compreensão das singularidades de seus alunos e do processo de aprendizagem.

O Decreto n° 7.611/2011 (BRASIL, 2011) afirma a obrigatoriedade da matrícula do aluno da educação especial na escola comum, de ensino regular, e também assegura e regulamenta a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A Inclusão quebra os paradigmas e contesta os sistemas educacionais constituídos pela posição de diferenciar os alunos normais dos alunos especiais, que se apresentaram abalados pela proposta inclusiva da educação (ROPOLI et al., 2010).

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

> Como, de um ponto de vista relacional, nos comportarmos de modo indissociável com uma criança com deficiência, por exemplo? Como não reduzi-la aos nossos medos, dificuldades ou preconceitos? Como não reduzi-la ao que gostaríamos que fosse, aos nossos anseios e expectativas? Como reconhecê-la por aquilo que é ou que pode ser, nos seus limites que a definem, como aliás, definem qualquer um de nós? (MACEDO, 2005, p. 25).

Pesquisar e conhecer mudanças possíveis para exercer uma educação inclusiva, difere dos desafios práticos do cotidiano, mudar hábitos é sempre um desafio, mudar hábitos coletivos um desafio maior ainda, o ego humano privilegia o saber mais, ter mais, ser mais, enaltece o ter razão, o vencer sempre, o "o problema está no outro". “Uma sociedade que se quer igualitária e democrática necessita aprender a discutir, argumentar, construir coletivamente e aprender formas de consenso e de superação de conflitos” (MACEDO, 2005, p.44), fazendo com que nosso ponto de partida da escola inclusiva seja a mudança, individual e coletiva, que somente acontece por iniciativa própria

em buscar evoluir para novos hábitos e padrões positivos.

As expectativas de aprendizagem no trabalho pedagógico são importantes, por tratar do que se espera que o educando possa aprender e do que pode desenvolver, a inclusão acontece a partir de ações concretas, às expectativas de aprendizagem da instituição de ensino com relação a esses alunos são essenciais para a realização da inclusão. Não se trata de depositar no aluno expectativas irreais ou desproporcionais, mas de trabalhar com objetivos flexíveis a curto e longo prazo, traçar caminhos e conquistas, sempre adequando-se aos novos desafios, ampliando os conhecimentos e as aprendizagens. A escola torna-se excludente quando desconsidera a necessidade de se adequar aos alunos e, espera que os alunos se adequem a ela, esquecendo que nem todos irão atender seus requisitos. Quando se pensa na formação do educando como sujeito, possuidor de historicidade, tem-se aí a inclusão, que proporciona ao aluno construir uma identidade, autonomia e liberdade, dentro das suas condições particulares.

A percepção da realidade é relativa para cada indivíduo, percebemos e interpretamos o mundo de acordo nossas próprias experiências e sentidos, ninguém possui as mesmas vivências, muito menos interpreta-as da mesma maneira. Vivemos de forma individual inseridos em um contexto coletivo, que exige interação com o mundo e tudo que nele há, interação entre algo que é interno e algo externo, mesmo um grupo de pessoas presentes em um mesmo espaço com os mesmos estímulos, apresentará interpretações e observações distintas, individuais.

Nas duas últimas décadas a sociedade tem mudado rápido, consequência principalmente da tecnologia que transformou nosso estilo de vida e de se relacionar, pois rompeu alguns limites com tamanha velocidade das informações e com um conforto e bem-estar igualmente inovadores. Como afirma Macedo (2005, p.44): “uma sociedade tecnológica exige domínios múltiplos e sempre aperfeiçoados”. A tecnologia com os passar dos anos vai modificar cada vez mais nossas vidas, exigindo uma adaptação, assim como questionamentos e um olhar crítico para fazer o melhor uso possível dessas ferramentas poderosas e inovadoras.

No contexto pedagógico, é imprescindível que essa tecnologia esteja presente para além da sala de informática e sala de vídeo, ela precisa ser parte da práxis pedagógica, fazendo uso das tecnologias assistivas, dos celulares e computadores, dos jogos, dos vídeos, aproximando a aprendizagem escolar de algo tão comum e natural para as crianças. Para além do uso dessas ferramentas para lazer e recreação, buscando questionamento e reflexões críticas, sendo sujeitos ativos também no mundo virtual.

ASPECTOS CONCEITUAIS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

A historicidade acerca da educação Especial e inclusão vêm sofrendo inúmeros percalços que lavam a crer a necessidade de novas mudanças em atendimento as pessoas com deficiência. Desde o período industrial brasileiro na década de 30, o Brasil vivenciou um crescente número de trabalhadores que precisariam de qualificação para o trabalho, sendo incumbido de discernir nesse processo as instituições precursoras SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e

SENAI – Serviço Nacional Industrial.

Dentre as recentes instituições de ensino ficou atribuído a formação integral do trabalhador para as diversas áreas do mercado em atendimento a necessidade nacional. Nesse sentido, percebe-se que há uma demanda que apresenta alguma deficiência e, portanto, deve ser atendida de forma igualitária em suas limitações.

> A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas ,há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógigos e outros de reabilitação geralmente particular a partir de 1500, principalmente, tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização do BR, comumente intitulada de substituição de importações, os espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais (JANNUZZI, 2004, p.34).

As Organizações não Governamentais (O.N.G.´s) e Instituições Filantrópicas ficaram incumbidas de realizar projetos a fim de atender a demanda nacional, visto que não havia ainda políticas públicas assertivas acerca do atendimento a pessoa com deficiência.

Nessa perspectiva, surge em 1954 o movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que institui atendimento as pessoas com deficiência, sobretudo com amparo da organização da National Association for Retarded Children dos Estados Unidos da América.

Mesmo com tantos avanços, a educação especial apresenta constantes revisões sendo necessário um aprofundamento em suas políticas públicas e formas de atendimento nas diversas áreas do conhecimento.

> De longa data, a educação nacional vem mostrando o quanto necessita de mudanças para atender a todos os alunos, garantido o desenvolvimento escolar destes, e como nesse sentido, a vontade política para enfrentar um programa em favor das transformações de qualidade tem sido preferida pela opção por políticas que a um custo que não exija ampliação significativa da participação da educação na renda nacional e no orçamento público, privilegiam intervenções que tem sido compensatórias ou orientadoras para ações que possam mostrar números indicativos e maior acesso e permanência dos alunos no sistema escolar (FERREIRA & FERREIRA, 2004, p.33).

As concepções acerca da educação especial e inclusiva ganham no século presente, novas olhares, levando em consideração a necessidade de dialogar com instituições afins da educação, saúde e desenvolvimento social, bem como ministério do trabalho em prol de unificar forças no atendimento e qualificação para o mercado de trabalho.

De acordo com Ferreira & Ferreira (2004), há uma ligação entre as instituições, sendo necessárias oficializar, todavia a criança matriculada em centros de atendimento especial passa a frequentar as redes de ensino regular. Esse processo permite uma inclusão da criança com deficiência e ao mesmo tempo uma aprendizagem aos demais discentes e colegiados quanto às pessoas com alguma deficiência.

Cabe-se no momento de inclusão de crianças e adolescentes nas redes públicas e particulares de ensino uma reflexão quanto à formação dos profissionais da educação, uma vez que deva haver um entendimento sobre as deficiências e distúrbios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de conclusão de curso refle em uma forma positiva quanto a educação especial de alunos portadores de deficiência , pois no campo educacional é composto por diversas diversidades e multiculturalista, designa-se em ser um ambiente que recebe diversos alunos, em situações diferentes, o ambiente escolar e um local onde os alunos tem a oportunidade de se alfabetizar, tendo a oportunidade de se formar cidadão ,Mas para os alunos portadores de necessidades especiais as oportunidades deveriam ser a mesma , mais devido algumas escolas não serem adaptadas acaba gerando um certo desconforto , para o aluno mediador e familiares, por mais que existe legislações , normativas que garantem uma vaga para as crianças ,a demanda ainda acaba sendo maior do que o número de vagas .

Para as crianças que tem aceso ao ambiente escolar, faz com que o mediador possam estar preparado pois a cada deficiência é necessário uma atividade diferenciada sendo assim respeitando as limitações daquele aluno, mas para o mediador não existe diferença, nem desigualdade na sala de aula.

A educação inclusiva é desafiadora porque exige uma mudança em todos os paradigmas escolares, desde os profissionais e alunos, até seu currículo, a práxis pedagógica, o formato das aulas e a organização do próprio ambiente escolar. A inclusão propõe que todos os alunos, cada um em sua individualidade, esteja incluso no ambiente como um todo, reconhecendo suas capacidades e possibilidades para ampliar o conhecimento e fazer o melhor aproveitamento possível do que o espaço escolar tem para oferecer.

Outro desafio é mudar a práxis pedagógica, pois reproduzimos meios de ensinar que deixaram de ser compatíveis com nossa sociedade, tudo está mudando muito rápido, o avanço tecnológico atinge diretamente nosso estilo de vida, como agimos, pensamos, como nos comunicamos e, enquanto todo esse movimento acontece lá fora, a escola insiste em permanecer a mesma.

É necessário mudar o currículo, optar por uma proposta de ensino interdisciplinar, que ressignifica a realidade no conteúdo escolar, ao invés de fragmentá-la. O conhecimento escolar e sua organização, determina sua complexidade, assim como o seu uso prático, a curto e longo prazo, na vida cotidiana. O trabalho interdisciplinar desafia porque no meio escolar tem de haver esforços entre os professores e gestores, funcionários da limpeza e da cozinha, faz-se necessário também um movimento inclusivo, perceber que a ação inclusiva vai além dos alunos com deficiência, pois se não houver diálogo entre os profissionais, automaticamente o conhecimento torna-se fragmentado.

A falta de investimentos na escola enquanto instituição fundamental, dificulta o avanço das mudanças, não inviabiliza, mas desacelera, pois, sem os recursos e os incentivos adequados, a escola não consegue atender aos requisitos necessários para ser realmente inclusiva, tanto com relação à infraestrutura quanto no sentido pedagógico. É necessário jornada horária e remuneração adequada, incentivo à realização e participação de formações, distribuição adequada do tempo, promovendo espaços que incentivem o diálogo entre os profissionais da instituição e com outras, e assim, começar acelerar o movimento de mudanças, adequando-se às adaptações e questionamentos

necessários para manter-se sempre adiante.

A mudança pioneira deste processo começa em nós, enquanto seres humanos, sujeitos críticos e professoras(es). Entender a importância do nosso trabalho e a necessidade de buscar sempre aprender, sem deixar a rotina de trabalho nos colocar no desânimo, na ociosidade ou falta de vontade para aprender e realmente se dedicar ao trabalho realizado.

REFERÊNCIAS

BEAUPRÉ, Pauline. **O desafio da integração escolar: ênfase na aprendizagem acadêmica.** In MANTOAN, Maria Teresa (Org.). A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. Cap. 26, p. 162-166.

CASTILHO, EWV. **O papel da escola para a educação inclusiva.** In LIVIANU, R., cood. Justiça, cidadania e democracia [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2009. pp. 108- 119. ISBN 978-85-7982-013-7. Disponível em: SciELO Books< http://books.scielo.org. > Acesso 27 set. 2020.

CAVALLEIRO, Eliane. **Introdução.** In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ **Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília**: SECAD, 2006. Acesso 12 set. 2020.

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

FERREIRA, Rosila Arruda. **A pesquisa científica nas Ciências Sociais: caracterização e procedimentos**. Recife: UFPE, 1998.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Marta. **Educação Inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** São Paulo: Imprensa oficial, 2005.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. A **educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

JOSÉ, Elizabete Assunção da; COELHO, Maria Tereza. **Problemas de Aprendizagem**. 12 ed. São Paulo: Àtica, 2004.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. (org). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial.** 2. ed. rev. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. I**nclusão escolar: pontos e contrapontos,** Rosangela Gavioli Prieto: Valeria Amorim Arantes (Org.). 5. Ed. São Paulo: Summus, 2006.

MAYOR, Federico. **Por uma dinâmica ampliação da educação**. In: Correio da Unesco. Ed. portuguesa, ano 26, n.8, agosto 1998, p. 40-41.

MINETTO, Maria Fatima de. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. São Paulo: Artmed, 2003.

PROTAGONISMO NEGRO NO LIVRO AMORAS: VISTAS PARA UMA ABORDAGEM ANTIRRACISTA DO TEXTO LITERÁRIO INFANTO-JUVENIL

CLENILDA DE ARAÚJO LIBARDI
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2011); Pós-graduação Em Libras na área da Educação Faculdade da Aldeia de Carapicuiba-Falc (2017); Pós- graduação em Libras Interativa e Aplicada com surdo na área da Educação-Instituto Selli (2020); Especialista em Letras/Libras pela Faculdade Campos Sales (2022); Professora Interlocutora da Educação Básica; Professora da Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir o livro “Amoras” (2018) do rapper, cantor e compositor Leandro Roque de Oliveira, mais conhecido como Emicida. As reflexões sobre esta obra da literatura infantil tomam como base temas de nossa realidade sociocultural, como negritude, desigualdade, racismo e discriminação racial. Desta forma, defendo que a discussão deste livro em sala de aula demonstra a importância de trabalhar a identidade da criança, bem como, a compreensão das questões étnico-raciais. Para tanto, me apoio na pesquisa bibliográfica e na análise descritiva do livro Amoras. Por fim concluo que a esta obra da literatura infantil de autoria negra contribui para a construção de uma educação antirracista.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura afro-brasileira; Educação infantil; Letramento Étnico-racial; Representatividade.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar algumas reflexões sobre o livro infantil “Amoras” do rapper e autor Emicida. O livro aborda com delicadeza e sensibilidade as descobertas de uma garotinha negra acerca de sua identidade étnico-racial.

Logo no início Emicida (p. 05, 2018) revela que “não há melhor palco para um pensamento que dança do que o lado de dentro da cabeça das crianças”, o autor sugere que a criança se encontra em uma posição de maior acessibilidade para novas ideias, pois, em contraste com os adultos, as crianças possuem uma mente mais livre, empática e imaginativa. De maneira sutil e sensível a narrativa de Emicida nos lembra que a infância se constitui como um espaço privilegiado para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária ao mesmo tempo em que apresenta a riqueza diversidade da cultura afro-brasileira. Em resumo, através da literatura infantil Emicida busca destacar

a importância de pautar as relações étnico raciais na formação de leitores infantis.

O presente trabalho amparou-se na interpretação e na análise descritiva da obra literária “Amoras” e também na revisão bibliográfica selecionada.

Acredito que, a partir do entendimento de que o ambiente escolar pode ser um espaço privilegiado para se trabalhar as questões de opressão e discriminação, nesse sentido, a educação tornar-se-á elemento indispensável para o combate à opressão e discriminação racial.

UM BREVE RELATO DA TRAJETÓRIA PESSOAL DE EMICIDA

Leandro Roque de Oliveira nasceu no dia 17 de agosto de 1985, no bairro Jardim Cachoeira, na Zona Norte de São Paulo. Profissionalmente é rapper, cantor e compositor conhecido popularmente por seu nome artístico, Emicida.

Em sua trajetória profissional, o artista lançou três álbuns, sendo O glorioso Retorno de Quem Nunca Esteve Aqui (2013), Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa (2015), que conta com a faixa Amoras e que mais tarde originou e deu nome ao livro analisado neste artigo, e seu mais recente trabalho AmarElo (2019) que no final do ano 2020 deu origem ao documentário da Netflix intitulado AmarElo: É tudo para ontem, onde o rapper discute o apagamento histórico da cultura afro-brasileira desde a travessia transatlântica dos africanos até a costa brasileira.

A IDENTIDADE AFRODESCENDENTE: CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

De acordo com a discussão levantada por Mariosa e Reis (2011) a construção da identidade da criança passa pelos referenciais apresentados a ela pelos adultos e pelo ambiente. As autoras destacam que um desses meios são as histórias infantis experimentadas através da oralidade e através dos livros. Quando trazemos ao debate a questão racial, vemos que a ideologia do branqueamento acaba por introduzir nas crianças negras os referenciais estabelecidos pelos brancos.

Conforme Mariosa e Reis (2011) a literatura infanto-juvenil afro-brasileira busca “[...] romper com as representações que inferiorizam os negros e sua cultura, as obras retratam situações comuns do cotidiano” (MARIOSA e REIS, 2011, p.45) retratam sobretudo o enfrentamento ao preconceito racial, o resgate da identidade, a valorização das tradições religiosas, mitológicas e a oralidade africana.

Assim, a literatura infanto-juvenil objetiva construir autoestima e representações que não se prendem ao passado histórico da escravidão. Isso se evidencia, por exemplo, pela questão do respeito à religiosidade.

> A formação do universo pelos orixás e o candomblé em si, parecem ser esquecidos pelos professores, que muitas vezes não vêem com bons olhos as religiões africanas. O resultado dessa intolerância reflete na educação de seus alunos que, por desconhecimento, discriminam a religião e seus seguidores. O problema se torna ainda mais grave se pensarmos que a maioria das escolas brasileiras, quando ligadas a alguma religião restringem-se ao catolicismo e protestantismo [...] A criança afrodescendente brasileira só poderá "acender a fogueira" a partir do momento em que se enxergar como parte formadora da sociedade, não como vítima, mas como colaboradora. Tão importante como denunciar a discriminação é apresentar ao universo infantil motivos para interessarem e valorizarem as culturas africanas (HORTA, 2010, p. 06).

Portanto, notamos a necessidade de termos escolas que objetivem trabalhar uma identidade positiva do sujeito negro e, proporcionar a todos os alunos o contato efetivo com a diversidade existente. Como observa o antropólogo Kabengele Munanga (2005) isso também é de interesse dos alunos de outras ascendências étnicas, pois eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas pelo racismo, visto que, a cultura é fruto de diversos segmentos étnicos que contribuem a seu modo na formação da identidade nacional (MARIOSA; REIS, 2011 apud MUNANGA, 2005).

AMORAS

Antes de adentrarmos a discussão, se faz necessário realizar alguns apontamentos sobre como a literatura afro-brasileira pode ser conceituada:

> A afro-literatura brasileira poderia ser entendida, ainda como aquela produção que: possui uma enunciação coletiva , ou seja, o eu que fala no texto traduz buscas de toda uma coletividade negra…Para que o livro seja uma obra de referência, não basta trazer personagens negras e abordagens sobre preconceitos. É importante levar em consideração o modo como são trabalhados o texto e a ilustração (PIRES; SOUSA; SOUZA, 2005, p. 01).

Logo de início podemos notar que acima da cabeça da protagonista há um arco-íris, simbolicamente representando a diversidade do pensamento infantil da protagonista Amora.

Na página seguinte observamos Obatalá meditando de olhos fechados cercado por nuvens, Obatalá apresenta ao leitor o universo religioso afro-brasileiro. Ele é o primeiro orixá, criador dos homens, do mundo, das plantas e também dos animais. Sobre a representação do universo religioso afro-brasileiro Silva (p. 41, 2022) enfatiza que:

> A figura de um deus negro, de olhos fechados e meditando, é carregada de significados: representa o povo negro, desconstruindo a imagem de um deus universal, branco e supremo, fruto do processo de colonização e de catequização dos povos, processo que invisibilizou os costumes, os deuses e muitos aspectos culturais da população negra (SILVA, 2022, p. 41).

Ainda tratando das religiosidades temos nas páginas 8 e 9 imagens que retratam uma criança negra dentro do ventre materno, ainda ligada à mãe pelo cordão umbilical, tem olhos úmidos por lágrimas. O bebê é gestado por nove meses precisa realizar uma nova passagem e, dessa forma, se afastar do seu criador, Deus ou Alá. O texto traz o seguinte questionamento: "Por que choramos ao chegar? Dizem que por nos afastar de Deus, que é o que os mulçumanos chamam de Alá" (EMICIDA, 2018, p. 8 e p.9).

Figura 1 - Livro Amoras, páginas 14 e 15

Com os olhos fechados, o retrato de Emicida demonstra a reflexão e o aprendizado adquirido a partir do contato com as crianças.

Na página 16, em primeira pessoa, o narrador relata que durante um passeio pelo pomar com a garotinha, se depara com uma árvore carregada de amoras bem pretinhas e maduras, nesse momento afirma que “as pretinhas são o melhor que há” (EMICIDA, 2018, p. 16). Nas páginas seguintes, a frase é repetida e aparece em destaque, reforçando a mensagem que “as pretinhas são o melhor que há”.

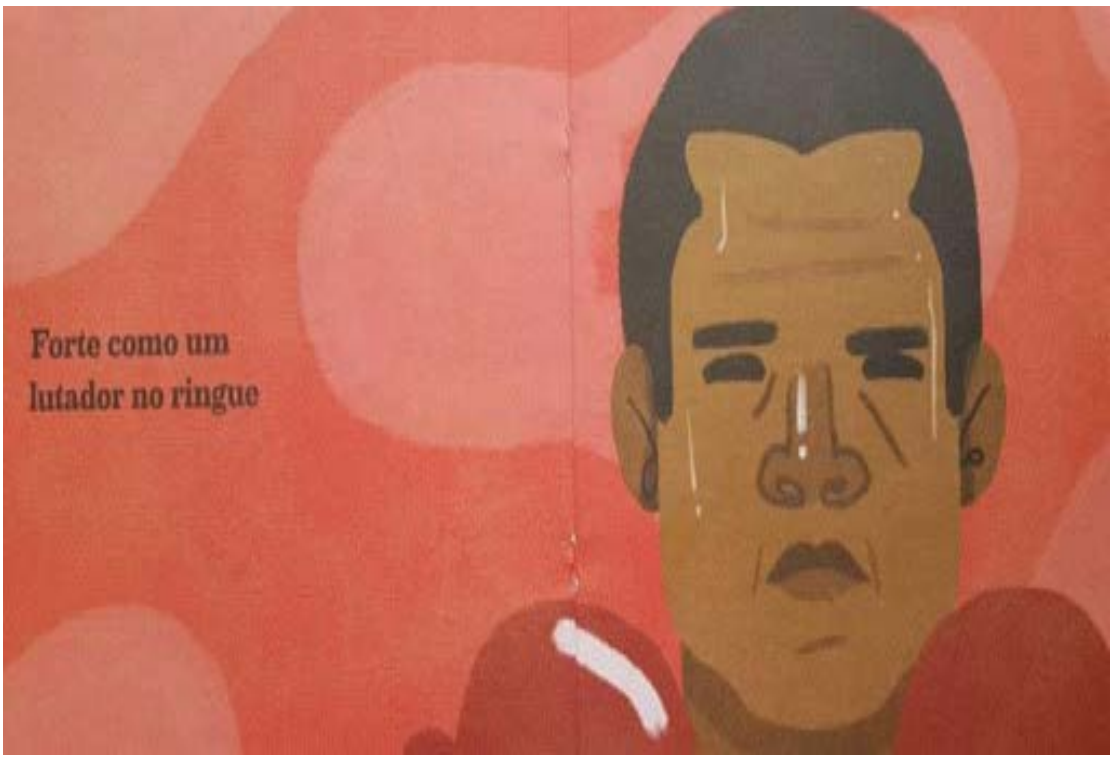
De acordo com Silva (2022):

> É possível compreender a mensagem repassada por meio dessa narrativa referente ao reconhecimento e à construção identitária, para que as crianças negras possam se reconhecer como tal e se valorizar desde pequenas. Utilizando-se de sequência sonora e de rima, o autor declara: “Amoras penduradas a brilhar, quanto mais escuras, mais doces. Pode acreditar” (EMICIDA, 2018a, p. 20). A doçura e o brilho da fruta fazem referência à própria menina. As árvores, desenhadas de forma simples, aparecem carregadas de amoras. Na amoreira mais alta aparece a imagem de um pássaro, que se aproxima de uma amora, provavelmente para se alimentar. O brilho e a doçura da amora não podem ser abalados pela presença do pássaro, assim como a protagonista não deve ter a sua doçura e brilho abalados pelo racismo. (SILVA, 2022, p. 44).

Após o fim do passeio pelo pomar, os olhos da garotinha se abrem e sua expressão é tomada pela dúvida. O narrador questiona o leitor: “que conclusão incrível alcançou a pequenina?” (Emicida, 2018, p. 22). O trecho “[...] retrata o processo da construção de um pensamento, do surgimento de uma ideia de que, como a amora, a sua cor é bela, o seu brilho é único e o seu jeito de ser é doce. Ela deve acreditar em si e ser o que quiser, não permitindo que sua estrutura e sua essência sejam abaladas (Silva, 2022, p. 48)”.

A partir deste momento, a narrativa apresenta pessoas negras que foram figuras importantíssimas para o movimento antirracista internacional e nacional também. Temos a expressão “forte como um lutador no ringue” para se referir à força necessária para combater o racismo, assim como fez o boxeador Muhammad Ali.

Figura 2 - Livro Amoras, páginas 24 e 25



Fonte: Emicida (2018, p. 24-25).

O próximo personagem apresentado é Martin Luther King, figura central na luta pela igualdade racial e pelos direitos civis da população negra nos Estados Unidos. Em um livro marcado por cores vibrantes, temos pela primeira e única vez uma ilustração feita somente em tons de preto e cinza trazendo sentimentos de luto e tristeza.

Por último vemos a figura de Zumbi dos Palmares, personalidade que representa a resistência do povo negro brasileiro ao terrível período colonial brasileiro. A expressão “nada foi em vão” reforça a ideia de a luta travada por nossos ancestrais negros por igualdade e justiça racial abriu possibilidades de futuro para as próximas gerações negras.

Como é sabido, por meio da literatura os alunos entram em contato com novas perspectivas e descobertas. Na literatura infantil a autoria negra assume um papel importante pois a escola é um ambiente de socialização e como tal, é peça fundamental para a construção da identidade.

Figura 3 - Livro Amoras, páginas 28 e 29

Fonte: Emicida (2019, p. 28-29).

No texto “Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?” a autora Fabiana de Oliveira (2004) aborda como a cor branca se atribui o estatuto da normalidade e da universalidade e frequentemente, na literatura infanto-juvenil há uma “[...] maior proporção de personagens históricos e famosos entre os brancos do que entre os negros, enquanto que, entre estes, há uma maior proporção de personagens folclóricos (OLIVEIRA, 2004, p. 25)”. Além disso, a produção brasileira seria marcada por uma gama restrita de associações, nesse sentido, os personagens negros têm seu retrato vinculado à escravidão, em imagens que naturalizam o sofrimento, o negro aparece enquanto agente passivo diante da escravidão reforçando a associação com a dor e com a estereotipia do “primitivo”. Como consequência disso,

> Não ser visível nas ilustrações do livro didático e, por outro lado, aparecer desempenhando papéis subalternos, pode contribuir para a criança que pertence ao grupo étnico/racial invisibilizado e estigmatizado desenvolver um processo de auto rejeição e de rejeição de seu grupo étnico/racial (OLIVEIRA, 2004, p. 27 apud SILVA, 2000, p. 18).

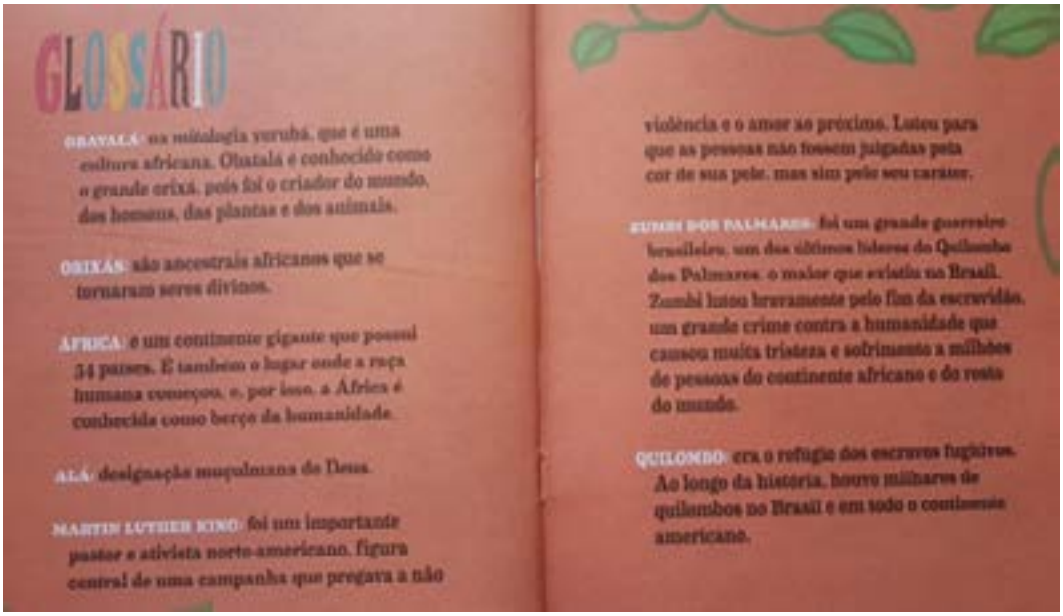
De acordo com Oliveira (2004) e Teodoro (1987) a identidade cultural de um grupo étnico se transmite pela cultura, pelo ensino e pela educação. Por essa razão é fundamental que o sistema educacional leve em consideração a diversidade que compõem uma mesma cultura.

Figura 4 - Livro Amoras, páginas 36 e 37

Fonte: Emicida (2018, p. 36 e 37).

Ao final do livro, a ilustração da menina com o olhar voltado para cima demonstra que refletiu e chegou a algumas conclusões que precisam ser compartilhadas. A menina se dirige ao seu pai com um sorriso e diz: “Papai, que bom, por que eu sou pretinha também” (Emicida, 2018, p. 36). Ao se reconhecer como “pretinha também” assim como a amora, notamos como os esforços na construção de uma representação positiva do sujeito negro são fundamentais para o distanciamento dos conceitos racistas que permeiam nossa sociedade e que, futuramente, a criança pode vir a se deparar.

Figura 5 - Livro Amoras, páginas 40 e 41


GLOSSÁRIO

OBATALÁ: na mitologia yorubá, que é uma cultura africana, Obatalá é conhecido como o grande orixá, pois foi o criador do mundo, dos homens, das plantas e dos animais.

ORIXÁS: são ancestrais africanos que se tornaram seres divinos.

ÁFRICA: é um continente gigante que possui 54 países. É também o lugar onde a raça humana começou, e, por isso, a África é conhecida como berço da humanidade.

ALÁ: designação muçulmana de Deus.

MARTIN LUTHER KING: foi um importante pastor e ativista norte-americano, figura central de uma campanha que pregava a não violência e o amor ao próximo. Lutou para que as pessoas não fossem julgadas pela cor de sua pele, mas sim pelo seu caráter.

ZUMBI DOS PALMARES: foi um grande guerreiro brasileiro, um dos últimos líderes do Quilombo dos Palmares, o maior que existiu no Brasil. Zumbi lutou bravamente pelo fim da escravidão, um grande crime contra a humanidade que causou muita tristeza e sofrimento a milhões de pessoas do continente africano e do resto do mundo.

QUILOMBO: era o refúgio dos escravos fugitivos. Ao longo da história, houve milhares de quilombos no Brasil e em todo o continente americano.

Fonte: Emicida (2018, p. 40-41).

Outro aspecto da literatura de Emicida que merece destaque é o glossário ao final do livro. Nele temos informações detalhadas sobre os deuses e personagens históricos mencionados ao longo da obra. Esse aspecto vai de encontro ao que a autora Maria de Lourdes Teodoro (1987) nos fala sobre a necessidade de reconhecer e ressaltar elementos da diversidade cultural afro-brasileira:

> Não é necessário que tenhamos quatro livros de história do Brasil: o dos indígenas, o dos brancos, o dos negros e o dos amarelos. Mas uma História do Brasil onde todos tenham seu peso na formação da nacionalidade, em que os heróis negros precisam ser ereconhecidos como heróis brasileiros e terem suas imagens e seus feitos nos livros didáticos. (TEODORO, 1987, p. 48).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que a superação do racismo deve ser uma atitude política, uma prática constante. A escola é um espaço privilegiado para o combate a muitas formas de opressão e discriminação. Mas, para isso, é preciso que os profissionais da educação tomem conhecimento de práticas pedagógicas engajadas, positivas, lúdicas e que promovam cada vez mais cedo a inserção de debates acerca da diversidade. Como nos fala Paulo Freire (1979) as escolas podem assumir um papel libertador, não apenas dos alunos, mas da própria sociedade.

Discutimos através do livro Amoras escrito pelo rapper Emicida, a importância da literatura infanto-juvenil (re)construída de modo a representar temáticas e estéticas que rompem com noções racistas sobre o sujeito negro e mais especificamente, sobre a cultura afro-brasileira.

No final do livro, após passear pelo pomar de amoreiras a garotinha exclama feliz “papai, que bom, porque eu sou pretinha também” (EMICIDA, 2018a, p. 36), para além da identificação, o trecho sugere não apenas a grandeza da diversidade das amoreiras e suas amoras, mas também dos povos e suas heranças culturais, materiais e imateriais.

Em resumo, é muito importante pensar sobre obras infantis que trazem representatividade negra, mas, sobretudo, trata as personagens negras com respeito, rompendo com estereótipos que as limitavam até então. Essas questões podem servir como ponto de partida para contribuir para a formação de crianças antirracistas.

REFERÊNCIAS

ABBADE, J. B. **“PRA QUE AMANHÃ NÃO SEJA SÓ UM ONTEM COM UM NOVO NOME” – Documentário “AmarElo – É Tudo Pra Ontem” (2020): articulação entre Memória e Relações Étnico-Raciais**. Dissertação (Mestrado em Memória Social) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2022. Disponível em: http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/13419/Diss%20491%20-%20JOYCE%20BARRETO%20DE%20SÁ%20ABBADE.pdf?sequence=1. Acesso 05 maio 2023.

EMICIDA (Leandro Roque de Oliveira).**Amoras**.São Paulo: Companhia das letrinhas, 2018.

FERREIRA, A. J. **Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores.** R. Educ. Públ. [online]. 2012, vol.21, n.46, pp.275-288. ISSN 2238-2097. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v21n46/v21n46a05.pdf. Acesso 05 maio 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**.9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HORTA, M. L. **Colorindo a história: a literatura infantil afro-brasileira de Heloisa Pires de Lima**. Portal Literafro – Revista da Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte 2010. Disponível em www.letras.ufmg.br/literafro/autores/heloisapires/heloisacritica01.pdf. Acesso 5 maio 2023.

MARIOSA, G. S.; REIS, M. da G. dos. **A influência da Literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças.** Estação Literária, [S. l.], v. 8, n. 1 Supl., p. 42–53, 2011. DOI: 10.5433/el.2011v8.e25625. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/estacaoliteraria/article/view/25625. Acesso: 5 maio 2023.

OLIVEIRA, F. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2555?show=-full. Acesso 5 maio 2023.

SOUZA, A. L.; SOUSA, A. L.; PIRES, R. **A. Afro-literatura brasileira: o que é? para que serve? como trabalhar? subsídio: uma ideia para o dirigente municipal de ensino.** Gruhbas: Projetos Educacionais e Culturais, São Paulo, v. 12, n. 12, p. 3-4, 2005.

TEODORO, M. de L. **Identidade, cultura e educação**. In: **Cadernos de Pesquisa,** n. 63. p. 46-50, 1987.

SILVA, C. C. Amoras de Emicida, A Cor de Coraline de Rampazo e a formação de docentes: considerações para a luta antirracista. Dissertação (Mestrado em Literatura Comparada) Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2022. Disponível em: https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/6564/Amoras%20de%20Emicida%2C%20a%20Cor%20de%20Coraline%20de%20Rampazo%20e%20a%20formação%20de%20docentes%20-%20considerações%20para%20a%20luta%20antirracista%20-%20com%20ficha%20catalográfica.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso 5 maio 2023.

https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/6564/Amoras%20de%20Emicida%2C%20a%20Cor%20de%20Coraline%20de%20Rampazo%20e%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20docentes%20-%20considera%C3%A7%C3%B5es%20para%20a%20luta%20antirracista%20-%20com%20ficha%20catalogr%C3%A1fica.pdf?sequence=1&isAllowed=ypdf?sequence=1&isAllowed=y

O PAPEL DA LITERATURA NO UNIVERSO INFANTIL

DANIELA DOS SANTOS
Graduação em Pedagogia pela Faculdade FAENAC Faculdade Editora Nacional (2008); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade UCDB Universidade Católica Dom Bosco (2015); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade UNINTER (2017); Professora de Educação Infantil - no CEI Inocoop Ipiranga, Professora de Educação Básica pela PMSP –gmai Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de demonstrar a importância da literatura no desenvolvimento infantil, evidenciando a função da leitura e o contato com os livros para os bebês e as crianças, ao ler ou ouvir histórias os pequenos enriquecem suas experiências e logo é estimulado sua criatividade e ofertada a oportunidade de viver o imaginário. A metodologia desta pesquisa será quantitativa com caráter exploratório tendo embasamento dos seguintes teóricos, Dantas, Rossini, Alves, Cunha, Martinelli, Roudinesco, Elsen, Pestalozzi, Vygotsky e Oliveira. Diante desses autores fica explícito o quanto a literatura é importante para o desenvolvimento infantil, e pode ser usada como recurso lúdico para os bebês e as crianças aprenderem regras, interações, ampliação do vocabulário e desafios a serem vencidos em diferentes áreas do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil; Criatividade e Desenvolvimento infantil.

INTRODUÇÃO

No presente artigo pretende-se demonstrar o quanto a literatura infantil utilizada no contexto escolar pode contribuir para a construção do conhecimento dos bebês e das crianças sendo uma fonte de prazer e estímulo a novas experiências além de despertar o comportamento leitor dos pequenos.

A literatura infantil possui o poder de seduzir os bebês e as crianças por meio de suas ilustrações, estimula a ludicidade, as emoções e a criatividade se tornando um impulso ao desenvolvimento integral infantil sendo indispensável ao processo de aprendizagem.

Ressalva Coelho, (2008 p.10)

> (...) a literatura infantil é a arte mais importante das artes, pois sua matéria é a palavra (o pensamento, as ideias, a imaginação), exatamente aquilo que distingue ou define a especificidade do humano (...).

A literatura infantil poderá estar presente no contexto escolar por meio do hábito da leitura diárias, contação de histórias, teatros e manuseio de livros. Os bebês e as crianças vão desenvolvendo habilidades e competências que possibilitam vencer desafios propostos pela vida.

Ao refletirmos sobre essa temática somos conduzidos a perceber o quanto a literatura infantil utilizada em espaços educativos é um suporte para formação de leitores conscientes e criativos.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E LITERATURA INFANTIL

A contação de histórias e a literatura infantil no contexto escolar é capaz de despertar a curiosidade, estimular a criatividade, desenvolver a autonomia e o pensamento crítico, os bebês e as crianças podem vivenciar diversas emoções como medo, angústias e alegrias que os auxilia na resolução de seus conflitos emocionais e resgate de memórias afetivas.

Desde muito antes da escrita os povos já utilizavam a contação de histórias para fortalecer os vínculos familiares e a cultura adquirida e vivenciada por cada sociedade. Na vida contemporânea a contação de história ainda possui o mesmo sentido e ampliando-se para ser uns dos instrumentos de ensino aprendizagem nas instituições escolares.

Ao contar uma história os educadores podem recriar ambientes dentro do espaço escolar que venha aguçar a sensibilidade dos bebês e das crianças e alimentar o imaginário de cada uma delas. Além dos livros podem ser usados tecidos, almofadas, luzes, fantoches, bonecos, todo um cenário é criado para que o público infantil possa navegar de maneira ativa nesse mundo mágico da contação de histórias.

Conforme ABRAMOVICH, 1989, 16 “ (...) como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão de mundo”.

Ao ouvir histórias os bebês e as crianças não são apenas telespectadores, eles reagem de diferentes maneiras a cada trecho narrado da história, as emoções acabam sendo explicitadas por risos, franzidos na testa, rostinhos de espanto entre tantas outras. Nesse processo as crianças desvendam seus conflitos e descobrem novos sentidos para realidade sendo capaz de ressignificar o mundo.

Dentro do contexto escolar os educadores são capazes de oportunizar esse momento mágico de contação de história e leitura contribuindo para que as crianças se constituam como novos leitores, logo se tornarão autônomos, criativos e críticos enfim cidadãos capazes de mudar sua própria realidade. A leitura concebe conhecimento e quanto mais conhecimento os bebês e as crianças vão construindo melhor será seu pensamento racional.

A BNCC (2018, p. 43).

> “criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos” é um dos objetivos de aprendizagem no campo das experiências (Escuta, fala, pensamento e imaginação) muito importante no desenvolvimento das crianças bem pequenas.

A Literatura infantil é uma conexão direta que as crianças possuem com o mundo mágico da leitura, é um gênero que trabalha em especial o imaginário e a fantasia, a ludicidade passa a dar significado a vida social.

A literatura infantil clássica possui inúmeros temas dos quais: Cinderela, Branca de Neve, Alice no País das Maravilhas, O Patinho Feio, João e Maria entre outros, todos esses temas se somam a obras brasileiras como: Marcelo, marmelo, martelo; O pica pau amarelo, Reinações de Narizinho, O menino maluquinho, A bolsa amarela. Todos os títulos podem servir de suporte para os momentos de leitura que acontecem no contexto escolar.

É importante salientar que além desses temas devemos buscar livros que contemplem e respeitem a história dos bebês e das crianças, lembrando que as temáticas contemporâneas envolvem títulos diversificados com super- heróis negros, princesas africanas, mitos indígenas como: O pequeno príncipe preto, Meu cabelo é de rainha, Amora, O Black Power de Akim.

Por ser um instrumento riquíssimo para o suporte a novas aprendizagens, os livros devem ser usados pelos educadores e educadoras de forma consciente e intencional, cada livro desenvolve um tema do qual os profissionais devem perceber a ideologia contida neles. Caberá aos educadores possuírem diferentes técnicas e maneiras de contar histórias para que seja aguçada nos bebês e nas crianças a vontade de estar em conexão com livros.

A contação de histórias e a literatura infantil pode se tornar um hábito diário na vida das crianças e muitas vezes esse momento prazeroso acontece apenas no contexto escolar é por esse momento que se faz de suma importância que professores e professoras de crianças pequenas oportunizem momentos de leitura dentro da escola.

A leitura está atrelada à imaginação das crianças e assim passa a ser um espaço para alçarem voo rumo a autonomia. Os bebês e as crianças podem pensar a respeito de suas vidas e as inúmeras possibilidades que existem para serem e estar no mundo. A fantasia é algo que se faz presente nas experiências diárias dos pequenos, sendo assim a Literatura Infantil é uma ramificação da Arte capaz de dialogar com grande êxito com as crianças.

Ao ouvirem “Era uma vez” os bebês e as crianças passam a vivenciar conflitos reais, embora sua identidade pessoal não seja exposta e seu nome não apareça na história muitas vezes a dificuldade vivida pela personagem é a mesma que a criança vive. Essa ação desenvolve a inteligência emocional devido os pequenos perceberem como as outras pessoas sentem e pensam nas histórias.

A frase “foram felizes para sempre” aparece com muita frequência nos finais das histórias infantis justamente para que as fique explicito as crianças que existe a superação das dificuldades. A leitura e a contação de histórias estimula o cérebro das crianças na criação de imagens mentais e isso a deixa sempre ativa.

O PAPEL DA FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES

O desenvolvimento infantil é um processo dinâmico que acontece de maneira simultânea, na qual os aspectos biológicos, físicos, sociais e culturais interagem e resultam em indivíduos singulares, que carrega sua própria história. A grande responsável pelo desenvolvimento da criança em seus primeiros meses de vida é sua família.

O termo família provém do latim famulus (criado/servidor), atualmente ele é usado para denominar um grupo de pessoas que vivem numa mesma casa, podendo estar unidas por laços de sangue ou por laços afetivos.

Atualmente encontramos diversos tipos de famílias dentro da nossa sociedade e ambas ainda sofrem processos de mudança e transformação. Podemos encontrar família compostas por: pai, mãe e filhos, por mãe e filhos, por pais e seus filhos, ou por pessoas com ligações sanguíneas, por cônjuges e seus filhos, por dois homens e seus filhos, por duas mulheres e seus filhos, enfim cada família tem sua particularidade, sua história e suas características na qual uma sociedade justa e democrática deve respeitar indiferente de sua composição.

Para Roudinesco (2003), a família humana é uma instituição insubstituível para a contribuição de sujeitos em desenvolvimento.

A família é a primeira instituição responsável pelo processo de aprendizagem do indivíduo e pela transmissão de cultura, conceitos e significados sociais que irão influenciar no comportamento da criança e na sua formação da identidade social, o mundo é apresentado aos bebês através de suas famílias e cada uma delas tem uma vertente, um ângulo, uma posição para visualizá-lo, logo essa visão impacta nas atitudes e ações dessas crianças.

Para formação de novos leitores a família passa então a ser responsável por manter o contato das crianças com a literatura infantil havendo corresponsabilidade neste processo e aprendizado junto às escolas. Incentivar a leitura, ler livros, dar acesso aos livros e deixá-los expostos a escolha das crianças são atitudes e comportamentos dos quais auxiliam na formação de pequenos leitores.

É possível ter esse comportamento dentro da família desde que os pequenos são bebês. A leitura estreita os laços de relação afetiva entre a família e as crianças. Não sendo preciso esperar que as crianças apreciem os livros somente quando aprendeu a ler e escrever.

COMO INCENTIVAR E REALIZAR A LEITURA PARA CRIANÇAS PEQUENAS

Para que crianças pequenas de 0 a 3 anos se interessem pela leitura é essencial estabelecer uma rotina para que essa vivência aconteça. Podemos utilizar recursos lúdicos, deixar os pequenos interagirem com os livros, mostrar sempre as imagens e ilustrações dos livros, a expressão corporal e mudança do tom da voz também ampliam a curiosidade dos pequenos.

Os bebês compreendem melhor os sons quando o leitor fala as palavras devagar pronunciando

as ações lentamente, deixando sempre os pequeninos apreciarem as imagens, o adulto leitor pode apontar com o dedo as ilustrações e nomeá-los se possível representar os sons, essa ação influenciará no conhecimento de mundo dos bebês e na iniciação ao desenvolvimento de sua fala.

Segundo o psicanalista Françoise Dolto, os bebês são capazes de nos compreender. Devemos sempre nos comunicarmos com eles, apostando em sua compreensão desde o nascimento. O nosso corpo fala, mesmo quando não estamos utilizando a linguagem oral, nossas expressões corporais e faciais demonstram e reafirmam isso.

Ao realizar a leitura para crianças estimulamos sua inteligência e momentos de prazer e alegria proporcionamos a aquisição de conhecimentos e valores das quais nossa sociedade possui. Podemos motivar a leitura montando caixas e prateleiras para que os livros fiquem expostos e as crianças e os bebês tenham a oportunidade de pegá-los.

O adulto deve demonstrar aos menores o quanto os livros devem ser cuidados, dar livros de presente em ocasiões especiais é ótima demonstração do valor da leitura.

É importante conversar sobre o que foi lido, criar cantinhos de leitura com almofadas, puff, tapetes também é uma boa opção para estimular essa ação. Apresentar diferentes gêneros literários realizando passeios a livrarias e bibliotecas é um meio de influenciar no gosto pela leitura.

É na infância em que as crianças se apoderam de novos hábitos, por isso é considerado que seja de suma importância estimulá-las a gostar de ler desde pequenas. É preciso demonstrá-las que o ato de poder ser usado para obtenção de informações ou por prazer.

Mesmo antes de aprender a ler, as crianças devem ser colocadas em contato com a leitura. Ao ver um adulto lendo, ao ouvir histórias contadas por ele, os pequenos começam a se interessar pelos livros e passa a usar seu poder de imaginação e interpretação tão importante para o desenvolvimento cognitivo das crianças.

De acordo com Kammi (2013), quando o aluno tem a possibilidade de interpretar e argumentar, ele se desenvolve intelectualmente e é capaz de levar esse aprendizado para a vida toda, ele ganha autonomia e autoconfiança.

A criança deve ser considerada um ser ativo e singular, capaz de interagir no processo de construção do seu próprio conhecimento e o adulto diante disso deve ser o agente que coopera e respeita suas limitações e conhecimentos fornecendo meios para que elas sejam capazes de realizar suas primeiras leituras e incentivando o comportamento leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema abordado neste estudo, o papel da literatura no universo infantil é de extrema importância aos educadores e familiares para que possam refletir sobre sua ação leitora diante do convívio com as crianças, que podem ser seus educandos ou seus filhos, pois as crianças são capazes de aprender e desenvolver cognitivamente por meio da literatura.

Conforme discussões realizadas ao longo do estudo, fica explícito o quanto a literatura deve fazer parte das ações dos professores e pais de bebês e crianças, podendo ser um instrumento facilitador da aprendizagem e das relações pautadas em respeito. A capacidade de ouvir histórias e interpretá-las é capaz de subsidiar a autonomia das crianças e novos conhecimentos que servirão para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, psíquico e social. Os familiares e professores por serem os pares mais experientes na relação das crianças com a literatura devem propiciar momentos e vivências no qual elas possam se mostrar competentes para realizar suas leituras e interpretações.

É justamente diante desses vínculos criados entre bebês e crianças com a literatura que o desejo dos pequenos em aprender se torna conhecimento, pois eles se sentirão seguros para superar novos desafios. A ação de folhear livros, assistir uma dramatização de história, ouvir audiolivros é a base para o comportamento leitor que bebês e crianças vão adquirindo, cabe ao professor respeitar e entender a subjetividade de cada livro ou de cada história para promover o respeito entre cada criança e possibilitar a construção de caminhos da dignidade, de equilíbrio e felicidade durante todo seu processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo, 1989.

ALVES, Rubens. **A alegria de ensinar.** São Paulo: Paulus, 2000.

ANTUNES, Celso. **A construção do afeto**. 5.ed. São Paulo: Editora Augustus, 2003.

Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <BNCC> Acesso 01 de maio de 2023.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: Símbolos mitos arquétipos.** Editora Paulinas, 2008

DOLTO, Françoise. **Tudo é linguagem**. 2. ed: Editora Martins Fontes.

KAMMI, Constance. **Autonomia**. Vídeo, 6minutos e 13 segundos, color, sonoro. Disponível em: https://youtube.be/jWtLYzduo4 Acesso 15 de maio de 2021.

LEI 8.069, DE 13 de julho de 1990, **Estatuto da Criança e do Adolescente; ECA.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br > Acesso 05 de maio de 2023.

ROCHA, Ruth. **Minidicionário da Língua Portuguesa.** 13.ed. Editora Scipione, 2005.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem.** Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DANIELA FELIX
Graduação em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (2018); Pós-graduada em Arte de contar histórias pela Faculdade de Tecnologia Alpha Channel (2021); Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O artigo desenvolvido é de suma relevância para o contexto educacional da atualidade, pois traz uma reflexão sobre as práticas pedagógicas no que se refere às relações étnico-raciais no ambiente escolar. O artigo tem como objetivo demonstrar como as escolas contemplam no currículo e desenvolvem no cotidiano ações que contemplem a temática , em especial na Educação Infantil. Para realização do trabalho utilizamos a pesquisa bibliográfica, embasado em autores como: Abramowicz (2006), Freire (1984), Lima (2006), Lopes (1987), Soares (2003), dentre outros que abordam a temática da pesquisa. Com isso, concluímos que as práticas pedagógicas no que se refere às relações étnico-raciais ainda acontecem de maneira muito tímida no ambiente escolar, fazendo-se necessário haver a inserção e a efetivação dessas atividades no currículo escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Relações Étnico-Raciais; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, a escola desempenha papel primordial na formação humana, social e cultural de seus educandos. Sendo assim, esta deve atuar de modo a contemplar em suas práticas pedagógicas atividades que valorizem a diversidade cultural, social e étnica.

A educação oferecida pelas escolas hoje, deve primar pelo respeito às diferenças e pela diversidade cultural, pois as estas não podem se isentar do compromisso com a formação dos educandos. Para isso, é necessário que a escola adote uma postura ética e valorativa da cultura afrodescendente, para assim conscientizar quanto ao respeito.

O respeito às diferenças, sejam elas sexuais, raciais ou culturais, é primordial para qualquer relacionamento, seja em casa, na escola, nas igrejas, enfim, na sociedade de maneira geral. Faz-se necessário que cada um respeite o outro como gostaria de ser respeitado.

O tema ora desenvolvido é de suma relevância para o meio educacional da atualidade, pois traz algumas ideias sobre as práticas pedagógicas no que se refere às relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Para realização do trabalho, utilizamos a pesquisa bibliográfica, na qual, embasamos nos pressupostos de autores como: Abramowicz (2006), Freire (1984), Lima (2006), Lopes (1987), Soares (2003), dentre outros autores que abordam sobre a temática desenvolvida.

POR QUE TRABALHAR RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL?

A importância de se estudar as relações étnico-raciais na infância reside no fato de que é nessa fase que as pessoas começam a desenvolver a capacidade de acreditar em seu próprio potencial. É também o momento em que começamos a aprender a respeitar os outros. A formação da identidade de uma criança ocorre por meio da socialização. De relacionamentos edificados com os outros, momento em que a autoimagem e autoconceito são edificados. Consequentemente, educar crianças saudáveis sobre sua identidade racial e percepções de diferenças raciais é um elemento importante do cuidado infantil. O primeiro ambiente para a socialização de uma criança é o lar. Esse contexto se estende com a frequência escolar. Portanto, cabe aos pais ou demais responsáveis, bem como aos professores, trabalhar apropriadamente as relações étnico-raciais na infância.

Eliminar a prática da discriminação é complexo, mas pode acontecer se novas gerações forem sensibilizadas desde cedo, evitando que reproduzem padrões de preconceito racial. Nunca é cedo demais para falar sobre raça. Quando os adultos se calam, eles reforçam o preconceito racial entre as crianças.

DIVERSIDADE CULTURAL

A escola da sociedade atual tem grandes desafios no que se refere à formação dos educandos, pois há um pluralismo considerável de concepções, ideias e opiniões dentro do espaço escolar. Vale ressaltar as diferenças raciais, sociais, econômicas e políticas.

> De acordo com Abramowicz (2006), diversidade pode significar variedade, diferença e multiplicidade. A diferença é a qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa da outra, a falta de igualdade ou de semelhança. (ABRAMOWICZ, 2006. p.12).

Sendo assim, a escola deve buscar em seu cotidiano desenvolver metodologias que contemplem diferentes formas de aprendizado, considerando as individualidades e as diferenças de cada um.

Soares (2003) relata que:

> As diferenças fazem parte de um processo social e cultural e que não são para explicar que homens e mulheres negros e brancos, distingue entre si, é antes entender que ao longo do processo histórico, as diferenças foram produzidas e usadas socialmente como critérios de classificação, seleção, inclusão e exclusão. (SOARES, 2003, p.161).

Com isso, percebemos que as diferenças culturais e raciais estão bem presentes no ambiente escolar, sendo estas muitas vezes utilizadas como forma de “tachar” alguém pela sua cultura ou

sua cor. Porém, a escola, enquanto instituição de ensino precisa começar a reverter esse quadro.

Carvalho (2013) nos diz que:

> ...É preciso valorizar a diversidade em conjunto com as teorias e culturas, para assim sobrepor as barreiras e colisões que existem na sociedade, oferecendo desse modo melhorias no âmbito educacional da maneira que se espera para o desenvolvimento do país... Uma educação acolhedora que tem em vista considerar em toda área educacional todos os estudantes no seu benefício à escolarização. (CARVALHO, 2013, p. 14).

Por meio da citação de Carvalho, percebemos que a escola deve se preparar para oferecer a seus educandos, uma gama de práticas pedagógicas que conciliam as teorias e a diversidade cultural. Pois somente assim, torna-se possível efetivar uma educação qualitativa, que prepara seus educandos para viver em comunhão no meio social.

Com a diversidade cultural existente na escola, surgem questões como o preconceito, a discriminação, o bullying, a violência, a falta de respeito para com os próprios profissionais que atuam no ambiente educativo, dentre outras circunstâncias que acabamos por presenciar e vivenciar no dia a dia.

Para superar essas vivências negativas no ambiente escolar faz-se necessário repensar as práticas pedagógicas, para que estas possam atender e expressar as diversidades culturais, sociais e étnicas presentes no ambiente escolar e na sociedade.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PREVÊ A ABORDAGEM DAS RELAÇÕES ÉTNICOS-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê que a problemática racial seja tratada em sala de aula. Entre suas diretrizes gerais, orienta a “educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena”. No capítulo sobre o ensino infantil, composto por creche e pré-escola, não chegam a ser sugeridos conteúdos específicos sobre o tema. Porém, a BNCC explicita quais são os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos da educação infantil. Inclui-se entre os direitos do estudante “conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento (…)”.

> Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2018 p. 9;10).

Desde 2020, as etapas de ensino infantil e fundamental de instituições públicas e privadas já precisam estar adequadas à BNCC. Assim, torna-se necessário elaborar formas de abordar o tema de raças e etnias nas atividades de aula. Sugerimos alguns espaços e estratégias que favorecem o trabalho com o tema.

Rodas de conversa - Trabalhar em círculo e sentados no chão é uma prática diária vivenciada diariamente na educação infantil, além de ser uma ótima forma de propor novos temas à turma, uma vez que transmite a ideia de união. Nessa roda, deve ser estimulado o diálogo aberto e a participação de todos, inclusive para debater possíveis episódios de preconceito.

Identificação de materiais - Na fase da educação infantil, as crianças estão ainda formando sua própria identidade. Podemos apresentar a elas revistas, jornais, livros e vídeos, em que elas possam se reconhecer. Identificar diferenças entre si e os colegas sem julgamento de valor. Esse tipo de atividade estimula o respeito à diversidade.

Leitura de contos e livros - A literatura também é uma poderosa ferramenta na hora de trabalhar a questão étnico-racial em sala de aula. Em especial quando entram em cena os universos fantásticos e sedutores das lendas e mitos. Assim, o professor deve escolher materiais diversificados, que incluem histórias de origem africana e indígena.

Produção de brinquedos - Outra forma de abordar o tema trabalhando o preconceito é propiciando que as crianças possam brincar com bonequinhos de todas as cores e etnias. Como, lamentavelmente, ainda é raro encontrar brinquedos industrializados que reproduzam pessoas não brancas, sugerimos a construção dos bonecos, e podemos colocar as famílias para participar na construção. Com o auxílio dos professores e das famílias, as crianças podem usar diversos tons de tecido para criar seus próprios bonecos de pano.

Contato com música - As atividades lúdicas têm um peso muito importante na pré-escola e isso, claro, inclui também o universo musical. Assim, a sala de aula pode ser o espaço perfeito para que as crianças tenham contato com cantigas indígenas e africanas.

Comidas típicas - As crianças são curiosas e adoram aprender coisas novas. O professor pode propor trabalhar com receitas que remeta ao tema. Por exemplo, comidas típicas brasileiras, a partir de uma receita conversar sobre a origem, os principais ingredientes, produção e degustação. É um espaço interessante para abrir o diálogo para as origens das etnias.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLAS

A Lei 10.639/2003, que inclui no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino públicos e privados o estudo e o ensino da temática sobre a História e a Cultura Afro-brasileira, completou vinte anos em vigor, porém, como percebemos na realidade escolar, pouco se faz para a efetivação dos estudos e a valorização da cultura Afro-brasileira.

Para começar a mudar essa realidade as escolas precisam contemplar no seu currículo e no seu espaço educativo ações pedagógicas que valorizem personagens negros importantes na nossa história, realizar feiras estudantis tendo como tema a cultura Afro-brasileira, ornamentar algum de seus espaços com características da África, dentre outras atividades. A respeito disso, Conceição (2006) nos diz que:

> Desenvolver práticas educativas a partir destas situações tem sido importante para que educandos e educadores conheçam histórias e culturas das populações negras, desmistificando o tema e tornando positiva e real a participação dos africanos e afro-brasileiros na história nacional. (CONCEIÇÃO, 2006. p. 27).

Utilizando como exemplo as atividades citadas anteriormente, a temática vai ficando cada vez mais próxima a realidade dos educandos, deixando de ser algo distante, que está à margem do

processo de ensino aprendizagem e passando a integrar tal processo como ponto primordial para a compreensão da nossa história.

Salientamos que os conteúdos da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, são de suma relevância para a formação do educando, pois fazem parte da sua própria história. Não podendo a escola se prender a ações pontuais e as datas comemorativas, e sim buscar incluir nas atividades cotidianas a temática étnico-racial, como forma de aproximar os educandos da temática e extinguir qualquer preconceito que exista no ambiente escolar.

Lopes (2005) expõe:

> Deve constituir-se em ambiente educativo, acessível à comunidade à qual serve, em que se respeita o outro, em que se dá visibilidade a todos, combatem-se as discriminações, busca-se eliminar os preconceitos e são desfeitos os estereótipos, estimulando a autoimagem e a autoestima positivas e promovendo a igualdade étnico-racial, pelo reconhecimento da diversidade e pela desconstrução das diferentes formas de exclusão. (LOPES, 2005, p. 31).

A reflexão trazida por Lopes é bem pertinente à discussão da temática, pois ela retrata em palavras como deve funcionar a escola nos dias de hoje. Buscando no seu cotidiano, eliminar as discriminações e os preconceitos, aperfeiçoar as identidades, estimular a autoestima, promover a igualdade étnico-racial por meio da diversidade e extinguir qualquer tipo de exclusão que possa existir no ambiente escolar.

Esses trabalhos são unânimes em afirmar que as ações de discriminar e disseminar preconceitos ocorrem de variadas formas, desde o emprego de apelidos e comentários pejorativos direcionados às crianças negras até a negação de contato corporal por parte das docentes e das próprias crianças, além do conceito equivocado do corpo negro, sempre atrelado a ações descontroladas, negativas ou fora do “padrão”. Ao observar as ações de educadores Finco & Oliveira 2011, afirmam que são muitas as formas “de estereotipação e exclusão das crianças negras que resultam em vivências diferenciadas, e na discriminação dos contatos e das possibilidades de interações e brincadeiras.”

As práticas de depreciação e discriminação sofridas pelas crianças negras no ambiente escolar são diversas e são o silêncio pedagógico e a omissão docente perante a discriminação, fatores importantes para que o preconceito racial perdure neste contexto. As situações preconceituosas muitas vezes são consentidas pelos educadores pela própria ausência de intervenção. Segundo Castro e Abramovay (2006) apenas existe intervenção docente em atos de preconceito racial caso haja agressão física, mas não pela possível “persistência de uma hierarquia de prestígio na diferença entre ser branco e ser negro presente no imaginário destes.”

Segundo Cavalleiro (2004) a ausência da discussão sobre o preconceito racial na escola a torna um ambiente hostil às crianças negras, uma vez que elas são ofendidas e ridicularizadas de variadas maneiras unicamente por conta de seu pertencimento étnico-racial, o que acarreta no [...] silenciamento e subordinação dos estudantes negros nas relações interpessoais no cotidiano escolar, e deste por sua vida afora: sofrer direta e cotidianamente agressões e injustiças, e ainda ser levado a entendê-las como “naturais”, afeta e compromete seu desenvolvimento.

Sendo assim a escola, precisa efetivamente desenvolver práticas pedagógicas que contemplem as relações étnico-raciais, não somente na disciplina de história, mas também de maneira interdisciplinar.

Cabe a esta planejar coletivamente com seu grupo funcional as atividades a serem desenvolvidas.

Dentre as ações que a escola pode desenvolver para contemplar as relações étnico-raciais podemos destacar: exibição de vídeos/filmes/documentários que retratem um pouco da história dos povos africanos, indígenas, que aborde ainda sobre a diversidade cultural no nosso país, promover estudos sobre a história afro-brasileira e africana, estimular a reflexão sobre as relações de gênero e étnico-raciais, exposição de fotografias com personagens negros que contribuem para a nossa história, exposição de material didático abordando a temática afrodescendente, palestras sobre a diversidade de gênero e racial, oficinas e dinâmicas abordando a temática étnico-racial, dentre uma gama de atividades pedagógicas que a escola pode planejar e executar no seu ambiente de aprendizagem, contribuindo assim, para a formação humana e cidadã dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste artigo, tivemos a oportunidade de compreender um pouco mais sobre as relações étnico-raciais e como contemplá-las no currículo escolar, cabendo à escola, planejar coletivamente com seu grupo docente atividades pedagógicas que contemplem a temática.

A escola é um ambiente de múltiplas culturas, sendo necessário haver um planejamento efetivo de algumas ações que estimulem a valorização da diversidade cultural e racial, bem como despertar nos educandos valores morais indispensáveis para a socialização no ambiente escolar e no meio social ao qual estão inseridos.

A inserção da temática étnico-racial, ainda se configura como algo muito limitado, pois muitas vezes a escola a aborda apenas de maneira facultada, em datas comemorativas, não há desenvolvimento sequencial do tema no cotidiano da escola, o que acaba por distanciar os educandos sobre o tema.

Para efetivar a inclusão da temática da diversidade cultural e étnico-racial no currículo, faz-se necessário haver um planejamento coletivo, em que toda a comunidade escolar participe ativamente e decidam em comunhão as ações que serão desenvolvidas pela escola.

Concluímos então que a escola enquanto instituição formadora de opinião deve buscar no seu dia a dia desenvolver ações previamente planejadas para fortalecer o conhecimento dos educandos sobre a diversidade cultural e sobre as relações étnico-raciais, contribuindo assim para o desenvolvimento integral do educando.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ. Anete. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**.2018.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de. **Educação especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro**. Revista Educação Especial | v. 26 | n. 46 | p. 261-276 | maio/ago. 2013. Santa Maria Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em 18 abr. 2023.

CAVALLEIRO, E. **Identificando o Racismo, o Preconceito e a Discriminação Racial na Escola**. In: SILVEIRA, M.L; GODINHO, T. **Educar para a igualdade: gênero e educação escolar.** São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher. Secretaria Municipal da Educação, 2004

CONCEIÇÃO, Regina. **As Relações Étnico-raciais, História e Cultura Afro-brasileira na Educação Infantil.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. Salto para o Futuro, TV Escola. Boletim 20, p. 21-27, outubro, 2006.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.

LIMA, Elvira Souza. **Currículo e desenvolvimento humano**. In. **Indagações sobre currículo**. Secretaria de Educação Básica. MEC/Brasília-DF. 2006.

LOPES, Helena Theodoro (org) **Negro e Cultura no Brasil**. Rio de Janeiro, REVAN/UNESCO, 1987.

LOPES, Véra Neusa. **Diversidade Étnico-racial no Currículo Escolar do Ensino Fundamental.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, Salto para o Futuro, TV Escola. Boletim 20, p. 28 – 37, outubro, 2006.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **Como Entender e Aplicar à Nova LDB: lei nº 9.394/96**. Paulo Nathanael Pereira de Souza, Eurides Brito da Silva – São Paulo: Pioneira, 1997.

A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DENTRO DO AMBIENTE HOSPITALAR

DÉBORA DE OLIVEIRA NASCIMENTO
Graduação em Pedagogia; Professora na Rede Pública de SP.

RESUMO

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

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Criança; Pedagogia Hospitalar.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo principal de entende como é o ambiente hospitalar “o mundo encantado de contar histórias” trabalhando com atuações que possam aumentar a motricidade

global, criatividade, organização, socialização, afetividade e linguagem.

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

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

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

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

O tema afetividade é relevante para a educação e para a sociedade. Afetividade é tão importante quanto a inteligência para o desenvolvimento humano. Afetividade está vinculada às sensibilidades internas, desenvolvida para o mundo social e para a construção da pessoa, e a inteligência está vinculada para o mundo físico e para a construção do objeto. Portanto, afetividade e inteligência são inseparáveis com o objetivo do desenvolvimento do indivíduo. A educação afetiva é a construção de uma escola a partir do respeito, compreensão, moral e autonomia de ideias. Uma vez que se pretende capacitar sujeitos críticos, honestos e responsáveis, o desenvolvimento afetivo é fundamental para qualquer indivíduo. Com isso, a afetividade contribui para o desenvolvimento da aprendizagem de forma crítica e autônoma, pois a afetividade não se resume só em manifestações de carinho físico, mas principalmente em uma preparação de natureza cognitiva.

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

A linguagem oral é a mais remota figura de comunicação entre as pessoas, portanto, as histórias têm papel respeitável no desenvolvimento das crianças. Mais que uma linguagem prazerosa e educativa, a ação de contar e ouvir histórias possibilita o resgate da memória cultural e afetiva. Contar histórias é a mais antiga das artes. Nos velhos tempos, o povo se reunia ao redor do fogo para se esquentar, alegrar, dialogar, narrar acontecimentos. As pessoas assim reunidas contavam e repetiam histórias, para guardar suas tradições e sua língua. Assim transmitiam a história e o conhecimento acumulado pelas gerações, as crenças, os mitos, os costumes e os valores a serem resguardados pela comunidade.

HISTÓRIA DA PEDAGÓGIA HOSPITALAR

É de com muita importância e relevância o estudo sobre afetividade no contexto da Educação. É um tema complexo, e pela sua complexidade exige de cada profissional da Educação, leituras que possibilitem compreender o assunto de forma eficaz. A qualidade da relação que se estabelece entre professor e aluno não podem ser mais ignorados, e sim tratados como fator primordial para o

sucesso do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Kramer (1999), a Educação precisa ser tratada de forma séria, pois é um segmento muito importante da educação, pois é a base, quando bem trabalhada irá capacitar crianças para evoluírem no seu quadro de desenvolvimento cognitivo. O desenvolvimento cognitivo da criança é muito importante para o seu amadurecimento e convívio na sociedade. A escola não pode desconsiderar a dimensão afetiva dos alunos, pois, se o aluno não está bem afetivamente seus resultados serão negativos. É necessário que o professor construa uma prática pedagógica que saiba lidar com cada aluno, conhecendo integralmente sua realidade.

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

A presença da afetividade entre professor e aluno tem um resultado primordial no processo ensino aprendizagem. A criança que tem uma boa relação com seu professor passa a aprender com alegria e motivação. Desde cedo as crianças são estimuladas a se socializarem, porque existe um mundo que no tempo certo irá exigir delas adaptação ao meio. É importante compreendermos o universo da criança, antigamente a criança não tinha voz, era silenciada na história, felizmente essa realidade mudou, e hoje nos preocupamos de fato com a educação e aprendizagem das crianças.

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

Já Em 1986 surge a carta europeia dos direitos das crianças hospitalizadas e a primeira legislação que da direito a educação as crianças e adolescentes internadas. A pedagogia se espalhou pelo mundo no Brasil surgiu na cidade do Rio de Janeiro no ano 1950 no hospital menino Jesus no qual permanece atuando até os dias de hoje. No Brasil infelizmente a pedagogia hospitalar e pouco difundida nos cursos de pedagogia mas felizmente existi sim uma legislação que garante os direitos das crianças hospitalizadas.

Para Oliveira (1994), a pedagogia hospitalar sobre tudo vem amenizar o sofrimento da criança internada no hospital o paciente que se envolve em atividades voltadas para a educação pode sim sair do foco da doença naquele momento e até mesmo esquecer por algum tempo seu estado de saúde ela precisa de toda atenção. É muito diferente de você lidar com uma outra criança saudável. Atuar como pedagogo com uma criança hospitalizada grave é preciso de foco planejamento e contribuição

a todo momento um apoio físico e emocional pois assim pode ajudar na melhora desse paciente ou até mesmo a cura dessa criança.Sua volta a sociedade tem que ser tranquila e equilibrada e é função do pedagogo preparar o criança e adolescente a esse retorno de modo natural passivo.

O AMBIENTE HOSPITALAR

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

No dia-a-dia hospitalar, observa-se que ainda são poucos os hospitais que abordam com as crianças doentes temáticas que se distanciam da dimensão técnica do cuidado ou do cumprimento das rotinas hospitalares. No entanto, à medida que se busca aplicar a humanização do cuidado, novas oportunidades para tal fim podem ser visibilizadas pelos hospitais. Assim, é possível, com o passar do tempo, vislumbrar outras possibilidades de ajudar os pacientes, não só com o cuidado técnico, mas também com o cuidado humano e solidário.

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

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

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

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

QUAL O PAPEL DO PEDAGOGO DENTRO DO HOSPITAL

O pedagogo é um profissional que trabalha com as questões de ensino e aprendizagem e, para tanto, deve estar preparado para trabalhar em qualquer ambiente em que possa, de alguma

maneira, proporcionar aprendizagem, seja ela formal ou não. A proposta da pedagogia na instituição hospitalar visa realizar um trabalho lúdico a partir da formação da classe hospitalar, em que a mesma acontece com a observação do educando pela escuta pedagógica e planos de ações condizentes com a realidade de cada criança ou adolescente. A aprendizagem pode ocorrer em um espaço institucionalizado, em um clima social onde a interação com a cultura de forma articulada se faz presente.

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

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

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

Abaixo seguem algumas imagens de profissionais dentro de ambientes hospitalares:

Figura 1- Fonte: https://www.google.com/search?q=pedagogia+hospitalar&client Data de acesso 28 jan. 2023.

Figura 2- Fonte: https://www.google.com/search?q=pedagogia+hospitalar&client Data de acesso: 28 jan. 2023.

Figura 3- Fonte: https://www.google.com/search?q=pedagogia+hospitalar&client Data de acesso: 28 jan. 2023.

O cenário hospitalar é geralmente desconhecido pela criança. Ela, uma vez internada, passa a conviver com outras crianças doentes, em diferentes estágios de enfermidade, sendo assim transportada para um ambiente associado ao sofrimento e, algumas vezes, à morte. A Pedagogia Hospitalar vem se expandindo no atendimento à criança hospitalizada, e em muitos hospitais do Brasil tem se enfatizado a visão humanística. Ao ser hospitalizada, a criança é afastada abruptamente de sua família, de sua casa, de seus amigos e de seus brinquedos, o que gera situações de grande insegurança. A hospitalização prolongada diminui a convivência da criança com a família, os amigos e os colegas da escola, e isso pode excluí-la também da possibilidade de contato com o universo imaginário. Entretanto, essa situação vem sendo modificada, mediante inúmeras iniciativas já adotadas em alguns hospitais do Brasil.

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a ação educativa desenvolvida no projeto tem como o mundo encantado de contar história no ambiente hospitalar o eixo condutor da aprendizagem. Isso porque considero que contar histórias no ambiente hospitalar é uma atividade agradável que, não só preenche o tempo ocioso, mas também propicia e dinamiza a compreensão e atribuição de sentido sobre o conteúdo a ser desenvolvido. A Pedagogia Hospitalar é a educação no meio hospitalar. Ela pode contribuir para o desenvolvimento intelectual, social e psicológico das crianças e adolescentes que estejam em tratamento médico. Podendo assim, conter a educação formal, dando prosseguimento ao estudo do educando, mudando o ambiente regular (escola) para o contexto hospitalar, e outras adaptações devidas ou educação informal, que se dão através, e principalmente, no uso da brinquedoteca, atividades lúdicas, oficinas e demais projetos. Outro papel importante de contar histórias é a capacidade de despertar, estimular a fantasia, a imaginação, a criatividade e envolver emocionalmente a criança hospitalizada a ponto de amenizar o estado de ansiedade em que muitas se encontram.

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

A CONSTRUÇÃO HUMANIZADA DAS ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS PROCESSOS EMOCIONAIS E O PROFESSOR

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

RESUMO

Este trabalho tem como propósito apresentar práticas profissionais e observações do ambiente escolar, em sala de aula e fora dela, se utilizando de embasamento teórico que mostre a relevância da humanização no enfrentamento aos diferentes processos emocionais emergentes dentro da escola e que decorrem da manutenção do status quo, mesmo de maneira inconsciente, gerando impactos negativos na relação professor/aluno e quais as contribuições da psicologia escolar no auxílio à compreensão desses fenômenos, construindo novos olhares na tratativa desses processos, de maneira humanizada. Por isso a importância se faz no sentido de suprir as indagações sobre a atuação do psicólogo escolar e educacional e quais as contribuições junto aos professores na tarefa de identificação das emoções relacionadas à dinâmica do contexto escolar e que refletem na relação entre eles e os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Emoções; Professor; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como propósito apresentar práticas profissionais e observações do ambiente escolar, em sala de aula e fora dela, se utilizando de embasamento teórico que mostre a relevância da humanização no enfrentamento aos diferentes processos emocionais emergentes dentro da escola e que decorrem da manutenção do status quo, mesmo de maneira inconsciente, gerando impactos negativos na relação professor/aluno e quais as contribuições da psicologia escolar no auxílio à compreensão desses fenômenos, construindo novos olhares na tratativa desses processos, de maneira humanizada.

Para compreendermos esse fenômeno, faz-se necessário um olhar cuidadoso e atento, perpassando a princípio sobre o modus operandi do equipamento escolar, como máquina produtora

de conhecimentos teóricos, produzindo indivíduos competitivos, fadados a conviver em uma sociedade onde os melhores são aqueles que dominam técnicas e não emoções, sendo assim, pouco empáticos em relação aos sentimentos próprios e aos alheios.

Eugênio, Dadas, Pavanelli, Pinheiro, Silva e Guerra (2016) afirmam que o discurso escolar pautado por um discurso patologizante engessa o estudante em uma posição de quem não tem possibilidades de mudança ou de quem não “mereça” uma aposta ou investimento do educador. Diante desta realidade, faz-se necessário uma maior reflexão por parte da equipe escolar, considerando o estudante em seu contexto, a fim de não culpabilizá-lo por situações que extrapolam as demandas educacionais.

Como parte de manutenção desse processo, de maneira inconsciente, o professor, por falta de respaldo, parece encontrar-se em um labirinto, onde a única saída que enxerga como possível é a continuidade dessa manutenção, já que teoricamente, é notável a importância dos processos emocionais no contexto de aprendizagem, porém, pouco existe preparação para ele lidar com as emoções próprias e de seus alunos, acarretando assim aos processos de adoecimento institucional, decorrentes desses impactos advindos dessa cultura.

Machado e Sayão (2017) citam Guilhon (1978): [...] A instituição é um conjunto de práticas ou relações sociais concretas e sua reprodução lhe dá legitimidade. Nessa reprodução, os sentidos que os atores institucionais atribuem ao trabalho e aos outros ficam no limite entre o reconhecimento e o desconhecimento de certos aspectos da prática que exercem. Reconhecem o cotidiano como certas práticas e desconhecem a possibilidade de rupturas com o instituído. Dessa maneira, a ação dos atores perde força para agir em nome das mudanças que pretendem. As coisas se repetem e a reprodução do instituído o legitima.

A psicologia escolar muitas vezes encontra dificuldades para atuação nas redes públicas.

Há locais em que sua presença é imperceptível, pois como dito anteriormente, a importância dada pelos administradores públicos vai de encontro com a manutenção do status quo, produzindo assim alienação e descaso com a educação, já que ela é uma forma libertadora desses processos alienantes.

Com a conquista da lei 3.688/2000, da obrigatoriedade da psicologia nas escolas de rede pública esse contexto poderá ser modificado e poderemos mostrar nossa força.

APRESENTAÇÃO

As escolas da rede pública municipal de São Paulo contam com o apoio do Núcleo De Apoio e Acompanhamento Para Aprendizagem (NAAPA), onde cada diretoria regional de ensino mantém esse núcleo composto por psicólogos, psicopedagogos, assistente social, fonoaudiólogos e o coordenador da equipe.

Há apenas um núcleo para cada diretoria e esse núcleo atende as demandas de todas as escolas referentes á essa diretoria, desde a educação infantil até os ensinos fundamental I, II e médio.

O foco dos atendimentos emerge diante das demandas estudantis e de acolhimento central dos alunos em decorrências das dificuldades de aprendizagem, além do fortalecimento das redes de apoio ás crianças e adolescentes.

Esses atendimentos se dão através de reuniões com equipes gestoras e docentes através de grupos de trabalhos, formando multiplicadores para auxílio no suprimento das demandas particulares de cada unidade escolar, além do atendimento direto da equipe por meio de itinerâncias feitas pela equipe multiprofissional, quando solicitada pelas próprias unidades escolares.

Eugênio, Dadas, Pavanelli, Pinheiro, Silva e Guerra (2016), explicam que na EMEI, as crianças permanecem seis horas na Unidade, na maioria das situações, duas horas com um educador e quatro horas com outro, em uma rotina dinâmica de exploração de tempos e espaços, que visam ao desenvolvimento infantil por meio das interações e das brincadeiras. As várias demandas que chegam ao NAAPA relatam questões referentes a dificuldades no processo ensino-aprendizagem e vulnerabilidade social, contudo, quando se trata da Educação Infantil, as queixas relacionadas à aquisição e fluência de linguagem povoam a construção dos relatos.

Ainda assim, a construção de um pensamento no sentido de uma demanda maior enfrentada pelos alunos dos ensinos fundamental I, II e médio, faz com que dúvidas surjam sobre a atuação do NAAPA na educação infantil no trabalho feito pelo núcleo com essa fase inicial da escolarização, fazendo com que os professores desconheçam a verdadeira função do psicólogo escolar e da equipe multidisciplinar.

Eugênio, Dadas, Pavanelli, Pinheiro, Silva e Guerra (2016) apontam que o NAAPA recebe inúmeros relatos pedagógicos em que a narrativa construída pelo educador sinaliza que os processos de aprendizagens ainda não consolidados pelo educando sejam compreendidos como patológicos. Faz-se necessário que o educador comprometido com a sua função social compreenda que a educação reflete as condições sociais, políticas e econômicas da realidade, neste sentido as dificuldades observadas no processo de escolarização devem ser refletidas a partir de um posicionamento crítico do sistema, bem como em discussões pensadas nas escolas. Muitos dos acontecimentos pertencentes ao sofrimento cotidiano.

Por isso a importância desse trabalho se faz no sentido de suprir as indagações sobre a atuação do psicólogo escolar e educacional e quais as contribuições junto aos professores na tarefa de identificação das emoções relacionadas á dinâmica do contexto escolar e que refletem na relação entre eles e os alunos.

Viana (2016), afirma que a área da Psicologia Escolar e Educacional permanece marcada pelas dificuldades apontadas por psicólogos e psicólogas que atuam no campo da educação, principalmente no que se refere a compreensão da comunidade escolar sobe o papel da psicologia neste campo. Esta questão fica evidenciada nas demandas escolares apresentadas aos profissionais pelos educadores, com a centralidade nos alunos e apresentando uma expectativa de intervenção voltada para psicodiagnóstico ou atendimento individualizado, representado em um problema cuja solução acredita-se ser da psicologia.

Para Chamusca e Barreto (2007), “O fato é que inúmeros problemas na sala de aula se devem

não apenas a problemas pulsionais, mas à necessidade fundamental de que a criança possa ser situada em suas necessidades éticas fundamentais, tais como a necessidade de hospitalidade, de reconhecimento de sua singularidade, de poder ter ação criativa entre outros humanos e a necessidade de pertencer, entre outras.

Chamusca e Barreto (2007) mostram que não é sem razão que, ao nos atermos aos conteúdos provenientes das queixas escolares extraídas dos encontros junto às instituições, aos pais de crianças ou jovens que nos procuram e a essas últimas, observamos um fato curioso e que vale à pena ressaltar: o forte apelo a uma “necessidade de ser.” Dos alunos, dos professores, dos pais; nosso.

Chamusca e Barreto (2007) falam sobre o estabelecimento de uma relação devotada requer, ainda, a existência de um tipo de olhar em relação ao outro que faz com que ele possa ser visto em toda a sua plenitude e tratado como um ser humano, condição que pressupõe a sua não-categorização, a inviolabilidade da sua dignidade, o respeito e o reconhecimento em relação aos seus mínimos sentimentos, gestos e feitos.

Chamusca e Barreto (2007) afirmam ainda que a preocupação em relação ao espaço escolar não deve se restringir ao período de infância, mas sem dúvida nesta fase da vida há que se ter um cuidado redobrado.

Alencar e Francisquini (2017), citam que para Wallon (1941/2005), as emoções são a exteriorização da afetividade. “As relações que elas tornam possíveis afinam os seus meios de expressão, e fazem deles instrumentos da sociabilidade cada vez mais especializados” (p.143). Nesse sentido, são os sentimentos que irão corresponder ao componente representacional das emoções, podendo, dessa maneira, expressarem-se pelo gesto, pela mímica e pela linguagem.

Alencar e Francisquini (2017) explicam que [...] a psicogenética Walloniana propõe explicar as emoções numa perspectiva integral. Ou seja, as expressões das emoções e os seus fins sociais, logo, o caráter contagioso e coletivo que as mesmas podem exercer sobre os outros, ou por meio deles.

Para Alencar e Francisquini (2017), Dantas (1983) esclarece que emoção estabelece uma comunhão imediata dos sujeitos entre si e das suas relações com o meio, constituindo-se como o fundamento da intersubjetividade. Desse modo, gradativamente, a partir de sua condição emocional primitivamente orgânica, a criança percorre um processo de desenvolvimento, concebido, como afirmado em outro contexto deste trabalho, como dialético, na construção de si enquanto sujeito social, onde as emoções transformam-se, ganhando um caráter eminentemente social. Em outros termos, as emoções desempenham um papel fundamental na consciência de si a partir do outro. Com isso, a família, a comunidade escolar e o entorno comunitário, como principais contextos sociais de inserção da criança, contribuem significativamente na sua construção enquanto um ser culturalmente e historicamente constituído.

Segundo Alencar e Francisquini (2017), em relação ao estudo das emoções, em Vygotsky, duas observações introdutórias são necessárias: a primeira diz respeito ao fato de serem recentes, no Brasil, os estudos das emoções na perspectiva histórico-cultural; a segunda nos alerta para a necessidade de não dissociação entre o estudo das emoções e o conceito de vivência.

[...] Para Vygotsky, o ponto de vista das teorias psicológicas organicistas sobre as emoções e seu desenvolvimento no sujeito não era suficiente para a explicação dos complexos fatores nela implicados. Segundo a perspectiva histórico-cultural por ele delineada, o desenvolvimento histórico das emoções consiste fundamentalmente, na ação, em que se alteram as conexões iniciais em que foram produzidas e, consequentemente, surge uma nova ordem e novas conexões. Complementando esta ideia, Vygotsky concebe a importância das emoções, elevando-as para um plano superior da vida psicológica, tirando-as, portanto, de um lugar de processos fisiológicos da ordem das funções psicológicas inferiores, como são concebidas em uma concepção naturalista de seu desenvolvimento.

Alencar e Francisquini (2017) citam que ambos os autores convergem na compreensão de que a constituição e desenvolvimento histórico dos sujeitos acontecem no campo da intersubjetividade. Assim, Psicologia e Educação mostram-se como campos de observação, de questões para investigação, de construção de conhecimento e de instrumentos de aprimoramento de nossas práticas no cotidiano dos contextos educativos.

Para Silva (2017), ao analisar o universo afetivo, ou melhor, a afetividade na escola e suas ressonâncias para o desenvolvimento do aluno podem constatar que professores e alunos são atravessados por emoções, sentimentos e paixões a todo instante. Em diversas situações as explosões emotivas tomam conta do contexto de sala de aula. A afetividade, em sua essência observável, as emoções, está presentes a cada atividade, em cada conversa, em cada interação.

Silva (2017) afirma ainda que os sentimentos e emoções apenas são perceptíveis quando externados pelo ser humano, daí a importância de entendermos como tais manifestações emotivas ocorrem, para a partir dessa manifestação o docente poderá organizar sua intervenção. As manifestações refletem o que ocorre no interior do ser, e no momento em que esses sentimentos se externam em manifestações emotivas, cria mecanismos de apropriação por parte do professor para organizar sua intervenção.

Para Feitosa, Oliveira, Nascimento, Santos, Oliveira e Raimundo (2016), a partir do processo de democratização e universalização da Educação, concretizada na Constituição Federal de 1988 e detalhada na LDB de 1996, se faz necessário pensar a inclusão de todos os estudantes, com qualidade social, para que nenhum aluno seja privado do direito de aprender. Propor reflexões institucionais é um grande desafio! Repensar a prática pedagógica e os processos de acolhimento do estudante no interior das nossas escolas requer algumas mudanças de paradigmas, discussões que mobilizem ideias há muito enraizadas na nossa sociedade por exemplo, a medicalização na educação, situações de preconceito, representações sobre a vulnerabilidade, entre outras.

Wiezzel (2019) afirma que os professores necessitam de auxílio nesta trajetória, pois, os cursos de formação inicial ou continuada, pouco ou nada abordam a respeito do tema. Os professores trabalham com pouco referencial, o que os leva a um desgaste físico e emocional, conforme aponta Castro (2000) em pesquisa na qual relata o estado de saúde de professores no manejo diário com crianças que manifestam agressividade. A aprendizagem bem como o desenvolvimento social envolvem elementos emocionais e estes, na maioria das vezes, são pouco levados em conta.

Eugênio, Dadas, Pavanelli, Pinheiro, Silva e Guerra (2016), afirmam que tão importante

quanto elencar uma articulação com intuito formativo, é refletir sobre uma política de formação que pode acontecer em vários espaços simultaneamente, porém, há que se reconhecer que cada Unidade Educacional é um lócus privilegiado de formação. Lugar de interação com os sujeitos das aprendizagens, de criação de vínculos com a comunidade, lugar onde cada trabalhador desenvolve sua profissão e se constitui coletivamente.

DESENVOLVIMENTO

Para a realização da intervenção houve a apresentação do plano interventivo e diálogos entre a Direção e a Coordenação Pedagógica da Escola Municipal de Educação Infantil, cuja Diretoria Regional responsável é a Capela do Socorro.

As atividades foram planejadas de modo a abranger seis professoras em regência com as turmas de infantil I, duas professoras em regência com as turmas de infantil II e uma professora módula, além dos alunos sob a responsabilidade dessas professoras, a fim de que o trabalho com as emoções fosse implementado no rompimento de antigos paradigmas.

Ações em conjunto com o grupo de professoras foram construídas para que trouxessem á luz a importância dos processos emocionais no ensino aprendizagem.

Foram feitas quatro reuniões nas salas dos professores, onde os professores tiveram escuta atenta e discussões nas soluções de problemáticas inerentes à dinâmica adoecedora que envolve o ambiente escolar.

OBJETIVOS

Trazer à luz ao professor o reconhecimento das emoções emergentes diante dos processos da dinâmica escolar, auxiliando na humanização de suas emoções e sentimentos, elaborando estratégias de enfrentamento ao lidar com as mesmas emoções e sentimentos em sala de aula com os alunos.

PARTICIPANTES E LOCAL

Participaram das atividades e construções de estratégias nove professoras de uma Escola Municipal de Educação Infantil da Cidade de São Paulo (EMEI Parque Brasil), situada no Grajaú.

Oito dessas professoras estavam com regência em sala de aula e uma professora era módulo.

A prática dessas estratégias foi planejada para aplicação em sala de aula, com alunos de faixa etária que variam entre quatro a seis anos, porém, por motivos de alteração na rotina escolar, o que é mais comum do que imaginamos, o primeiro dia destinado ao início do projeto foi adiado e o último dia não aconteceu por conta de aperto do calendário escolar em relação às tarefas relacionadas à documentação pedagógica e planejamento de eventos relacionados ao fechamento do final do ano

letivo e o calendário escolar estarem apertados devido à quantidade de feriados existentes á partir do mês de outubro.

NÚMEROS DE ENCONTROS E ESTRATÉGIAS

Seriam cinco encontros de cinquenta minutos cada, a serem realizados nos dias 09, 16, 23 e 30 de outubro e o último no dia 06 de novembro, no ano de 2019.

Esses encontros foram reduzidos para quatro sendo os dois primeiros com rodas de conversa junto aos professores para levantamento de queixas, acolhimento de possíveis desconfortos ao lidar com situações de enfrentamento relacionadas ao tema, causas e intervenções possíveis.

O terceiro e o quarto encontro serviu para a elaboração de estratégias de enfrentamento através de dinâmicas e ações pedagógicas, envolvendo materiais pertinentes, de acordo com a faixa etária de cada agrupamento/sala de aula e o quinto encontro, que estava destinado para compartilhamento dos relatos de prática dos docentes, não ocorreu, pois não houve tempo hábil para aplicação dessa prática com os alunos.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Após breve conversa e apresentação do projeto para a coordenadora pedagógica e para a diretora, isso feito no dia 01 de outubro de 2019, recebi a autorização para a prática, porém, foi-me sugerido esse calendário devido caminharmos para as demandas de final do ano letivo.

Não foi difícil a questão de conscientização desse tipo de trabalho dentro da escola, pois nessa unidade percebeu-se a gestão democrática e o envolvimento por parte de todos na busca da educação como fonte de libertação.

No primeiro dia de atividade, que seria o dia 09 de outubro de 2019, houve a visita da supervisora de ensino na unidade escolar, participando de reunião coletiva entre os professores e o trio gestor, trazendo questões inerentes á demandas administrativas e pedagógicas, além de informes sobre questões legislativas.

No segundo dia de atividade, dia 16 de novembro de 2019, além das professoras, a coordenadora pedagógica fez questão de participar.

O início da conversa se deu com a apresentação do projeto para as professoras, que junto com a coordenadora pedagógica tiveram como primeira indagação sobre qual seria o papel do psicólogo escolar.

Pedi para que elas expressassem o que viesse na cabeça delas quando se tratava desse assunto.

Todas, sem unanimidade, associaram o trabalho do psicólogo como intervenção clínica e

individual, com a premissa de atendimento aos alunos conforme as demandas familiares e particulares que eles traziam para dentro da escola, na esperança de que isso pudesse melhorar a relação de aprendizagem, facilitando assim a prevenção dos problemas.

Houve um diálogo em torno dessa questão, na qual foi apresentado o trabalho do psicólogo nas instituições, desmistificando como sendo apenas clínico centrado na visão de cura medicalizante, trazendo respostas rápidas.

Em seguida a proposta de trabalho do psicólogo institucional escolar foi elucidado e citado o projeto de lei 3.688/2000, que dispõe sobre os serviços de psicologia e serviço social nas escolas públicas de educação básica, que até então tinha sido vetado.

Segundo o Conselho Federal De Psicologia (2019), “A Psicologia dispõe de conhecimentos para atuar nas relações escolares, auxiliando na promoção do desenvolvimento, da aprendizagem, da apropriação dos conteúdos escolares e no enfrentamento aos problemas e desafios do cotidiano escolar, além do enfrentamento à violência no ambiente escolar.”

No terceiro encontro, dia 23 de outubro de 2019, falamos sobre as emoções dos professores.

Foram apontados alguns assuntos que afetavam suas emoções diante do trabalho com as crianças na escola.

As falas eram sobre o sistema adoecedor, “pouca grana para fazer terapia” (sic), situações pessoais fora do quotidiano escolar, falta de tempo para praticar exercícios físicos (“caminhar ajuda...” (sic), envolvimento com os problemas psicossociais em que as crianças, em sua maioria estão inseridas, falta de apoio das famílias e da comunidade, que ás vezes ás recebem com xingamentos, cobranças por resultados, mesmo sendo abolido o processo avaliativo na educação infantil, nem sempre a gestão conseguir vir de encontro no sentido de acolhimento, etc.

“Ás vezes não percebemos que estamos adoecendo” (sic), “estava cansada, dei atividade para as crianças e eu mesma fiz pintura com guache” (sic).

As soluções apontadas pelo grupo foram de observação das ações e sentimentos, pessoais e dos companheiros de trabalho.

Houve uma sugestão em obterem um espaço para a escuta, em um dia destinado para hora atividade, assim, umas poderiam acolher as outras e juntas chegarem a uma solução ou alívio diante das dificuldades.

Esse espaço seria negociado com a gestão em um dia da semana para tratar especificamente das emoções, sem que nenhuma ação administrativa pudesse tomar esse tempo.

No quarto encontro, realizado no dia 30 de outubro de 2019, conversamos sobre as emoções das crianças.

A questão levada em conta foi: a criança sabe o que são emoções?

As falas iam de encontro com a crença pessoal de cada uma, e a visão predominante foi associada á birra e imitação do que elas poderiam vivenciar em suas convivências familiares. “As

crianças apanham, por isso batem” (sic), “o aluno falou que ia pegar a faca e que ia matar o irmão” (sic), “eles não sabem o que é isso, fazem porque ficam nervosos” (sic).

As professoras expressaram a necessidade de conhecer a história das crianças para entendê-las. “A criança só queria ficar na escola porque era colocada pela mãe e pelo pai em um quarto escuro” (sic), “o avô batia na mãe dele” (sic).“não podemos dar conta de tudo, mas sabendo agente consegue ajudar um pouco” (sic).

Quando a pergunta foi feita de maneira diferente, indagando sobre o papel da escola no desenvolvimento saudável das relações e na apropriação das emoções como parte do processo ensino aprendizagem, as professoras fizeram um pareamento com as emoções sentidas por elas, levando em conta as angústias das crianças ao se depararem com os mesmos motivos nas quais também eram afetadas na dinâmica que envolve a dinâmica escolar, onde poucos atrativos são apresentados para que haja o reconhecimento e o desenvolvimento de emoções no processo ensino aprendizagem.

A pergunta: como ajudar as crianças reconhecerem e transformarem suas emoções, além de levar em conta suas histórias e questões para além dos muros da escola foi feita.

As falas eram em torno do sentido de acolhimento, de um olhar cauteloso para cada aluno, o respeito ás diferenças e a ajuda mútua dos companheiros quando houver uma dificuldade maior.

Após a conversa, foi montado um exemplo de projeto pedagógico em conjunto para que possam dar o pontapé inicial no trabalho com as emoções das crianças.

Sugestões de rodas de conversas, história infantis como: o monstro das cores, tenho monstros na barriga, filmes como: Ernesto, divertidamente, declaração de amor, a princesa imperfeita e músicas do filme divertidamente e do monstro das cores, além do acolhimento constante, foram exemplificados para que as barreiras sejam rompidas.

RESULTADOS E ANÁLISES

O trabalho na EMEI Parque Brasil é consideravelmente pautado nas relações de respeito e as práticas educativas e pedagógicas partem da premissa da educação humanizada.

A gestão democrática é aplicada ao pé da letra, o trio gestor (Diretora, Coordenadora Pedagógica e Auxiliar de Direção) participam as professoras das ações e mantêm um diálogo aberto onde todos têm poder de voz, além de um diálogo aberto com os pais e comunidade. Ainda assim, a dificuldade em romper velhos paradigmas se faz presente.

Falar sobre emoções ainda é algo delicado devido a esses conceitos arraigados á dinâmica de manutenção do status quo, para as professoras, ainda é dificultoso perceber que fazem parte dessa dinâmica, por isso, necessitam de apoio constante.

Por mais que a gestão seja democrática, o contexto escolar envolve infinitas demandas, por isso, existe essa dificuldade em acolher as demandas entre professores e alunos o tempo todo.

Após a intervenção, as professoras compreenderam melhor o trabalho do psicólogo escolar e perceberam que a ajuda mútua entre o grupo facilita o trabalho em lidar com as próprias emoções, com as emoções dos alunos e o quão é importante transformá-las de maneira benéfica, facilitando o processo ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação do psicólogo escolar é primordial para o trabalho junto aos professores e alunos, auxiliando na aquisição de novos paradigmas, construindo uma escola mais acolhedora e humanitária.

O professor necessita de um espaço para escuta onde possa compartilhar suas angústias e receber acolhimento, mesmo que isso seja feito de maneira coletiva e na ausência do psicólogo, as discussões podem ocorrer através do auxílio mútuo entre seus companheiros.

Para o acolhimento das emoções dos alunos, faz-se necessário que o professor entenda quais as emoções e disparadores que o levam a manter o status quo, sabotando as relações afetivas no processo ensino aprendizagem, transformando a escola em um local humanitário. Assim poderá ter real sentido a instituição escola tomada como libertadora.

REFERÊNCIAS

Alencar, E; Francisquini R, **Psicologia e educação: Contribuições de Vygotsky e Wallon**. In: Francisquini, R; Viana, M. N. (orgs) **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** Conselho Federal de Psicologia, Brasília 2016.

Chamusca, V.; Barreto, K.D. **A Constituição Do Ser Humano Na Relação Com o Ambiente.** In: Souza, B. P. (org) **Orientação Á Queixa Escolar,** Casa do Psicólogo, São Paulo 2007.

Conselho Federal De Psicologia: **Pela derrubada do veto ao PL que prevê Psicologia e Serviço Social na Rede Pública de Ensino**. Brasília, 2019. Acesso 13 jun. 2020 https://site.cfp.org.br/pela-derrubada-do-veto-ao-pl-que-preve-psicologia-e-servico-social-na-rede-publica-de-ensino/

Eugênio, A.A.P; Dadas, F.J; Pinheiro, J.B; Pavanelli, R; Silva, S.C; Guerra, S. A. S. **Linguagem e Educação Infantil: Considerações Sobre a Mediação Pedagógica.** In: **Caderno de Debates do NAAPA Relatos de Experiências das Equipes Multiprofissionais - vol.4**. Secretaria Municipal de Educação, São Paulo 2016.

Feitosa, D.F.C; Oliveira, E.F; Nascimento, E.S; Santos, E.V; Resende, N. C. F. S; Oliveira, P. L; Raymundo, T.S. **Intervenção Institucional: Um Caminho Para Reconstrução de Paradigmas nas Escolas**. In: **Caderno de Debates do NAAPA Relatos de Experiências das Equipes Multiprofissionais - vol.4.** Secretaria Municipal de Educação, São Paulo 2016.

Marcondes, A. M; Sayão, Y. **Plantão Institucional em Tempos Difíceis: Uma Prática Psi no Campo da Educação**. In: Marcondes, A. M; Lener, A. B. C e Fonseca, P.F. (orgs) **Concepções e proposições em Psicologia e Educação A trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.** São Paulo: Blucher, 2017.

Silva, R.F. **As Emoções e Sentimentos na Relação Professor-Aluno e sua Importância para o Processo de Ensino e Aprendizagem: contribuições da teoria de Henri Wallon.** Universidade Estadual Paulista. Assis, 2017.

Viana, M. N. **interfaces entre a Psicologia E a Educação: Reflexões Sobre a Atuação em Psicologia Escolar.** In: Francisquini, R; Viana, M. N. (orgs) **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** Conselho Federal de Psicologia, Brasília 2016.

Wiezzel, A.C. **Repercussões do Desenvolvimento Emocional Infantil aos Processos Socializadores na Escola: Contribuições à Relação Professor-Aluno.** Revista Ciêntífica da Fundação Educacional de Ituverava Nucleus, v.16, n.2, out.2019. São Paulo. Acesso 13 jun. 2020 http://nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/3096

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO E EQUIDADE

ELAINE CRISTINA GARCIA DE ABREU DA SILVA
Graduação em Direito pela faculdade FMU no ano de 2003, OAB MG; Graduação em Pedagogia e Pós – Graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Santa Rita de Cassia, 2015 e 2016; Professora de Educação Infantil e Ensino fundamental pela prefeitura de São Paulo e gestora Educacional;Email: elaine_abreu@yahoo.com.br.

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.

Traz 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, conseqüentemente, 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 Vigotsky 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 individuo 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, lingüísticas 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 lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas.” (DECLARAÇÃO DA SALAMANCA, p. 57, 1994).

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

O presente trabalho tem como 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.

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 ensinoaprendizagem, 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, indagase 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 atualmente, 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 se insere 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 têm 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, por tanto, 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.

_____. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Portaria n. 948/2007, de 07 de janeiro de 2008.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Brasília, 2008.

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, M. I. E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997. p. 196-201.

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.

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 05 de Set de 2022.

_____**Adaptações curriculares no contexto da educação inclusiva.** In: **Anais do Congresso INES: 150 Anos no Cenário da Educação Brasileira, 2007**. Rio de Janeiro, RJ. Instituto Nacional de Educação de Surdos do Rio de Janeiro: Santa Clara Editora, 2007. p. 42-47.

_____**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.

NOGUEIRA, C. de. M. **A história da deficiência: tecendo a história da assistência à 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. **Observação 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.

VIOLÊNCIA INFANTIL

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

RESUMO

Este artigo, tem como objetivo trazer à luz, aspectos importantes da aprendizagem de bebês, crianças e adolescentes e os fatores que dificultam esse processo, e a violência está entre esses fatores. Nem sempre de fácil identificação no ambiente escolar, é necessário um olhar atento às crianças, visto que essa violência, nem sempre é física, com sinais evidentes. Cada vez é maior o número de abuso infantil, violência psicológica, trabalho infantil, negligência da infância, por esses motivos, é imperativo que a escola e toda a equipe escolar tenham um olhar cuidadoso e atento aos alunos, às mudanças de comportamento , aos sinais de que mesmo sutis, possam indicar algum tipo de violência, e assim fazer os encaminhamentos necessários a fim de, precocemente minimizar as consequências da violência.

PALAVRAS-CHAVE: Violência; Rede de proteção; Escola; Negligência.

INTRODUÇÃO

A educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do sujeito para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho , o que é princípio básico, não somente na Lei de Diretrizes e Bases, mas também em qualquer documentação pedagógica, sendo assim, faz parte das atribuições da escola, zelar pela integridade física, psicológica e moral dos bebês, crianças e adolescentes. Na contemporaneidade, nos deparamos com o aumento da exploração e violência infantis, desencadeando consequências desastrosas e muitas vezes irreversíveis.

OBJETIVOS GERAIS

Refletir, através das experiências e vivências na escola, de que maneira a observação atenta

de nossos alunos, podem nos revelar sobre aspectos vivenciados por eles no ambiente doméstico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Conhecer a realidade dos nossos alunos, da família, quais as condições em que vivem, a atenção às possíveis manifestações de comportamentos atípicos, de forma séria e constante, a fim de poder identificar possíveis indícios de violência, que podem ser de diferentes naturezas, para que se possa dar o encaminhamento necessário.

JUSTIFICATIVA

Na grande maioria das vezes, a violência ocorre em ambiente doméstico, e parte de alguém que tem vínculo afetivo com a criança, o que facilita a continuidade do abuso, e nesse caso, é necessário cautela na condução do processo da escuta, pois questionamentos exagerados ou a culpabilidade da criança, pode quebrar toda a confiança que ela teve ao relatar o abuso, e nesse caso , muito mais difícil será o trabalho de resgatá-la. Também é necessário conhecer todos os tipos de violência, para que não haja interpretações equivocadas. É na escola, através do estreitamento de laços entre alunos e professores, que se forma a rede de confiança, afeto e proteção.

PROBLEMA

É preciso compreender que toda violência contra bebê, criança e adolescente está inserida em um macrossistema multicausal, que se evidencia de diferentes formas, por se tratar de um fenômeno amplo, complexo e diretamente relacionado à concepção de infância e adolescência da sociedade em determinado tempo histórico. A realidade familiar, social, econômica e cultural é articulada como um sistema composto de subsistemas combinados entre si dinamicamente, podendo resultar na desumanização que nega a condição peculiar do sujeito em desenvolvimento. (Conhecer-para-Proteger-WEB.pdf)

DEFINIÇÃO DE VIOLÊNCIA

Violência é definida pela Organização Mundial da Saúde como "o uso intencional de força física ou poder, ameaçados ou reais, contra si mesmo, contra outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade, que resultem ou tenham grande probabilidade de resultar em ferimento, morte, dano psicológico, mau desenvolvimento ou privação", embora o grupo reconheça que a inclusão de "uso do poder" em sua definição expande a compreensão convencional da palavra. O abuso infantil, ou maus-tratos infantis, são definidos como toda forma de violência física e/ou emocional/psicológica, maus tratos, negligência ou tratamento negligente, exploração comercial, sexual ou outro tipo de

exploração, resultando em dano real ou potencial à saúde, sobrevivência, desenvolvimento ou dignidade da criança, no contexto de uma relação de responsabilidade, confiança ou poder, como os pais, sejam biológicos, padrastos ou adotivos , por outro adulto que possui a guarda da criança, ou mesmo por outros adultos próximos da criança como pessoas da família, professores, cuidadores, responsáveis etc. (Wikipédia, a enciclopédia livre.)

TIPOS DE VIOLÊNCIA

- Violência Física

A violência física se caracteriza por lesões, hematomas , queimaduras, e são mais fáceis de identificá-las e ficarmos alertas. No ambiente escolar. Uma criança, que por reiteradas vezes aparece com “machucados”, acende o sinal de alerta para observação mais detalhada e atenta pela equipe escolar. É necessário registros dos professores dos fatos, quando ocorreram e o que a família diz. Em caso de denúncia, os registros são parte imprescindíveis para a condução da denúncia.

- Violência Psicológica

Caracteriza-se por palavras depreciativas, atributos que menosprezam ou diminuem a criança, como “você não é capaz, você é muito devagar”, que desencadeia na criança comportamentos de isolamento, situações vexatórias. É necessário que se tome cuidado ao falar , para não estereotipar .

- Violência Estrutural

Engloba as condições econômicas, sociais e políticas, privação aos direitos básicos, como alimentação, moradia e cuidados. Nesse ponto a escola tem papel importantíssimo para minimizar e proporcionar acesso ao básico, qual seja alimentação e aprendizagem, o qual dará oportunidades para a mobilização social, para o trabalho e condições de leitura de mundo e pertencimento como cidadão.

- Violência sexual

Qualquer situação que remeta a atos libidinosos, exposição do corpo, beijos eróticos, manipulação do corpo da criança. Segundo Williams (2003, p. 146), pessoas com deficiência tem 1,5 mais chances de serem vítimas de abuso sexual e 4 a 10 vezes maior probabilidade de terem experienciado maus-tratos infantis. Nesse tipo de violência, nos deparamos com as mudanças de comportamento da criança, porém é mais difícil a exposição dos fatos , principalmente (nas crianças menores) por não ter conhecimento do que pode ou não ser feito com seu corpo, se a pessoa com quem ela tem laços, pode manipular seu corpo ou partes íntimas, por exemplo, por isso o trabalho dos professores deve incluir os aprendizados das partes do corpo, quem pode ter acesso ou não. Nos maiores, tem o fator vergonha ou medo, onde muitas vezes o abusador ameaça a própria criança, ou pessoas de sua família.

- Violência Negligencial

Nesse tipo de violência é necessário conhecer a situação em que a criança está inserida, pois só

assim o professor consegue identificar se a criança está sendo negligenciada em suas necessidades , ou se a família não tem condições econômicas de proporcionar os cuidados necessários. No caso de ser confirmada a negligência, é necessário um relatório detalhado, que será encaminhado ao Conselho Tutelar para providências. Em caso de situação econômica precária, os encaminhamentos serão feitos para a Rede de Proteção, como Unidades Básicas de Saúde, Capes, etc.

- Violência auto infligida ou condutas autodestrutivas

Esse tipo de violência, tem maior prevalência entre os adolescentes, e podem englobar outros tipos de violência, como a psicológica ou sexual, não identificadas, e pode ser também pela explosão de hormônios. Atualmente, o número de adolescentes que se autoflagelam ou cometem o suicídio, cresceu assustadoramente. Segundo Bahia et al. (2014, p. 2.842 - 2.843) os principais fatores de risco associados ao comportamento suicida são problemas biológicos, médicos, ambientais, psiquiátricos, psicológicos, filosófico existenciais e por motivações sociais.

Em geral, as fronteiras entre autonegligência, lesão autoprovocada, ideação suicida, comportamento suicida e suicídio consumado são tênues, uma vez que, de um lado, uma tentativa pode ser interrompida e se fixar como ideia ou intenção, enquanto um pensamento pode eclodir com angústias e ansiedades avassaladoras e explodir em forma de ato contra a vida. De outro lado, nem todo o pensamento sobre a morte ou o desejo

de morrer é evidência de algum risco. Conforme estudos em todo o mundo, uma morte auto infligida é pensada, preparada e antecedida por tentativas. Existem suicídios por impulso, mas são raros. (BAHIA et al., 2014, p. 2.842).

- Violência Química

Refere-se à oferta de substâncias psicotrópicas, drogas lícitas /ilícitas, medicamentos. O oferecimento dessas substâncias para crianças e adolescentes configura-se crime; mesmo medicamentos prescritos pelo médico, mas que tenham suas doses alteradas sem conhecimento médico, também é violência química. É crescente o número de crianças , de até dois anos, com diagnostico de TDAH e Hiperatividade, com prescrição médica para uso de fármacos, e muitas vezes, alterada a dosagem pelos responsáveis quando a criança está muito agitada, o que pode acarretar num grave risco na formação neurológica do bebê. Luci Pfeiffer (2014) classifica a violência química em direta ou secundária (como continuidade de outras violências). Destaca que ela ocorre de forma direta para anular a presença da criança, inibir reações e atitudes próprias da infância ou bloquear o desenvolvimento neuropsicomotor normal. De forma secundária, a violência química ocorre como continuidade de outras violências com a intenção de distorcer a origem dos sintomas apresentados pela vítima, para culpabilizar a criança, para impedir a denúncia ou como forma de anestesiar a vida de sofrimento .(Conhecer-para-Proteger-WEB.pdf).

PAPEL DA ESCOLA NA VIOLÊNCIA INFANTIL

A escola como espaço democrático, voltado à educação no sentido pleno visando o

desenvolvimento pleno do indivíduo , tem papel primordial na observação atenta de seus educandos, buscando o acolhimento, escuta e encaminhamentos , a fim de exterminar a violência, de qualquer tipo, que eventualmente as crianças venham a sofrer. Não é tarefa fácil, visto que é preciso que haja preparo de todos os envolvidos. Por isso, torna-se urgente , entre a equipe escolar, a formação de como agir em casos como esse. Todos os profissionais que atuam com crianças, devem ter um olhar aos comportamentos atípicos, aos indícios de que algo está errado. Devido aos laços que se formam na escola, fica mais fácil a identificação de que algo diferente está acontecendo com determinada criança, e a relação de confiança entre as partes, é um facilitador. Porém , deve-se adotar algumas posturas, com o intuito de não violentar ainda mais a criança vitimada. Atitudes como não questionar demais, não expor a criança ao trauma vivido desnecessariamente, são fatores decisivos . A criança que é obrigada a repetir a história diversas vezes, para diversas pessoas, acaba ficando esgotada, e mais traumatizada, à medida que a cada vez que relata, revive o trauma mais uma vez, e a tendência é que ela, para se livrar desse infortúnio, acabe negando tudo.

Constatada a violência sofrida pela criança, o papel do professor é fazer um relatório detalhado de todos os aspectos observados, encaminhar ao diretor escolar , que entrará em contato com o Conselho Tutelar para prosseguimento e acompanhamento das crianças, sendo que a comunicação ao Conselho Tutelar, à Vara da Infância e/ou ao Ministério Público é sigilosa, sob pena de incidir nas infrações previstas no Artigo 143 do ECA e no Artigo 155 do Código de Processo Civil. A publicidade das informações é restrita conforme Artigo 5º, inciso LX da Constituição Federal, com o intuito de defender a intimidade e o interesse social

A omissão da escola ou do professor, que ao observar quaisquer indícios de abusos, maus tratos, ou qualquer tipo de possível violência, não tomar as providências cabíveis, incorre em crime de omissão, pena prevista no Artigo 245 do ECA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola como espaço que visa o desenvolvimento integral do educando , também é o espaço do acolhimento, cuidado e proteção. Na escola são desenvolvidos laços de confiança, afetividade e respeito. Torna-se, portanto , inconcebível que qualquer criança sofra com violência , seja ela de qualquer tipo, mesmo a disfarçada em falas de familiares que ainda pensam que uma “palmada” não mata ninguém. O caminho a ser percorrido para mitigar a violência de nossos bebês, crianças e adolescentes, ainda é longo, porque envolve também a mudança cultural, da sociedade e de atos violentos mascarados de “correção”, mas o olhar atento, a formação continuada, a ética e todos unidos pelo bem maior que é o desenvolvimento pleno e saudável das nossas crianças, conseguiremos alcançar um futuro não violento.

“Se não vejo na criança uma criança, é porque alguém a violentou antes, e o que vejo é o que sobrou de tudo que lhe foi tirado. Essa que vejo na rua sem pai, sem mãe, sem casa, cama e comida, essa que vive a solidão das noites sem gente por perto, é um grito, é um espanto. Diante dela, o mundo deveria parar para começar um novo encontro, porque a criança é o princípio sem fim e o seu fim é o fim de todos nós.” Herbet de Souza (Betinho)

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei no 13.431, de 4 de abril de 2017**. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vitima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 abr. 2017a. Seção 1, n. 66, p. 1-3.

BRINO, R. de F.; WILLIAMS, L. C. de Albuquerque. **Professores como agentes de prevenção do abuso sexual infantil: detalhamento de um programa de capacitação**. In: WILLIAMS, L. C. de A.; ARAÚJO, E. A. C. (org.). **Prevenção do abuso sexual infantil: um enfoque interdisciplinar**. Curitiba: Juruá, 2011. p. 112-127.

CAMPOS, A. A. et al. **Caderno Todos pelos direitos: deficiência intelectual, cidadania e**

CARIBÉ, J. de B.; LIMA, I. M. S. O. **Depoimento sem dano: proteção integral da criança vítima de abuso sexual intrafamiliar**. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 108-116, 2015.

CASTRO, H. A. de M. **O brincar e o indizível na clínica do abuso sexual infantil.** In: FRANÇA, C. P. (org.). **Ecos do silêncio: reverberações do traumatismo sexual.** São Paulo: Blucher, 2017. p. 117-140.

LUMLEY et al., 1998, p. 35 apud WILLIAMS, 2003, p. 147).

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Coordenadoria Pedagógica . Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Arte.** São Paulo, 2017.

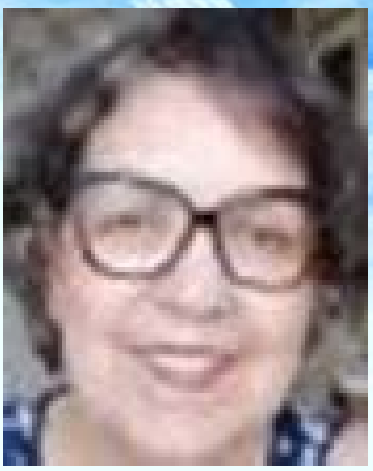
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Diretoria de Orientação Técnica . Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo, 2015.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Diretoria de Orientação Técnica . Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2016. 95

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil.** São Paulo: SME/COPED, 2019.

WIKIPÉDIA, **a enciclopédia livre** ; acessado em 13 de março de 2023.

MEMÓRIA E ATENÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO TARDIA



ELIZABETH CORDEIRO DA ROCHA
Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Oswaldo Cruz, ano de 2006; Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela FOC – Faculdades Oswaldo Cruz, ano de 2008, em Neurociência Aplicada à Educação, pela FMU, Faculdades Metropolitanas Unidas, 2019; Pós-graduada em Educação Matemática: anos iniciais do Ensino Fundamental, pela Universidade Cruzeiro do Sul, em 2021, e em Letramento e Alfabetização, pela Faculdade de Educação São Luís, em 2022. É professora do ensino fundamental I, aposentada na rede estadual e atuante na rede municipal de São Paulo, onde leciona para crianças de seis a onze anos de idade.

RESUMO

No Brasil, crianças com alfabetização tardia são encontradas em várias classes do terceiro ao quinto ano. Essas crianças ainda não tomaram posse do processo de leitura e escrita, o que lhes impedem de serem autônomas nessas modalidades. Sabemos que o PNAIC– Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa - prevê que todas as crianças, de escolas públicas ou particulares, de qualquer estado brasileiro, estejam alfabetizadas até o terceiro ano, com a idade de 8/9 anos. Nesse artigo abordaremos, afora os transtornos de aprendizagem, poderia causar essas dificuldades de aprendizagem. Apoiar-nos-emos numa breve revisão bibliográfica, para relacionar a Atenção e Memória e sua participação no processo de aprendizagem e com a não aprendizagem da leitura e escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Memória e Atenção.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a alfabetização e sua relação com a memória e a atenção, no processo de aquisição da leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, no tempo tardio.

Antes de passarmos à discussão é necessário esclarecer que, quando falamos em alfabetização tardia, estamos nos baseando em duas metas governamentais. O Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), elaborado pelo MEC em 2012, prevê que as crianças estejam alfabetizadas até o terceiro ano do ensino fundamental I, com 8/9 anos de idade. Esse pacto foi um compromisso estabelecido entre os governos Federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios. Já a Base Nacional Comum Curricular, BNCC do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, estabelecida pelo MEC (2017), prevê que a alfabetização deva se dar nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Nesse período

> [...] a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BNCC, 2017,p.57).

ALFABETIZAÇÃO

Antes de tudo é necessário definir a alfabetização. Ela é o processo pelo qual se adquire a língua oral e escrita,

> ler e escrever significam apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler), ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever); nessa perspectiva, a alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados. (SOARES, 2015, p. 16).

Além disso, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas também é o entendimento de significados por meio da escrita. No entanto, a língua escrita não é uma mera representação da língua oral. Sendo assim, segundo Magda Soares (2017) “alfabetização deve levar à aprendizagem da relação fonemas-grafemas, relacionada à linguagem oral”.

Enfim, a aprendizagem da língua materna, quer escrito, quer oral, é um processo permanente e socialmente construído. A cultura, fatores econômicos e sociais, a tecnologia de uma sociedade ou um determinado contexto, influenciam na alfabetização da criança.

MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Os métodos tradicionais de alfabetização têm visão do aprendiz como tábula rasa e que adquire novos conhecimentos – sobre o alfabeto – recebendo informações prontas do exterior. A aprendizagem é vista, nesta perspectiva, como simples acumulação de informações recebidas de alguém, sem que o estudante construa a compreensão dos conteúdos. Todos os métodos antigos de alfabetização enxergam, erroneamente, a escrita como código de transcrição da língua oral, como o código Morse, ou seja, uma simples lista de letras que substituem fonemas na mente da criança ainda não alfabetizada (MORAIS, 2014, p. 27).

Há, também, os métodos sintéticos, que têm tido muita influência na alfabetização brasileira. Dentre eles podemos citar três correntes: alfabéticos (B com A, dá BA), os silábicos (BA, BE, BI...) e os fônicos (/s/, /p/, /b/). “Todos acreditam que o aluno deva partir das sílabas e somar os pedaços, para chegar às palavras” (MORAIS, 2014, p.29).

Os métodos analíticos são, quanto a eles, três características. Temos a palavração (identificação e cópia de palavras), a sentenciação (memorização de sentenças completas) e o método global ou de contos (escritos para alfabetizar). No método fônico, entende-se que as crianças precisam pronunciar fonemas isoladamente para se alfabetizarem. No método silábico, parte-se das sílabas

para se memorizar a grafia. “Entende-se que a criança aprenderia somente por copiar. No método global são criados contos artificiais, ou narrativas, como base para a alfabetização” (MORAIS, 2014, p.30).

Ocorreu a teoria da carência cultural e aos programas de educação compensatória. Segundo essa teoria, “as crianças de classe populares fracassariam, ao entrar na escola de ensino fundamental, porque seriam culturalmente carentes” (MORAIS,2014, p.41). Carentes de habilidades necessárias para a alfabetização: coordenação motora fina e grossa, memórias visual e auditiva, discriminação visual e auditiva, equilíbrio, lateralidade e boa fluência verbal. ‘Para deixarem de ser culturalmente pobre, as crianças eram treinadas a copiar ondas sinuosas e letras soltas, a discriminar figuras, a identificar se objetos estavam à esquerda ou à direita, etc.” (MORAIS, 2014, p.41).

LEITURA E ESCRITA

A discussão sobre a alfabetização envolve as perspectivas psicológicas, psicolinguística, sociolinguística e linguística do processo. Os estudos psicolinguísticos analisam os problemas, maturidade linguística da criança para a aprendizagem da leitura escrita, as relações entre linguagem e memória, a interação entre informação visual e não visual etc. A questão psicológica observa os processos psicológicos que a pessoa aprende a ler e escrever. O foco da análise psicológica da alfabetização, voltou-se para o cognitivismo, em especial a Psicologia Genética de Piaget. Vários pesquisadores têm estudado a alfabetização em sua psicogênese do conhecimento, entre eles Emília Ferreiro e Ana Teberosky, com estudos sobre as etapas de conceitualizações da escrita e o desenvolvimento da “lecto-escrita” (leitura e escrita) (SOARES, 2015, p.18).

De acordo com Soares (2015), na perspectiva sociolinguística a alfabetização é encarada na sua relação com os usos sociais da língua, entendendo que a língua escrita e oral é utilizada em diferentes eventos de comunicação, em várias classes sociais e com diversos objetivos.

A construção de qualquer representação envolve diferenciar o objeto apresentado e as relações com os itens observados. “Saber algo sobre determinado objeto não quer dizer saber algo socialmente aceito como conhecimento” (FERREIRO, 2001, p.17). Uma criança pode conhecer a letra (ou valor sonoro convencional) sem compreender o funcionamento do sistema de escrita. “A escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica de unidades sonoros” (FERREIRO, 2001, p.11).

Para Ferreiro (2001) as produções livres das crianças indicam como entendem a escrita. As primeiras escritas infantis aparecem como garatujas. No primeiro período da elaboração da escrita, ocorre a distinção entre a marca de figuras a escrita. A distinção entre desenhar e escrever é extremamente importante.

As crianças elaboram ideias próprias a respeito de sinais escritos. “Desde aproximadamente quatro anos, as crianças possuem sólidos critérios para admitir que uma marca gráfica possa ou não ser lida, antes de serem capazes de ler os textos apresentados” (FERREIRO, 2001, p.45). Mas, elas não inventam letras novas, aceitam o que a sociedade apresenta. Por outro lado, as crianças

dedicam um grande esforço intelectual na construção de formas de diferenciação entre as escritas. Esses critérios de diferenciação são, inicialmente, sobre o eixo quantitativo, como a quantidade mínima de letras, três letras, para que a palavra diga algo. Sobre o eixo qualitativo, como a variação interna necessária para que uma série de grafias possa ser interpretadas, ou seja, se o escrito repete constantemente a mesma letra, não se pode ler como palavra (FERREIRO, 2001, p.46).

Na etapa seguinte, existe a busca de variar as letras para se dizer coisas diferentes. Segundo FERREIRO (2001), as crianças buscam recursos para diferenciar uma escrita da outra. Às vezes variam a quantidade de letra (eixo quantitativo), ou então, variam as letras de uma escrita para outra (eixo qualitativo). A atenção está nas propriedades sonoras do significante que estabelece o acesso no terceiro período da aquisição da escrita, silábico com valor sonoro, que se pede uma sílaba por letra, sem omitir sílabas e sem repetir letras. Inicia-se assim o período silábico. As partes sonoras semelhantes entre as palavras começam a ser escritas por letras semelhantes. “A identidade de som não garante a identidade das letras, nem a identidade de letras a de sons” (FERREIRO, 2001, p.27). Acontece que a criança se preocupa com a quantidade mínimas de letras para uma escrita ser entendida. Em seguida, a criança percebe que a sílaba não pode ser considerada uma unidade. Mas se não basta uma letra por sílaba, não se consegue o resultado duplicando a letra em cada sílaba, daí surgem os problemas ortográficos.

O período silábico alfabético marca a transição ente o silábico com valor sonoro e o alfabético. Aí se tem acesso no último passo da compreensão do sistema aceito socialmente. Na classe média e burguesia é difícil encontrar crianças finalizando o primeiro ano sem compreenderem a escrita alfabética. Um grande problema é que isso tem sido aceito como natural. “Muitos educadores passaram a achar natural que uma alta percentagem de alunos das redes públicas conclua o primeiro ano sem estar compreendendo a escrita alfabética [...]” (MORAIS, 2014, p. 23).

CONSTRUTIVISMO

Morais (2014) nos informa que na década de 80, no Brasil houve uma reformulação do processo da alfabetização, que questionava seus antigos métodos. Surgiu a teoria da psicogênese da língua escrita, trazida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Nesse momento foi criado o entendimento de que não se podia trabalhar somente com palavras ou sílabas, nem apenas com textos. Essa teoria da foi muito divulgada em nosso país. Conhecido como construtivismo, não traz uma cartilha de como se alfabetizar com competência, mesmo que indique o fato da escrita alfabética ser um sistema notacional e não um código de transcrição e que não há disponibilidade por parte do individual até que se compreenda as propriedades do sistema notacional. A perspectiva da teoria da psicogênese entende que, para dominar o sistema de escrita alfabética, o aprendiz precisa compreender o sistema notacional.

MEMÓRIA

Feitos esses esclarecimentos, temos o intuito, agora, de discorrer sobre a interferência da Memória e da Atenção sobre o processo de alfabetização, considerando que a professora se utilize das contribuições trazidas pela psicogênese da linguagem escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em que a tarefa da alfabetização seja a apropriação do sistema notacional. Para Piaget, em sua obra Biologia e Conhecimento (Paín, 2007), existem a presença de:

> duas funções comuns à vida e ao conhecimento: a conservação de informação e a antecipação. A primeira refere-se à noção de "memória", em cujo processo podem verificar dois aspectos: a aquisição da aprendizagem e a conservação como tal. (PAÌN, 2007, p.15).

Mas o que é Memória? Memória significa aquisição, formação, conservação e evocação de informações (IZQUIERDO, 2018, p.1). Como guardamos apenas aquilo que é significativo, a aquisição também é considerada aprendizagem. A memória é fundamental para a vida humana. Graças a ela nos lembramos quem somos, de onde viemos, o que fizemos ontem, o que queremos fazer hoje ou amanhã, quem são nossos pais, em que trabalhamos etc. Devemos lembrar que aquilo que não for utilizado com frequência, cairá no esquecimento.

O registro de nossas memórias nos torna o que somos. Mas temos uma memória ou podemos considerar várias memórias? A memória não é um fenômeno unitário. Existem vários tipos de memória (IZQUIERDO, 2018, p.9).

MEMÓRIA E SUAS CLASSIFICAÇÕES

Segundo Izquierdo (2018), tendo em vista as distinções, consideramos a memória com relação a sua duração, a suas funções e conforme o seu conteúdo. De acordo com sua função, existe a memória operacional, também chamada de memória de trabalho. Extremamente importante, mesmo sendo transitória, mantém-se durante a aquisição de informações e durante alguns minutos no máximo, seu processamento. A memória de trabalho regula o nosso comportamento e indica o que estamos realizando naquele momento ou onde estávamos ou realizávamos no momento anterior. Graças a ela conseguimos nos lembrar dos nove números que serão discados para um celular, por exemplo. Os estados de ânimos negativos influenciam e perturbam a memória operacional, ou seja, os resultantes pela falta de sono, por depressão, tristeza ou desânimo. A todo instante, dependemos da memória de trabalho para realizar nossas funções.

> O papel gerenciador da memória de trabalho decorre do fato de que esta, no momento de receber qualquer tipo de informação, deve determinar, entre outras coisas, se a informação é nova ou não e, em último caso, se é útil para o organismo ou não. Para tanto, a memória de trabalho deve ter acesso rápido às memórias preexistentes no indivíduo. (IZQUIERDO, 2018, p.15).

Se a pessoa recebeu uma informação que não está registrada no cérebro, ela poderá adquirir um conhecimento, senão, ela será descartada. A formação da memória é o aprendizado. Haverá também, pela memória operacional, o reconhecimento da utilidade do objeto/situação dada pela nova informação. Se não for útil, a informação não terá registro, se sim, fará com que o indivíduo reaja ao exposto. A memória de trabalho mantém e manipula as informações por um espaço curto

de tempo, para a realização de tarefas no cotidiano.

Ainda segundo Izquierdo (2018), com relação ao seu conteúdo, encontramos as memórias declarativas e procedurais. São memórias de longa duração. “As memórias que registram fatos, eventos ou conhecimentos são chamadas declarativas” (IZQUIERDO, 2018, p.17). Graças a elas conseguimos declarar sua existência e quando foram adquiridas. Essas memórias são classificadas em episódicas ou autobiográficas. As lembranças que temos das coisas e dos objetos que nos rodeiam, dizemos que correspondem à memória semântica, que nomeia as coisas. Já os casos específicos sobre nossa vida, do nascimento de nosso filho, da formatura, por exemplo, são memórias autobiográficas. Todas as memórias episódicas são autobiográficas. As memórias semânticas são adquiridas por memórias episódicas. No entanto, a duração de cada memória episódica envolve uma interação entre memória de trabalho e memória declarativa. Na falha da memória declarativa, ocorre a amnésia, que é a perda de da capacidade de fixar, armazenar ou evocar dados (IZQUIERDO, 2018, p.21).

A memória de procedimentos é uma memória implícita, que trata de fatos importantes sem que haja a presença de processos conscientes. Ela se manifesta quando realizamos procedimentos ou habilidades no dia a dia. Exemplo dela é o andar de bicicleta, ou o apontar de um lápis. Nessa memória não podemos determinar quando aprendemos essas habilidades ou como tomamos posse de tal procedimento utilizados no cotidiano. Também podemos defini-las como hábitos, escovamos nossos dentes, penteamos os nossos cabelos, sem podermos definir quando, de que forma, aprendemos tais procedimentos. Só sabemos que possuímos tais memórias quando executamos alguma ação. Ocorre a divisão entre essas memórias como explícitas e implícitas. As memórias de procedimentos são adquiridas de forma implícitas, não dá para determinar, por exemplo, o dia em que aprendemos a andar de bicicleta. Já as memórias adquiridas com a intervenção da consciência são as explícitas (IZQUIERDO, 2018, p. 18).

As memórias são classificadas, também, pelo tempo de sua duração. As memórias de longo prazo demoram tempo para serem consolidadas. Há evidências que a consolidação ocorre durante à noite. A plasticidade cerebral é indispensável para que ocorra a aprendizagem e a consolidação da memória. Nos primeiros momentos da consolidação, essa memória de longo prazo pode sofrer interferências de outras memórias, de traumatismo craniano, eletrochoques ou substâncias químicas, portanto, elas podem ser alteradas em seus conteúdos. Na aprendizagem há uma etapa de aquisição, decorre da memória de trabalho e uma de consolidação, já na memória de longo prazo. Sabe-se que a ansiedade, fatores como níveis de alerta, as emoções e o estresse influenciam a consolidação de memórias e aprendizagem (IZQUIERDO, 2018, p. 23).

Memória de curta duração dura até seis horas. Ela se refere à capacidade de armazenar pequenas quantidades de informações por breve tempo.

Ainda sobre a memória, não podemos deixar de dizer que a primeira impressão de nossa consciência com a realidade se dá pelos sentidos, por meio de “uma memória sensorial, ou memória imediata, que tem a duração de alguns segundos e corresponde apenas à ativação dos sistemas sensoriais relacionados a ela” (COSENZA E GUERRA, 2011, p. 52).

ATENÇÃO

Entendemos que não há aprendizagem, nem a memória, sem que a informação passe pelo filtro da atenção, que é um estado mental disponível para um foco ou concentrado neles. Memória e atenção estão relacionadas. Através da atenção somos capazes de reter nosso foco em determinados itens do ambiente, descartando o que não for necessário. Nosso foco torna consciente de determinada informação, mesmo que elas sejam interiores como os pensamentos, solução de problemas, questionamentos e tomadas de decisões. É necessário um estado de alerta ideal para que o fenômeno de atenção determine o seu foco (COSENZA E GUERRA, 2011, p.42).

Podemos considerar a presença da atenção reflexa e da atenção voluntária. A atenção reflexa está presente quando ouvimos o som de uma buzina ao atravessarmos a rua e nós viramos em sua direção. Já a atenção voluntária se manifesta quando decidimos fixar nosso foco em algo, como a leitura desse texto, por exemplo. Torna-se muito conhecido o efeito coquetel, onde numa reunião social, escutamos nosso nome sendo pronunciado numa roda de conversação próxima. Nesse momento, desviamos nosso foco de atenção para ouvir melhor o que está sendo dito no grupo. Isso é possível graças a um circuito orientador localizado no córtex do lobo parietal, que dá suporte à mudança de foco atencional. O que permite que se mantenha a atenção de forma prolongada em algum aspecto do ambiente é o circuito executivo. Tanto o circuito orientador quanto o circuito executivo fazem parte de mecanismos envolvido na atenção. Cabe à função executiva regular a atenção aos processos emocionais e atenção dos processos cognitivos (COSENZA E GUERRA, 2011, p. 44).

Quando decidimos colocar nosso foco em determinado item do ambiente, deixamos de perceber outros elementos, e quando dividimos a atenção, o cérebro processará uma informação de cada vez. É importante notar que a atenção será voltada para aquilo que tem significado e só tem significado o que já foi aprendido. Entende-se por isso que, na sala de aula, os conteúdos devem ser apresentados de tal forma que os alunos o considerem importantes, significantes. Os mecanismos atencionais são imprescindíveis para a aprendizagem. (COSENZA E GUERRA, 2011, p. 47).

Segundo Andrade, Santos e Bueno (2004), entende-se que a atenção seja regulada por um filtro selecionador de informações, cujos canais iniciais são os sensoriais. Sabemos que o armazenamento de protegem o sistema contra saturação. informações é limitado, e os mecanismos de seleção.

Existem processos de captação de atenção, um voluntário e o outro automático. Entende-se por processos automáticos quando o sujeito não está prestando atenção à origem da estimulação. Esses processos não requerem o controle por parte do sujeito e a atenção voluntária é dada intencionalmente. O processo voluntário exige a participação do indivíduo para a direção da atenção e é utilizado para tarefas mais complexas e que dispendam mais tempo de duração. (ANDRADE, SANTOS E BUENO, 2004, p.88).

Ocorrem três formas básicas de atenção, segundo ANDRADE, SANTOS E BUENO (2004): vigilância ou sustentada, a atenção dividida e a seletiva. Na atenção sustentada é um estado em que o indivíduo responde direcionando o foco atencional, para determinada fonte de informação, por um

tempo longo. Já, a atenção dividida refere-se à necessidade de reagir a duas fontes ou mais fontes de estimulação. “Espera-se que haja prejuízo de desempenho em situações de tarefas duplas, pois haverá divisão de recursos de processamento para o desempenho de duas tarefas” (ANDRADE, SANTOS E BUENO, 2004 p.97). Na atenção seletiva, foca-se um estímulo, ignorando-se os demais.

ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Embora o PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa), aceite como ideal a criança ser alfabetizada até os oito anos, sendo no terceiro ano do ensino fundamental I,e a BNCC (2017) preveja que as crianças sejam alfabetizadas até o segundo ano, com 7/8 anos, encontramos alguns aprendizes que não conseguiram, por diversos motivos, serem incluídas nessa meta. É comum encontrarmos nos quartos e quintos anos crianças sem aquisição da leitura e escrita. Mesmo nos terceiros anos podemos encontrar alunos no nível pré-silábico ou silábico sem valor sonoro, hipóteses abaixo do esperado para a faixa etária/ano escolar.

Sabemos que são diversos fatores que não permitem a alfabetização de uma criança. Vamos considerar, aqui, os aspectos atencionais e da memória. Entendemos que a memória de trabalho, ou a memória operacional, são de suma importância para a aprendizagem. Na verdade, ela que decide o que irá para a memória de longa duração, onde está estabelecido o aprendizado. Mas, entendemos que o supervisor atencional, anterior, decide que informações irão para a memória de operacional. A questão é favorecer o aluno de tal forma, conteúdos significativos, para que ele se motive a focar sua atenção num determinado conteúdo. As informações só serão significantes se já houver um conteúdo prévio que a sustente. Entendemos, então, que diante de tantos outros fatores, o filtro atencional decidirá o que a criança irá ou não aprende, lembrando que a atenção será sustentada, voluntária e seletiva se o que for fornecido pelo professor estiver significante para o aluno. Em sendo assim, acreditamos que a atenção de determinados alunos não esteja dirigida para o apresentado pelo professor e que isso seja um fator para a não aprendizagem. Acreditamos que o foco atencional esteja em outra situação, exterior ou interior, alheia ao que está sendo apresentado (COSENZA E GUERRA, 2011, p. 48).

ALFABETIZAÇÃO TARDIA

Temos recebido alunos não alfabetizados no terceiro, quarto e quinto ano. As tarefas para esses alunos, alfabetizandos tardios, devem ser muito dirigidas para motivar-lhes a fim de manter seus focos atencionais em suas realizações. Entendemos que mesmo assim, com tarefas especialmente confeccionadas para isso, encontramos alunos que permanecem desatentos e desmotivados. Para esses, a não aprendizagem contínua em pauta, não permitindo que eles se tornem sujeitos sociais, merecendo especial atenção para sua solução (PAIN, 1985, p.23).

Não consideramos, aqui, crianças com distúrbios de aprendizagem, somente as que apresentam dificuldades em sua alfabetização. A aprendizagem pode ser definida como a adaptação do organismo

à realidade. Os problemas de aprendizagem na alfabetização podem ser considerados dificuldades para apreender o conteúdo, o que reflete no seu baixo rendimento (PAIN, 1985, p.23).

Giusta (2013), nos diz que o conceito de aprendizagem surgiu das investigações empiristas em Psicologia, com base na premissa de que todo conhecimento advém da experiência. Isso significa considerar todo o ser humano como uma tábula rasa, cujas impressões fornecidas pela percepção dão lugar ao conhecimento. Mas sabemos que, a aprendizagem da língua materna é processo permanente, que ocorre desde o seu nascimento e é socialmente construído. O contexto social, a cultura e os fatores econômicos, influenciam na alfabetização da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos explanar que a alfabetização reflete a aquisição da leitura e escrita por parte do aprendiz, e que a escrita pode ser considerada um sistema notacional. Entendemos, além disso, que a memória de trabalho, por ser gerenciadora das informações e da memória de longo prazo que recebe as informações são responsáveis pelo aprendizado.

> A memória de trabalho é designada como um sistema capaz de reter e manipular temporalmente a informação, enquanto participa de tarefas cognitivas como raciocínio, compreensão e aprendizagem (Adams e Gathercole, 1995; Alloway et al., 2004, apud Gindri, Soares e Mota, 2007).

Percebemos que a atenção determina quais informações serão recebidas pelo cérebro. Em se considerando a atenção dividida nos casos de criança com baixo rendimento escolar, entendemos que a maneira que as tarefas de alfabetização são apresentadas e o conteúdo dessas tarefas, podem ser determinantes na sua realização. Haja vista que, algo que não seja significante não permite o acionamento da atenção seletiva e sustentada, necessárias para a realização de qualquer tarefa, no dia a dia escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Vivian Maria; SANTOS, Flavia Heloisa dos; BUENO, Orlando F. A. **Neuropsicologia hoje,** São Paulo, Artes Médicas, 2004.

BADDELEY, Alan; ANDERSON, Michael C. e EYSENCK, Michael W. **Memória**, São Paulo, Artmed, 2011.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Educação infantil e Ensino Fundamental. Versão Homologada em 2017.** Disponível em <http>//basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso 16 maio 2023.

COSENZA, Ramom M., GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação. Como o cérebro aprende.** São Paulo. Artmed, 2011

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização,** São Paulo, Cortez, 2001.

GINDRI, Gigiane; KESKE-SOARES, Márcia; MOTA, Helena Bolli. **Memória de trabalho, consciência fonológica e hipótese de escrita**. Pró-Fono R. Atual. Cient., Barueri , v. 19, n. 3, p. 313-322, set. 2007 . Acesso 16 maio 2023.

GIUSTA, Agnela da Silva. **Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas**. Educ. rev., Belo Horizonte , v. 29, n. 1, p. 20-36, Mar. 2013 .

IZQUIERDO, Ivan. **Memória** . 3ª Edição. São Paulo. Artmed, 2018

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo. Melhoramentos, 2014

PAÍN, Sara, **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** Porto Alegre, Artmed, 1985.

PANTANO, Telma e ZORZI, Jaime Luiz – **Neurociência aplicada à aprendizagem.** São José dos Campos. Pulso, 2009.

PNAIC, **Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa.** Disponível em <http://www.se.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa> Acesso 16 maio 2023.

R0TTA, Newra Tellechea, OHLWEILLER, Lígia e RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos de aprendizagem – abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** 2ª Edição. Porto Alegre. Artmed, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**, 6º ed, São Paulo, Contexto, 2015.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

ERICA FARIAS DE OLIVEIRA
Mestra em Psicologia Educacional pelo Centro Universitário UNIFIEO (2016); Graduação em Pedagogia pela Faculdade FAC FITO (2011); Licenciada em Educação Física pela Faculdade FAVENI (2023); Especialista em Direito Educacional pelo Centro Universitário Claretiano (2012); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Batista de Minas Gerais (2021); Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Neurospsicopedagogia Institucional e clínica pela Faculdade FAVENI (2023); Professora de Educação Infantil no CEU EMEI Vila Atlântica.

RESUMO

Neste estudo, constatou que a prática assertiva da educação física é bastante útil para a inclusão da pessoa deficiente no espaço escolar. Nesta perspectiva, buscou-se aqui determinar até que ponto é importante o uso da educação física para a inclusão do portador de deficiência na educação infantil. Sendo assim, o explanar do conteúdo deste estudo foi se realizando destinando-se a resolução do problema investigado, evidenciando-se os conceitos e premissas válidas ao atuar desta disciplina para a inclusão da pessoa deficiente no espaço escolar. Tal atitude foi fundamental para se esclarecer melhor as especificidades e aproximações que lhes são possíveis, ou seja, entre o trabalho da educação física e a inclusão da pessoa deficiente em ações de ensino-aprendizagem, por exemplo. Nestas condições, é inequívoco que esta disciplina se trata de uma matéria indispensável ao constituir paulatino de uma mentalidade letiva capaz de lidar melhor com todos os prováveis obstáculos interacionais que a pessoa com deficiência poderá manifestar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física; Deficiência; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Neste estudo, o tema a se trabalhar será a educação física e a inclusão da pessoa deficiente. Para tanto, se realizará uma revisão bibliográfica que se destinará a identificar os aspectos básicos desta problemática pela perspectiva da educação física no espaço escolar.

A priori, a realização deste estudo se tratará de uma atividade necessária, haja vista que os seus resultados contribuirão para o efetivar de uma prática de ensino em educação física mais bem adequada para lidar com a deficiência. Ele, evidentemente, não irá esgotar o tema que lhe sintetiza, embora possa contribuir bastante para que os elementos mais importantes que lhe sintetizam sejam pelo menos considerados pelos profissionais de ensino que, por exemplo, lidam com crianças com

deficiência nas aulas desta disciplina na Educação Básica (SALLES et al, 2015).

Por sua vez, determina-se como deficiência qualquer limitação de natureza física e ou psicocognitiva que poderá atrapalhar de maneira mais ou menos variável a livre expressão de uma pessoa em todas as ações que lhe são pertinentes. Além disto, considera-se como estratégia de inclusão nos atos de ensino-aprendizagem toda e qualquer atividade de natureza didático-pedagógica que se destina a facilitar o inserir da pessoa com deficiência no espaço escolar, incluindo-se nas aulas de educação física (RODRIGUES et al, 2017). Como tal, se trata de uma postura diferenciada de ensinar quem possui algum tipo de limitação mais ou menos grave, visando arrefecer as suas prováveis deficiências.

Dito tudo isso, indaga-se: Até que ponto é importante o uso da educação física para a inclusão do portador de deficiência na educação infantil? Ao respondê-la, viabiliza-se compreender de que maneira as estratégias de inclusão escolar poderão se realizar com maior eficácia no ambiente de ensino, observando as suas prováveis dificuldades, benefícios e vantagens, valorizando as conquistas que lhe são inerentes. Realizando-se isto, também será possível contribuir para que a formação dos educadores seja realizada melhor, concedendo aos futuros profissionais do ensino melhor entendimento sobre estratégias inclusivas no espaço escolar, destacando-se aquelas que se destinam ao portador infantil de deficiência. Isto, evidentemente, irá acontecer de maneira indireta, mas já representa uma interessante contribuição para que as práticas de ensino no Brasil sejam concebidas levando em conta as particularidades psicomotoras dos educandos.

Nessas condições, o principal objetivo desta atividade se efetivará mediante análise da importância das aulas de educação física para a inclusão do portador de deficiência no espaço escolar, considerando os seus mais importantes conceitos, além dos desafios que lhe são inerentes. Aqui, além disto, também se buscará apresentar as dificuldades mais comuns que se vislumbram no uso da educação física como estratégia de inclusão para os portadores de deficiência no espaço escolar. Isto deverá ser complementado pelo sumariar dos benefícios e vantagens inerentes ao uso da inclusão como estratégia didático-pedagógica que poderão contribuir para o qualificar sistemático da prática da educação física para crianças com deficiência. Por fim, de destacará as prováveis conquistas de aprendizado plausíveis pelo uso da inclusão como estratégia de ensino na educação infantil para crianças com deficiência intelectual.

Em suma são estas as mais importantes ideias que serão paulatinamente desenvolvidas nas sessões subsequentes deste Artigo. Perante as suas prováveis limitações, espera-se que para possam pelo menos fomentar melhor o debate que se realiza em torno de sua problemática no porvir.

INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO: CONCEITOS BÁSICOS

Os termos inclusão e integração, na área educacional, abrangem de maneiras distintas a incorporação da criança com deficiência ou condição neuro-atípica no ensino regular. Alguns autores, como Bueno (2001) e Dens (1998), assinalam as diferenças entre ambos os termos e suas aplicações.

De modo geral, a integração refere-se a intervenções necessárias para que a criança com

necessidades especiais possa acompanhar a escola, referindo-se, portanto, ao trabalho feito individualmente com a criança e não com a escola – atividades extracurriculares, por exemplo. Já a inclusão explica-se na adaptação do ambiente para que o aluno possa ser adequadamente atendido. A inclusão, então, envolve mudança de paradigmas sociais para garantir um ensino de qualidade, reconhecendo as deficiências da criança como parte das diferenças inerentes à condição de ser humano e suas particularidades (BUENO, 2001).

A literatura mais conhecida sobre a deficiência intelectual, bem como as fórmulas de senso-comum enfatizam os prejuízos no desenvolvimento das habilidades interativas como limitações características da criança portadora. Para além dessas discussões limitadoras, afirma-se a necessidade de se considerar o ambiente em que essas crianças estão inseridas e seu papel no desenvolvimento destas.

O reconhecimento da essência de sociabilidade dos seres humanos atrela-se ao reconhecimento de que as habilidades sociais decorrem da qualidade das interações sociais experimentadas. As interações entre a criança e os familiares são o cerne de seu desenvolvimento social, seguida, de maneira igualmente importante, pelas interações entre pares, em que se deve considerar relações com formações específicas (MATHIESON; BANERJEE, 2010). As literaturas apontam tanto os resultados desenvolvimentais favoráveis, quando da adequada interação com pares na infância, quanto os resultados indesejáveis, causados pela falta de amizades e oportunidades de interação com outras crianças.

A deficiência intelectual é uma condição que não distingue classe social, raça ou cultura e, no Brasil, estima-se que mais de 600 mil pessoas apresentem essa síndrome (BOSA; CALLIAS, 2000). Apesar de a imagem estereotipada da criança com este problema ser colorida, muitos casos costumam apresentar-se com uma condição que precisa ser observada no ensino.

Desde 2006, após a elaboração da Política Nacional de Educação Infantil (PNEI), definem-se como principais objetivos para a área a expansão da oferta de vagas e o fortalecimento da dos conceitos de educação e cuidado como aspectos indistintamente interligados (BRASIL, 2006). As políticas públicas, nesse sentido, reafirmam a educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica, responsável por estabelecer as bases da personalidade, inteligência, vida emocional e socialização. Esses aspectos são bem documentados na pedagogia e na psicologia.

A instituição da política nacional de proteção dos direitos da pessoa com deficiência intelectual tornou assegurada à pessoa com deficiência intelectual o acesso ao ensino regular, tanto básico quanto profissionalizante, garantindo-se o direito de ter um acompanhante especializado nos casos de necessidade. As mudanças legais e suas repercussões sociais, bem como os avanços em diagnóstico e tratamento das crianças com deficiência intelectual vêm mudando a realidade das salas de aula no país. Dentro do ensino e convivência escolar, esses alunos apresentam novos desafios e particularidades, dentro de um contexto já repleto de individualidades.

Na prática, a inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola regular, enfatizando que para que a inclusão seja de fato benéfica à criança, é preciso ter cautela e não esperar que, ao adentrar o ambiente escolar, o aluno, sozinho, realize todas as adaptações e descobertas necessárias.

Note-se que este princípio é pertencente à integração e acaba resultando em ações excludentes, quando se insere a criança no contexto escolar sem ampará-la. Não se pode imaginar que manter o indivíduo apenas na instituição regular será suficiente se não houver a complementação do trabalho especializada fora da escola. Observa-se que, para além da aprendizagem, que a complexidade das relações sociais para crianças autistas, ao relatar a individualidade do universo dessas crianças, que têm dificuldade em sair de seu próprio universo ou permitir que outro o adentre. As relações sociais têm como chave a comunicação, quaisquer que sejam as ferramentas utilizadas nesse processo, e uma vez que há desconexões na fala, as relações sociais dessas crianças também estão prejudicadas.

Considerando-se que a proposta de inclusão implica na participação dos estudantes na escola, para a além da simples coexistência nos mesmos espaços físicos; bem como a necessidade de manter um olhar humanizado e individualizado, formativo, que enxergue além dos números e evoluções gráficas, urge entender e racionalizar as evoluções sociais das crianças com deficiência intelectual na escola regular. Assim, este artigo dispõe-se a reconhecer quais os desafios e particularidades descritos pelos educadores de escolas regulares do país, que congregam em sala de aula crianças com deficiência intelectual, em especial no que diz respeito à evolução delas na interação social. Para isso, os objetivos são: definir o que é deficiência intelectual e como as crianças portadoras dela podem ser afetadas; reconhecer as alterações na rotina escolar que foram ou são necessárias para garantir a inclusão desses alunos e como elas foram ou são implantadas; descrever as possibilidades de trabalho pedagógico com as crianças portadoras de deficiência intelectual e casos com resultados positivos e, por fim, reunir as informações coletadas de forma a desenvolver uma visão horizontal sobre as características de inclusão dessa criança no ensino básico.

A DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A priori, a deficiência intelectual caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos.

Além disso, para que o diagnóstico seja feito, é necessário que estejam presentes também padrões de comportamento, interesses e atividades restritas e repetitivos, que, causam prejuízos significativos. A deficiência intelectual, em si, não representa um transtorno que não possa ser superado em sala de aula, mas pode apresentar-se como um grave entrave para as atividades básicas de ensino-aprendizagem.

As crianças portadoras de deficiência intelectual usualmente necessitam de intervenção multiprofissional. Para isso, médicos, fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos e educadores devem trabalhar de maneira conjunta e interligada, visando suprir as demandas específicas dessa criança (MANETTI, 2018). Graças às características peculiares de cada criança com deficiência intelectual, nenhum caso é igual a outro, e alguns sintomas podem ser diametralmente opostos, fato que necessita ser observado com cautela por todas as escolas e educadores que abrigam essas crianças. É indispensável destacar as diferenças entre integrar e incluir, sendo a inclusão um

processo mais complexo, que envolve toda a sociedade, e que ainda não foi alcançado na realidade escolar atual. Os parâmetros para que uma escola seja inclusiva vão além dos determinantes e indicadores que podem ser observáveis ou quantificados, mas reflete-se principalmente em suas atitudes e planos para uma educação voltada à diversidade, livre de preconceitos, reconhecendo e valorizando as diferenças. São essas possibilidades permitem a formação de vínculos entre os indivíduos, e permitirão a inclusão de acordo com as condições oferecidas à pessoa com deficiência intelectual (FIORINI et al, 2016). Por sua vez, tanto Abreu (2017) como Nacif et al (2016) salientam que, no caso descrito, a prática de inclusão da educadora estende-se para além da criança com deficiência intelectual, abarcando todos os alunos com respeito e valorização de suas diferenças — condição indispensável para o desenvolvimento nesse ambiente.

Nascimento (2018) pontua a existência de uma lacuna educacional no que se refere à formação dos professores, e à capacitação destes para a inclusão em sala de aula. Segundo a autora, “há supressão de conhecimento sobre as limitações do sujeito e intervenções metodológicas”, que não objetivam equacionar os déficits existentes nos diversos âmbitos que incluem o aluno, senão implementar melhorias à qualidade de vida e aprendizado dele. Esse déficit educacional considerando a formação de professores é também ressaltado por Matsuno (2019), que aponta a formação docente como um dos maiores desafios à proposta de uma escola inclusiva. As queixas quanto à formação e instrumentalização permeiam os relatos dos profissionais durante toda a carreira educacional. Surge a necessidade de se repensar o conceito de educador, que antes estava aliado a comportamento estereotipados e simples transmissão e assimilação de conteúdos e conceitos. Assim, aponta-se que a desvalorização do professor, em especial da educação básica, é fator determinante para que o reflexo dessa desvalorização seja visto no ensino. É preciso investimento na formação do docente para que esse seja capaz de atuar com a diversidade em sala de aula, promovendo na escola um espaço aberto à discussão e evolução. Nesse âmbito, é indispensável considerar a proximidade existente entre alunos e professores na educação básica e sua importância tanto no diagnóstico do aluno quanto em seu acompanhamento (BARBUIO et al, 2016), o que reforça a importância das considerações acima.

Em relação à formação continuada, não é um processo de rápida resolução de problemas, capaz de incluir por si só a criança com qualquer necessidade especial a uma sala de aula regular. A formação continuada é, no entanto, a base de aquisição de premissas e capacidades técnicas, bem como insumos para pesquisa e questionamento de propostas que atuem em conjunto para desenvolver o aprendizado e inclusão em sala de aula. Neste ensejo, o professor necessita repensar sua forma de atuação em todos os aspectos, ao receber em sala de aula uma criança com deficiência intelectual. O trabalho ainda ressalta que é indispensável que haja a formação continuada para constantes solicitações de embasamentos teóricos e práticos para criar e compor novas estratégias metodológicas para o estímulo de habilidades e competências para o aluno com deficiência intelectual.

As escolas públicas que recebem crianças com necessidades educacionais especiais, segundo a Portaria n° 13, de 24 de abril de 2007, devem receber uma Sala de Recursos Multifuncionais, onde as crianças devem ser atendidas em turno oposto ao que frequentam as atividades regulares, para identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos que se destinam a suprimir as barreiras entre esse aluno e sua inclusão plena em sala de aula. É comum, no entanto, que essas salas sejam

utilizadas como salas de reforço para recursos e conteúdo, salas de apoio para professores, ou mesmo que sejam inexistentes, em especial na educação básica (CARVALHO et al, 2018). Por sua vez, Santos et al (2020) aponta também a resistência de alguns professores, em especial aqueles com mais tempo em sala de aula, diante da necessidade de implementar mudanças sem o apoio necessário, desfazendo ou encerrando a curva de aprendizado que os docentes deveriam seguir durante sua carreira. Essa realidade transgride fundamentalmente as considerações sobre as funções da escola, que deve estimular o espaço para novos conhecimentos e socialização de saberes, sendo também parte dos aspectos sensoriais e particularidades vivenciadas pela criança em seu dia a dia (CALHEIROS et al, 2016). As falhas em garantir inclusão substancial dos alunos privam a escola de seu papel de relevância social, que deve permitir a evolução na formação humana de todos os atores envolvidos nesse contexto (Urbano, 2018), que inclui todo o corpo docente da instituição de ensino e demais alunos. Essa consideração enriquece a observação de que a formação de um docente se inicia nos bancos da escola, quanto este ainda é aluno, já que suas experiências e crenças formadas ainda nesse período são responsáveis por desencadear e incentivar a docência (CARVALHO et al, 2017).

A experiência dos educadores com alunos com deficiência intelectual é extremamente diversa. Oliveira (2018) relata a vivência de uma educadora em uma escola de Portugal, com um modelo de ensino distinto do praticado no Brasil. Neste relato, a educadora discorre que toda educação deve ser inclusiva, e que não há educação que não o seja - supondo que, se não há inclusão, não há educação. Também afirma que os desafios em se trabalhar com uma criança com deficiência intelectual em sala de aula não poderiam ser distinguidos de outros, pois há diversas situações e alunos desafiadores, para os quais demanda-se atenção e dedicação diferenciados.

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A INCLUSÃO

A prática da educação física se trata de uma atividade social de suma importância para o desenvolvimento psicomotor da pessoa. Assim se sucede inclusive com aquelas que manifestam algum tipo de deficiência.

Conquanto não seja tão simples de acontecer em todas as ocasiões, no ambiente escolar é importante que as seguintes habilidades sejam ‘ensinadas’: 1º A autoconsciência emocional; 2º o controle das emoções; 3º o canalizar produtivo das emoções; 4º a empatia; e 5º a lida assertiva nos relacionamentos. Estas habilidades ou competências poderão ser compartilhadas mediante a vulgarização de experiências e a apresentação de exemplos que possam ser replicados no futuro, as quais são indispensáveis para a inclusão do portador da deficiência intelectual (SCHMIDT et al, 2016).

Na prática, a autoconsciência emocional implica:

- Na melhora generalizada do reconhecimento prévio e a subsequente designação das próprias emoções;
- Se implicar em um melhor reconhecimento prévio das emoções, designando-as com

precisão e assertividade, também pode auxiliar bastante reconhecer as inevitáveis diferenças que podem ser estabelecidas entre sentimentos e atos;

♦ Em uma maior capacidade de entender, isto é, de compreender as prováveis causas dos sentimentos que se manifestam nas relações.

Por sua vez, controle das emoções proporciona (CABRAL; MARIN, 2017; TOGASHI; WALTER, 2016):

♦ Na diminuição generalizada de ocasiões em que as ofensas verbais, as brigas e as perturbações se sucedam, sobretudo em ocasiões em que a pressão e as dificuldades possam atrapalhar. Afinal quem lida melhor com as suas emoções poderá se expressar com maior clareza, reduzindo dúvidas, facilitando o entendimento de todos, em todas as ocasiões e contextos;

♦ Em uma melhoria significativa da tolerância, favorecendo o emergir de uma perspectiva pessoal mais bem capacitada para lidar com as frustrações, reduzindo-se os prováveis episódios de ira, por exemplo. Isto significa que os comportamentos agressivos serão reduzidos, se não eliminados por completo, pois as tensões serão encaradas com maior maturidade, aproximando as pessoas mediante a empatia.

Ao seu turno, o canalizar produtivo das emoções incita:

♦ Em uma redução drástica da impulsividade, pois o autocontrole incita em um melhor aproveitamento das próprias emoções, sobretudo no âmbito das relações interpessoais;

♦ Em uma melhor capacidade geral de comunicação, o que é importante para que atividades sejam realizadas com maior qualidade, auxiliando na construção de empreendimentos ou projetos significativos para os ambientes familiar e social, de uma só vez.

A empatia favorece:

♦ Na possibilidade de adotar com maior facilidade a perspectiva do outro, visando identificar, analisar, compreender e mensurar os sentimentos alheios, com o intuito de fundamentar um convívio de melhor qualidade.

A assertividade nos relacionamentos se finaliza em:

♦ Na composição de soluções mais favoráveis para todos que estão inseridos no contexto familiar e, subsequentemente, no social como um todo. Isto é possível porque a assertividade se fundamenta em relacionamentos saudáveis, em comunicações mais eficazes e em maior partilha de experiências bem como no exibir de uma solicitude favorável ao adequado viver social.

Todas estas premissas podem ser compartilhadas em um ambiente familiar adequado. O desafio no momento é favorecer o realizar qualitativo disto, sobretudo considerando a fragilidade emocional que impera nas famílias pós-modernas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, constatou que a prática assertiva da educação física é bastante útil para a inclusão da pessoa deficiente no espaço escolar. Sendo assim, o explanar do conteúdo deste estudo foi se realizando destinando-se a resolução do problema investigado, evidenciando-se os conceitos e premissas válidas ao atuar desta disciplina para a inclusão da pessoa deficiente no espaço escolar.

Tal atitude foi fundamental para se esclarecer melhor as especificidades e aproximações que lhes são possíveis, ou seja, entre o trabalho da educação física e a inclusão da pessoa deficiente em ações de ensino-aprendizagem, por exemplo. Nestas condições, é inequívoco que esta disciplina se trata de uma matéria indispensável ao constituir paulatino de uma mentalidade letiva capaz de lidar melhor com todos os prováveis obstáculos interacionais que a pessoa com deficiência poderá manifestar. Dito tudo isto, indaga-se: Até que ponto é importante o uso da educação física para a inclusão do portador de deficiência na educação infantil?

No momento, a atuação da educação física no espaço escolar é bastante pertinente ao qualificar melhor do processo de inclusão da pessoa deficiente na educação infantil. Ainda que não resolva de vez todos os prováveis problemas de ensino-aprendizagem que poderão ser observados no espaço escolar, o uso estratégico desta matéria se trata de uma excelente alternativa para o qualificar de todas as atividades letivas em curso. Para que assim aconteça, é importante que os profissionais da área do ensino sejam, todavia, capazes explorar de forma assertiva todas as premissas que fundamentam a inclusão pelo ato psicomotor, contribuindo para que o lecionar de qualquer competência, habilidade ou saber possa ocorrer com maior eficácia, sobretudo quando devidamente ciente de todas as prováveis contribuições que esta matéria em particular poderão oferecer para todos os professores que atuam, por exemplo, no nível da educação infantil.

De qualquer maneira, o sucesso no uso inclusivo da educação física no espaço escolar é imprescindível para que todos os profissionais de ensino sejam bem-sucedidos nas atividades inclusivas que lhe dizem respeito. Quando já estão, portanto, atuando nas ações de ensino-aprendizagem cientes da relevância da abordagem sistêmica que deverá ser replicada em todos os atos letivos que poderão se beneficiar, certamente irão contribuir para que a escola seja capaz de lidar melhor com todos os desafios e entraves que poderão lhe afetar quando se tem em mente incluir a pessoa com deficiência na educação infantil. Como se tratará, evidentemente, de uma tarefa complicada de acontecer em todas as ocasiões, é algo difícil de ocorrer, ainda que não impossível de se suceder, existindo interesse em uma meta de tamanha amplitude, sem renunciar à desejada a qualidade esperada no ato.

Em suma, são estes os resultados gerais desta pesquisa. Ante as suas prováveis limitações, espera-se que sejam pelo menos úteis ao fomento do debate que se realiza em torno do desenvolvimento de interações sociais na inclusão escolar de crianças com deficiência pelo uso da educação física.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. R. C. **Prática de Ensino Supervisionada e Estudo de Caso sobre a Inclusão de Crianças com Perturbações do Espetro do Autismo em Contexto de Jardim de Infância.** Instituto Politécnico de Viseu. Viseu, 2017.

BARBUIO, Rodrigo et al. **Educação física, deficiência e inclusão escolar.** Journal of Research in Special Educational Needs, v. 16, p. 421-425, 2016.

BRASIL. **Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BOSA, C. A.; CALLIAS, M. **Autismo: Breve revisão de diferentes abordagens.** Psicologia, Reflexão e Crítica, 13, 167 – 177, 2000.

BUENO, J. G. S. **A inclusão de alunos deficientes nas escolas comuns de ensino regular.** Temas sobre Desenvolvimento, v.9, n. 54, p.21-7, 2001.

CABRAL, Cristiane Soares; MARIN, Angela Helena. **Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura.** Educação em revista, v. 33, 2017.

CALHEIROS, David dos Santos et al. A **inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 21, p. 523-540, 2016.

CARVALHO, Camila Lopes de et al. **Inclusão na educação física escolar: estudo da tríade acessibilidade-conteúdos-atitudes.** Motrivivência, v. 29, p. 144-161, 2017.

_____. **Inclusão escolar de alunos com deficiência: interface com os conteúdos da Educação Física.** Educación. Física y Ciencia, v. 20, n. 1, p. 00-00, 2018.

DENS, A. **La Educación Especial una visión sobre la integración y la inclusión desde un enfoque pedagógico.** Tema livre apresentado no II Encontro Mundial de Educación Especial, Havana, Cuba, 1998.

FIORINI, Maria Luiza Salzani et al. **Concepção do professor de educação física sobre a inclusão escolar do aluno com deficiência.** Debates em Educação, v. 8, n. 15, p. 81-81, 2016.

MANETTI, I. A. W. **Inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro do autismo na educação infantil.** Pelotas: Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, 2018.

MATHIESON, K., & BANERJEE, R. **Pre-school peer play: The beginnings of social competence**. Educational and Child Psychology, 27(1), 9-20. 2010

MATSUNO, I. **Práticas para a educação inclusiva: As possibilidades de ação para professores da Educação Básica.** Universidade de Taubaté. Taubaté, 2019.

NACIF, Marcella Fernandes Paticcié et al. **Educação física escolar: percepções do aluno com deficiência**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 22, p. 111-124, 2016.

NASCIMENTO, S. **Formação de professores: Um desafio no processo de aprendizagem da criança com transtorno do espectro autista.** Colloquium Humanarum, vol. 15, n. Especial 1, Jan–Mar, 2018, p. 143-153.

OLIVEIRA, M. A. S. **Educação Inclusiva: Ação pedagógica numa turma onde está incluído um aluno com Transtorno do Espectro Autista.** Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2018.

RODRIGUES, David et al. **Educação Física: formação de professores e inclusão**. Práxis Educativa (Brasil), v. 12, n. 2, p. 317-333, 2017.

SALLES, William das Neves et al. **Inclusão de alunos com deficiência na escola: percepção de professores de educação física**. Conexões, v. 13, n. 4, p. 1-21, 2015.

SANTOS, Francianne Farias et al. **Fatores Potencializadores e/ou Dificultadores do Processo de Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física**. Educação, v. 45, p. 1-25, 2020.

SCHMIDT, Carlo et al. **Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas.** Psicologia: teoria e prática, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016.

TOGASHI, Cláudia Miharu; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. **As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com transtorno do espectro do autismo**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 22, p. 351-366, 2016.

URBANO, M. C. Z. **Equoterapia como elemento de rede de apoio ao processo de inclusão de uma criança com transtorno do espectro autista**. Universidade Estadual Paulista. Ilha Solteira, 2018.

LITERATURA ATUAL BRASILEIRA

FATIMA CRISTINA FERREIRA ALVES
Graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2010); Pós-graduada em Educação Infantil pela Universidade Metropolitana de Santos (2013); Pós-graduada em Educação e Musicoterapia pela Faculdade e Tecnologia Iracema (2019); Graduação em Educação Física pela Faculdade de Educação e Tecnologia Iracema (2019); Professora de Educação Infantil.

RESUMO

Atualmente, a desvalorização dos escritores brasileiros tem sido provocada por inúmeros fatores, como o crescente advento da tecnologia, técnicas sistematizadas do ensino, popularização dos best sellers, dentre outros que fazem com que os alunos percam o interesse pela Literatura Clássica Brasileira. Para tanto, o objetivo deste estudo é destacar a desvalorização atual de nossa literatura pelo povo brasileiro que mal conhece os atuais autores e apenas dão valor aos grandes best-sellers, escritores internacionais e campeões de vendagem que acabam virando produções cinematográficas. Visando a busca por referenciais teóricos consistentes, a fim de garantir o alcance dos objetivos, a metodologia será realizada através de uma pesquisa exploratória bibliográfica, uma vez que oferece ao pesquisador maior conhecimento a respeito do tema proposto no estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Escritores; Literatura Brasileira; Desvalorização.

INTRODUÇÃO

A leitura permite o desenvolvimento cognitivo e social, sendo otimizada através das propostas pedagógicas estabelecidas em sala de aula juntamente com o investimento do poder público ao incentivo deste hábito. Ressalta-se ainda, que os pais e responsáveis pelos adolescentes podem promover o acesso à leitura através de ações que visem o despertar para os livros.

A leitura então é considerada uma das conquistas mais importantes do ser humano, pois permite a aquisição do conhecimento que se transforma em um instrumento para a compreensão da realidade.

Atualmente, observa-se a redução do índice de leitores no Brasil, visto que com os avanços tecnológicos, a leitura de livros convencionais tem sido deixada de lado pelos jovens, que focam o seu tempo em sites de relacionamentos e outros atrativos e não mais em leituras como fontes de

lazer. Há ainda a valorização excessiva de escritores internacionais de best sellers que com suas histórias dos mais variados gêneros tem participado mais da rotina dos leitores do que os poetas brasileiros devidamente consagrados em toda a história da Literatura Brasileira.

Assim, constata-se que apesar de a Literatura Brasileira ser cobrada constantemente nos vestibulares, o crescimento do hábito de leitura dos jovens não pode ser observado, já que muitos optam por procurarem as resenhas já prontas na internet.

Para tanto, o objetivo deste estudo é destacar a desvalorização atual de nossa literatura pelo povo brasileiro que mal conhece os atuais autores e apenas dão valor aos grandes best-sellers, escritores internacionais e campeões de vendagem que acabam virando produções cinematográficas.

No capítulo I vamos tratar dos aspectos históricos da literatura brasileira desde as primeiras manifestações culturais e artísticas no Brasil que ocorreram do final do século XVI, passando pelas escolas literárias do barroco, arcadismo, romantismo, realismo, simbolismo, parnasianismo, modernismo e concretismo.

No capítulo II trataremos da importância do incentivo da leitura nos ambientes educacionais onde, a escola, como instituição de ensino, capaz de promover a inserção social e cultural do aluno, deve ser a maior responsável na dedicação e promoção do hábito de leitura na vida do adolescente. Falaremos de ambientes educacionais propícios para esta prática como salas de aulas e bibliotecas, além de uma análise por si só do que visa a ser o hábito da leitura em si.

No capítulo III trataremos da questão da desvalorização dos autores brasileiros, principalmente os atuais, onde no mundo tecnológico em que vivemos ocorre desinteresse e ainda há a competição e massificação de grandes produções estrangeiras que são feitas para vendagens em larga escala, por fim, ainda neste capítulo, vamos apresentar algumas práticas e estratégias que podem auxiliar os ambientes de ensino a colaborarem para que nossos autores tenham mais amplitude e destaque.

Visando a busca por referenciais teóricos consistentes, a fim de garantir o alcance dos objetivos, a metodologia será realizada através de uma pesquisa exploratória bibliográfica, uma vez que oferece ao pesquisador maior conhecimento a respeito do tema proposto no estudo.

Como instrumentos de pesquisa, serão utilizados livros, artigos, periódicos e sites na internet que abrangem os assuntos abordados no trabalho, a fim de auxiliar no desenvolvimento dos tópicos desejados.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA LITERATURA BRASILEIRA

As primeiras manifestações culturais e artísticas no Brasil foram influenciadas pelos movimentos europeus e latino-americanos que ocorreram do final do século XVI até o final do século seguinte, sendo marcado pelo poema Prosopopéia de Bento Teixeira, uma obra épica publicada em 1601, no período Barroco. Dentre os principais autores destacavam-se Gregório de Matos, Bento Teixeira e Padre Antônio Vieira.

No entanto foi com o advento do Arcadismo que se desenvolveu realmente o primeiro movimento literário brasileiro, onde foi abordado temas que priorizavam a ascensão da paisagem local, sendo que em Minas Gerais foi possível observar o surgimento de inúmeros autores, visto que esta região era considerada centro de riqueza na época. Autores como Tomás Antônio Gonzaga, Basílio da Gama, Frei Santa Rita Durão e Cláudio Manuel da Costa formam a primeira geração de escritores da Literatura Brasileira

> No Brasil, o Arcadismo é contemporâneo da passagem do eixo político e econômico para o Sul. No Rio de Janeiro e nas cidades da Capitania das Minas Gerais ocorre o movimento cultural e literário mais característico na segunda metade do século XVIII e começo do século XIX, já ligados à crise do estatuto colonial e às aspirações de independência em relação à Metrópole. Alguns poetas arcádicos serão processados, presos, desterrados, devido à sua posição crítica em relação ao Governo Português e a projetos mais ou menos vagos de separação (CANDIDO, 1999 , p. 30).

O autor destaca ainda que este período foi considerado de extrema importância para o amadurecimento de todo o país, devendo-se ao fato de que a população brasileira começou a fixar-se em inúmeras regiões, havendo a disseminação dos povos, mesmo que uma grande parcela ainda optasse por viver no litoral ou em localidades próximas.

Com isso, foi possível que muitos indivíduos adquirissem o conhecimento e se tornassem cidadãos cultos, se transformando em sacerdotes, administradores, escritores e outras funções que contribuíram para o desenvolvimento do país.

Segundo Candido (1999, p. 30), neste período, “na literatura sobressai um grupo de poetas que nasceram ou viveram em Minas Gerais e no Rio de Janeiro, quase todos marcados pelo espírito renovador da Arcádia Lusitana, e alguns deles realmente modernos pela escrita e a atitude mental”.

Outra fase literária foi fortalecida no século XIX, onde “o simbolismo brasileiro antecedeu o neoparnasianismo, que a crítica e o gosto popular consagraram, e foi por ele rapidamente absorvido. Quando tentou revigorar-se, após o declínio neoparnasiano, viu-se marginalizado pelos primeiros modernistas” (BALDACIANE; GOMES; TEIXEIRA, 1998, p. 41).

O poeta brasileiro de maior destaque foi João da Cruz e Souza, que se dedicou a contrariar a sintaxe tradicional portuguesa, passando a inserir em suas obras uma perspectiva estilística francesa. Muitos outros poetas optaram pelo mesmo estilo, disseminando rapidamente a doutrina realista. Um dos poetas mais conhecidos é Castro Alves, que mesmo apresentando hábitos romancistas, se manteve como precursor da poesia realista.

Dessa maneira, “entre 1870 e 1880 assistiu-se no Brasil à liquidação do romantismo, submetido a uma crítica severa por parte das gerações emergentes, insatisfeitas com sua estética e em busca de novas formas de arte, inspiradas nos ideais positivistas e realistas do momento” (BALDACIANE; GOMES; TEIXEIRA, 1998, p. 44).

Cabe ressaltar que a partir de 1880, o Parnasianismo tomou formas literárias, onde a poesia se manteve pautada pela perspectiva realista, porém direcionada para a canalização científica e socialista. Analisa-se que:

> O parnasianismo brasileiro, a despeito da grande influência que recebeu do parnasianismo francês, não é uma exata reprodução dele, pois não obedece à mesma preocupação de objetividade, de cientificismo e de descrições realistas. Foge do sentimentalismo romântico, mas não exclui o subjetivismo. Sua preferência dominante é pelo verso alexandrino de tipo francês, com rimas ricas, e pelas formas fixas, em especial o soneto. Quanto ao assunto, caracteriza-se pelo realismo, o universalismo e o esteticismo. Este último exige uma forma perfeita quanto à construção e à sintaxe. Os poetas parnasianos veem o homem preso à matéria, sem possibilidade de libertar-se do determinismo, e tendem então para o pessimismo ou para o sensualismo (BALDACIANE; GOMES; TEIXEIRA, 1998, p. 44).

No entanto, o simbolismo passou a fazer parte das obras literárias, facilitando ainda mais a aceitação do parnasianismo no movimento literário brasileiro, devido a sua técnica e inspiração de temas transversais que auxiliou no desenvolvimento do seguinte movimento, o Modernismo.

O Modernismo no Brasil foi um fenômeno constituído por notórias influências das vanguardas europeias que eram contra os princípios e valores da sociedade burguesa da época. Este fenômeno se encontrava baseado a partir de duas perspectivas, a ideológica, onde as obras literárias visavam caracterizar a classe dominante; e a ideológica, responsável por utilizar uma linguagem mais popular.

A IMPORTÂNCIA DO INCENTIVO À LEITURA NO AMBIENTE EDUCACIONAL

A leitura é um processo de interação que ocorre entre o leitor e o texto, interação esta que contribui para a formação cultural e intelectual de qualquer indivíduo. Segundo Cagliari (1989) a leitura se destaca por ser uma atividade associada principalmente a escrita, ressaltando que como existem inúmeros tipos de escrita, também existem vários tipos ligados à leitura.

Dessa maneira, um sistema de escrita que se encontra baseado no entendimento apresentará um tipo de leitura divergente do processo de leitura significante, se encontrando mais próximo de um sistema de transcrição de fonemas do que ortográfico. Portanto, entende-se que cada tipo de escrita exige características de leituras próprias.

Para haver o desenvolvimento de uma perspectiva direcionada ao letramento dos aprendizes, eles devem estar acima do nível de alfabetização, e estarem inseridos em atividades socioculturais de leitura e de escrita. Voltado ao conceito de alfabetização entende-se que:

> Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se Letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos (RIBEIRO, 2003, p. 91).

A alfabetização contribui para a adequação do sistema de escrito alfabético, assim como com a evolução das práticas textuais, responsáveis por auxiliar o indivíduo no entendimento e produção de textos com características diferentes de gêneros.

O conceito de leitura pode envolver a necessidade tanto da decifração de símbolos escritos quanto da identificação do significado desses símbolos, estando associados com os elementos perceptivos cognitivos e afetivos que constituem o comportamento humano.

A QUESTÃO DA DESVALORIZAÇÃO DOS ESCRITORES BRASILEIROS

Durante o século XXI ocorreram inúmeras mudanças no campo científico e tecnológico, permitindo a inclusão de novas maneiras de vivência no cotidiano das pessoas, assim como a utilização de novas linguagens como fonte de conhecimento. O mundo contemporâneo passou a ser alvo de uma nova cultura que foi capaz de modificar os métodos de produção e aquisição de conhecimento.

> Vivemos, de facto, num universo de linguagens que nos constituem enquanto sujeitos históricos imersos na cultura do nosso tempo. Um tempo marcado pelas novas formas de comunicação e acesso a uma vasta gama de informações de forma rápida, múltipla, em rede, alterando a nossa relação com o próprio tempo e espaço (SOARES, 2010, p. 02).

Dessa maneira, torna-se impossível ignorar o desenvolvimento cultural moderno acerca de todos os avanços tecnológicos encontrados na sociedade atual, principalmente quando identificadas as vantagens deles para o oferecimento de novas oportunidades educacionais que podem melhor o processo de ensino-aprendizagem dos alunos em sala de aula.

As instituições escolares passaram a incluir nas práticas pedagógicas ações que visem à utilização de recursos tecnológicos e midiáticos para melhorar a disseminação dos conteúdos programáticos e ampliar assim o universo cultural dos educandos.

> O mundo atual se caracteriza pela pluralidade das formas de compreender a realidade, exigindo o surgimento de novas narrativas no processo de produção de conhecimento. Este fato sugere a necessidade de reavaliarmos as condições da produção do saber hoje e os efeitos da diversidade de experiências sociopolítico-econômicas e das novas tecnologias nas práticas culturais de leitura / escrita (SOUZA, 2000, p. 01).

O mundo hoje requer muita habilidade leitora, visto que a leitura é formadora de adolescentes críticos e desafiadores, conscientes de seus direitos e deveres. A literatura de modo geral amplia e diversifica nossas visões sobre o mundo e da vida como um todo. A ausência da leitura na adolescência bloqueia a possibilidade dos jovens se inteirarem dos acontecimentos do mundo, e de certa forma, no caso da leitura literária perde-se a imaginação, a criatividade e até mesmo a sensibilidade.

Vivemos em um mundo contemporâneo, onde a emoção, o sentimento, o amor ao próximo ficou meio de lado, por conta das máquinas, produtos eletrônicos e brinquedos que afastam o adolescente da literatura, na qual os jovens vão se distanciando da leitura, se alienando do mundo.

> Nas sociedades contemporâneas, a leitura (em contexto escolar, profissional ou de lazer) assume um papel importantíssimo na promoção do desenvolvimento cultural, científico, político e, consequentemente, económico dos povos e dos indivíduos. Por isso, tanto se tem refletido sobre a forma de incentivar e motivar as pessoas para a leitura, em especial as crianças e os jovens, que ainda não criaram e enraizaram esse hábito tão enriquecedor (GONÇALVES, 2003, p. 07).

No entanto, neste cenário, observa-se a desvalorização dos escritores brasileiros. Neste sentido, Pinto (2009) revela que:

> Lamentavelmente, no campo cultural, o melhor exemplo da transformação da juventude brasileira, talvez esteja na desvalorização da literatura. Assistir televisão ou navegar pela Internet é muito mais atraente, principalmente, quando está se divertindo numa sala de bate-papo on-line; na maioria das vezes jogando conversa fora. Ler toma tempo, exige entrega. Significa abertura ao outro postulando diálogo. (PINTO, 2009, p.25).

Além disso, é possível citar a crescente popularização da Literatura Estrangeira nos hábitos

dos jovens leitores, que facilmente substituem os ricos livros literários brasileiros pelas históricas de Best Sellers e campeões de vendagem internacionais que acabam virando filmes cinematográficos. Ressalta-se que o intuito desta afirmação não é minimizar a importância destas obras ou compará-las com os livros nacionais, mas simplesmente relatar que isto tem contribuído com o abandono da leitura de autores brasileiros altamente reconhecidos por seu trabalho literário.

Além disso, Pereira (2005, p17) afirma que “a pressa do mundo industrializado e massificado, a pressão do vestibular, o caráter indefinido do segundo grau enquanto modalidade de ensino, tudo isso vai fazendo o aluno ler pedaços e resumos de trabalhos, desvalorizar a literatura e abandonar o trabalho”. O autor relata ainda que a leitura atualmente no ambiente escolar, responsável por apresentar as obras brasileiras aos jovens, é realizada de maneira sistemática, não apresentando qualquer caráter de ludicidade e contribuindo para o aumento do interesse das históricas épicas pelos alunos.

Gonçalves (2003) chama a atenção para alguns problemas da leitura na sociedade contemporânea:

> De ano para ano, vamos tendo cada vez a sensação mais nítida, de que aumentam os problemas relacionados com a competência linguística oral e escrita dos jovens e dos portugueses, em geral, problemas esses denunciados diariamente pela própria família, pelos meios de comunicação social e, claro, amargamente constatados por todos os professores. É visível e constrangedora a dificuldade de certos adolescentes em exporem claramente um raciocínio. No âmbito da escrita já não são só os problemas ortográficos, mas é também o domínio deficiente da pontuação, da acentuação gráfica, da própria construção sintática da frase, bem como o da construção de um simples texto (GONÇALVES, 2003, p.13).

Neste sentido, é preciso fortalecer a importância da leitura como fonte de obtenção do conhecimento e de cultura. A dificuldade maior deste processo é estabelecer o caminho correto para que os jovens mantenham sua percepção voltada a leitura, considerando que eles se encontram rodeados de ferramentas tecnológicas diversificadas, aumentando seu interesse pelos instrumentos mais inovadores do que para um simples livro.

Até mesmo o ambiente familiar se encontra avesso às necessidades da leitura, onde os pais deixam de incentivar e promover a leitura nos tempos livres dos jovens, prejudicando a formação dos hábitos de ler.

Na visão de Rocco (2003, p. 04) a atual sociedade necessita de “não só garantir a permanência do processo de interlocução que se instaura entre leitores e leituras, mas também delinear mais nitidamente os espaços em que tal atividade seja sistematicamente produzida”.

Entende-se que esta falta de caracterização da Literatura Brasileira facilita o direcionamento do jovem leitor para a Literatura Estrangeira demonstrada em filmes, séries televisivas e em outras mídias obtendo oportunidades relevantes para circularem e estarem presentes na vida social dos jovens.

A autora Mandelli (2010) faz o seguinte questionamento:

> Na escrivaninha do quarto, um laptop. Dentro da mochila da escola, um iPod Touch com conexão wireless. Tudo ao redor dos jovens de hoje oferece conexão 24 horas por dia nas mais diversas redes sociais. Como deixar de lado todas as infinitas possibilidades que o mundo digital oferece e se dedicar à leitura de um livro, com suas centenas de páginas,

> cheias de palavras e letras inertes, exigindo concentração para serem decifradas? (Mandelli, 2010, p.5)

A autora relata ainda que os jovens praticam a leitura informal, pois o hábito de ler um bom livro foi sendo tomado pelas constantes inovações tecnológicas que oferecem acesso amplo e irrestrito, mantendo o aspecto lúdico mais presente nas rotinas dos jovens.

SOLUÇÕES PARA A VALORIZAÇÃO DA LITERATURA BRASILEIRA

Neste sentido, apesar de ser possível reconhecer que a escola é capaz de delimitar as áreas específicas do ensino, dentre elas, a leitura, afirma-se que o ambiente educacional deve redefinir as propostas voltadas para o aumento do hábito de leitura.

Conforme analisa Rocco (2003, p. 06):

> A criança, o jovem que estuda – e o adulto -, todos gostam, sim, de ler e leem razoavelmente. Mas, salvo exceções, não suportam ler na escola, já que os textos que lhes são propostos quase nunca despertam, mesmo sendo textos considerados clássicos, o necessário prazer que deve presidir toda a atividade do leitor. Leem mais por exigência de uma avaliação, muitas vezes, draconiana; leem para poderem responder às questões pouco interessantes e unidirecionais dos livros didáticos e cujas respostas são exigidas e avaliadas pelo professor. Quase nunca a leitura vem ligada a satisfação. Quase nunca a leitura ocorre em um espaço socializado e aberto. (ROCCO, 2003, p.06).

É a partir dessas concepções que se compreende que a escola não possui rumos para construir uma aprendizagem afetiva capaz de aumentar realmente o interesse do aluno pela leitura, construindo apenas tensões que fazem com a leitura escolar seja considerada uma ação chata e obrigatória.

Se antigamente mantinha-se o costume de ler em ambientes privados e tranquilos como a escola, atualmente, as pessoas costumam exercer o hábito de ler em locais movimentados e públicos. Observa-se que a leitura é praticada através de jornais, revistas, outdoors, panfletos, que podem ser lidos nos ônibus e nas filas. Assim, o leitor contemporâneo envolve perfis diferentes daqueles trabalhados no ambiente escolar.

> A vida dos nossos alunos, no século XXI, está marcada, cada vez mais, pela leitura de imagens e palavras que têm como suporte a televisão, o vídeo, o cinema, o computador etc., o que provoca novas maneiras de ser leitor e escritor e novas formas de estar, compreender e interferir neste mundo marcado pela cultura tecnológica. O mundo convida-nos a realizar um tipo de leitura que se torna impossível no suporte do papel (SOARES, 2010, p. 03).

O ambiente digital permite que novas ferramentas sejam incluídas no espaço escolar, contribuindo com a apropriação dos saberes, exigindo que os professores estejam preparados para lidar com os diversos sujeitos sociais. Assim, o profissional educador deve participar da construção cultural do aluno, colocando em prática o uso das tecnologias, mas sem desvalorizar a importância da leitura para o processo de ensino-aprendizagem.

> As escolas há alguns anos, vêm oferecendo computadores e laboratórios de informática aos alunos para que todos tenham acesso às novas maneiras de ler e escrever, isso, no entanto, não é o suficiente. É preciso, antes de tudo, que o professor projete novas formas de ministrar aulas, utilizando sim, essas novas tecnologias, mas também, fazendo com que os alunos possam ter contato com os diversos gêneros textuais, pois isso sim, é fazer com que os alunos entrem nesse universo de leitores e possam realmente se tornar cidadãos cons-

> cientes, participativos e sujeitos de sua própria história, que saibam utilizar a linguagem com precisão, comunicar-se com exatidão, sabendo adequar seu discurso a diferentes situações comunicativas (OLIVEIRA, 2009, p. 08).

Atualmente, com a globalização, os professores também tiveram que desenvolver habilidades direcionadas à prática comunicativa entre os alunos através das ferramentas tecnológicas, contribuindo para que o aluno melhorasse seu desempenho escolar através da perspectiva que a leitura auxilia o indivíduo na formação do seu próprio contexto social, histórico e ideológico, uma vez que os hábitos de leitura são carregados por muitos momentos de sua vida.

É fato que a escola pode, e deve, se utilizar de todos os recursos pedagógicos escritos possíveis, como livros, revistas, artigos, jornais e outros, mas também pode integrar estes elementos com a utilização de filmes, músicas e vídeos proporcionados pelas ferramentas tecnológicas, unindo o uso do computador às esferas pedagógicas.

Os professores podem firmar parcerias com os alunos, criando uma relação benéfica para ambas as partes, onde os professores se tornam cada vez mais interativos e os alunos se demonstram cada vez mais dispostos a receberem as informações educacionais.

Para combater a rotina, o cansaço e o desinteresse dos alunos, as ações pedagógicas devem contemplar o uso de instrumentos de ensino diversificados que induzam o aluno a praticar a leitura, e nada mais produtivo do que manter este objetivo através da inclusão da pesquisa na internet, ou da apresentação de informações no projetor multimídia, atividades que possuem o potencial de tornar o ensino mais divertido.

Atualmente, o mundo contemporâneo disponibiliza inúmeros instrumentos para formar um ensino mais interativo e produtivo, basta que as instituições pedagógicas juntamente com seus professores se mantenham conscientes das necessidades dos alunos e das atividades que mais despertam o interesse deles, a fim de fundamentar a leitura como parte das propostas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura trabalhada em sala de aula incentiva o aluno a buscar o conhecimento através dos livros que se tornam importantes ferramentas de aprendizagem. A escola possui a função de desenvolver estratégias que visem o crescimento intelectual e racional de seus alunos, assim a leitura é considerada uma ação educacional imprescindível para os bons resultados das propostas pedagógicas.

A produção da leitura pode ser iniciada no ambiente familiar, porém é na instituição escolar que ela irá se fortalecer e influenciar positivamente a aquisição de novas habilidades. A escola deve elaborar métodos que possam aumentar os hábitos de leitura entre os alunos, considerando que possui uma importante aliada nesta construção, a biblioteca escolar, que pode ser mantida como um espaço único para o prazer e construção do saber.

O processo de leitura oferece inúmeros benefícios ao indivíduo, dentre os mais importantes, são a fonte de prazer e a aquisição do conhecimento. A aprendizagem é alcançada significativamente

através da leitura, uma vez que quando a leitura se torna prazerosa, se mantém produtiva e consequentemente permite a obtenção do saber. A leitura é considerada prazerosa quando existe o envolvimento do leitor com o texto lido.

Os hábitos de leitura podem oferecer o aprendizado não somente no ambiente escolar, mas em qualquer outro local. A interação do leitor com os livros contribuem com o desenvolvimento do potencial cultural do indivíduo, importante fator para o aumento da educação individual e assim, a redução da desigualdade social na sociedade.

É desde jovem que o indivíduo deve desenvolver seu senso crítico, sendo cidadãos aptos a enfrentar os desafios pessoais e profissionais encontrados na sociedade. Neste sentido, a leitura é considerada uma fonte de conhecimento.

Com a chegada do século XXI, foi possível observar inúmeras mudanças, tanto na área cientifica quanto na área tecnológica, onde os adolescentes em especial passaram a valorizar mais os instrumentos tecnológicos do que os livros, prejudicando sua formação como leitores e principalmente a valorização excessiva da Literatura Estrangeira, deixando de lado os livros clássicos da Literatura Brasileira.

Os dias de hoje, estão repletos de adolescentes que fazem uso exagerado das novas tecnologias, deixando de lado o bom hábito de ler, acarretando muitas vezes não apenas a desmotivação da leitura, mas também a desvalorização dos importantes escritores brasileiros.

O maior desafio das escolas no mundo contemporâneo é integrar as ferramentas tecnológicas nas propostas pedagógicas, deixando o ensino mais divertido e deixando os alunos mais dispostos a incluírem em sua rotina a leitura clássica brasileira.

Ressalta-se que a leitura no ambiente escolar, quando imposta aos alunos como uma obrigação, pode prejudicar ainda mais a redução do interesse pela leitura, pois se torna uma atividade chata. O aluno deve perceber que a leitura pode ser considerada um momento de liberdade, onde ele pode se soltar e vivenciar suas fantasias e desenvolver sua criatividade, mantendo total interação com a história.

REFERÊNCIAS

ALVES, Heliana; EMMEL, Maria Luiza. **Abordagem bioecologia e narrativas orais: Um estudo com crianças vitimizadas.** (2008) Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n39/v18n39a09.pdf> Acesso 04 maio 2023.

BALDACIANE, Otoniela; GOMES, Robson; TEIXEIRA, Rubens. **Trabalho de Literatura (1998)** Disponível em: < http://www.miniweb.com.br/literatura/Artigos/movimentos_literarios.pdf> Acesso 04 maio 2023.

BARKER, Ronald E; ESCARPIT. **A fome de ler.** Trad. J. J. Veiga. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/ Instituto Nacional do Livro, 1975.

BORBA, Maria do Socorro. **Adolescência e leitura: a contribuição da escola e da biblioteca escolar.** (2000) Disponível em: < http://dici.ibict.br/archive/00000769/01/T117.pdf> Acesso 04 maio 2023.

BORGES, M. A. G. **Reflexões sobre o desempenho da biblioteca escolar**. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE BIBLIOTECAS ESCOLARES, 1. Brasília, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **O livro didático: sua utilização em classe**. Brasília: COLTED, 1970.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **A alfabetização & linguística.** São Paulo: Scipione, 1989.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura.** In:_____. **Vários Escritos.** São Paulo, Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade.** 9ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CANDIDO, Antônio. **Iniciação à Literatura Brasileira (1999)** Disponível em: < http://sal.uniriotec.br/livros/Candido,%20A.%20Iniciac%CC%A7a%CC%83o%20a%CC%80%20Literatura%20Brasileira.pdf> Acesso 04 maio 2023.

CERQUEIRA, Larissa Agostini. **As contribuições do modernismo para a literatura e a crítica brasileiras.** (2008) Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit/08_publicacoes_pgs/Em%20Tese%2016/16%202/TEXTO%202%20LARISSA.pdf> Acesso 04 maio 2023.

COSTA, Cynthia. **3 dicas para incentivar jovens a lerem os clássicos (2011).** Disponível em: < http://educarparacrescer.abril.com.br/leitura/incentivar-jovens-leitura-484060.shtml> Acesso 04 maio 2023.

CRUZ, Daniel; CHAPADEIRO, Fernando; MESQUITA, Laila. **Macunaíma, o herói brasileiro de todos os tempos** (2007) Disponível em: < http://puc-riodigital.com.puc-rio.br/media/3%20-%20macunaima,%20o%20heroi%20brasileiro%20de%20todos%20os%20tempos.pdf> Acesso 04 maio 2023.

GONÇALVES. Teresa. **A importância da biblioteca para a promoção de hábitos de leitura**. Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco "Moinhos de Vento, Moinhos de Pensamento", Ano IX, Nº14, junho 2003.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil (2012)** Disponível em: < http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf> Acesso 04 maio 2023.

KLEIMAN, Angela. **Texto & leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 6.ed. São Paulo: Pontes, 1999.

LAFETÁ, João Luiz. **1930: a crítica e o modernismo**. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2000.

LERNER, Délia. Ler e Escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed. 2002.

MANDELLI, Mariana. Jovens trocam livros por 'leitura digital' (2010) Disponível em: < http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,jovens-trocam-livros-por-leitura-digital,652713,0.htm> Acesso 04 maio 2023.

MARSHALL, Margareth R. **Libraries and literature for teenagers.** London: A. deutsch, 1975.

OLIVEIRA, Hélia. **A importância da leitura na sociedade moderna e o papel da escola na formação de leitores proficientes (2009)** Disponível em: < http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-leitura-na-sociedade-moderna-e-o-papel-da-escola-na-formacao-de-leitores-proficientes/26228/> Acesso 04 maio 2023.

OLIVEN, Ruben George. **Cultura e modernidade no Brasil (2001)** Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n2/8571.pdf> Acesso 04 maio 2023.

PEREIRA, Izaides. **A Importância Da Leitura Nas Séries Iniciais (2005)** Disponível em: < http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_2422/artigo_sobre_a_importancia_da_leitura_nas_series_iniciais> Acesso 04 maio 2023.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.** São Paulo: Editora 34, 1999.

PINTO, Welington Almeida. Libelo, de Vinícius. **Um convite à reflexão (2009)** Disponível em: <http://www.artigonal.com/cronicas-artigos/libelo-de-vinicius-um-convite-a-reflexao-749580.html> Acesso 04 maio 2023.

RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2003.

ROCCO, Maria Thereza. **A Importância da Leitura na Sociedade Contemporânea e o Papel da Escola nesse Contexto.** (2003) Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br> Acesso 04 maio 2023.

ROSA, J. G. **Primeiras estórias.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

SILVA, E. L; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Margarida. **A Importância da Leitura no Mundo Contemporâneo (2010)** Disponível em: < http://www.cfaematosinhos.eu/A%20importancia%20da%20leitura_.pdf> Acesso 04 maio 2023.

SOUZA, Solange. **Práticas culturais de leitura e construção da subjetividade (2000)** Disponível em: < www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2160.doc> Acesso 04 maio 2023.

WEISS, Alba M. L; CRUZ, Mara L. R. M. **A informática e os problemas escolares de aprendizagem.** Rio de Janeiro: DP&A editora, 3ª ed., 2001.

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO: INCLUSÃO E EQUIDADE

FELLIPE WILLIAM MARQUES MARTINS
Graduação em Educação Musical e Letramento pela Faculdade Interativa de São Paulo; São Paulo, Brasil. E- mail: felipemmartins@gmail.com

RESUMO

A 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, conseqüentemente, 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 Vigotsky 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 Vigotsky (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 individuo 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 sociedade, 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, lingüísticas 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 lingüísticas, 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 principio 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 ensinoaprendizagem, 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, indagase 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.

REFERÊNCIAS

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.

_. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. P**ortaria n. 948/2007, de 07 de Janeiro de 2008.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Brasília, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e cultura. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE. 1994.

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.

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 15 de jul. 2023.

Adaptações curriculares no contexto da educação inclusiva. In: Anais do Congresso INES: 150 Anos no Cenário da Educação Brasileira, 2007. Rio de Janeiro, RJ. Instituto Nacional de Educação de Surdos do Rio de Janeiro: Santa Clara Editora, 2007. p. 42-47.

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.

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.

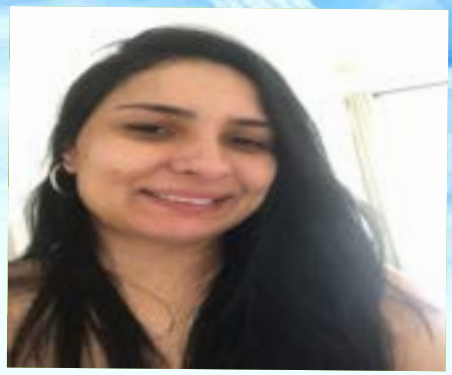
QUEIROZ, D.T.; VALL, J.; SOUZA, A.M.A., VIEIRA, N.F.C. **Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde.** Revista de Enfermagem Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro; 15(2):276-83, 2007.

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.

O USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: PRÁTICAS E PERSPECTIVAS



FERNANDA GONÇALVES LIMA
Graduação em Letras pela Universidade Cidade de São Paulo, 2002; Especialista em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008; Professora de ensino fundamental I e II – Língua Inglesa na EMEF Martin Luther King Jr e Diretora de Escola na E.E. Belize.

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo refletir sobre o uso da tecnologia nas aulas de língua inglesa, destacando ferramentas digitais, jogos educativos e estratégias para professores. Os autores enfatizam que a tecnologia pode ser um recurso eficaz para motivar e engajar os alunos, além de oferecer oportunidades para desenvolver habilidades linguísticas, como leitura, escrita, fala e compreensão auditiva. Entre as ferramentas digitais destacam-se os softwares de reconhecimento de voz, aulas online, aplicativos de tradução, entre outros. Já em relação aos jogos educativos, a pesquisa mostra que eles podem ser uma ferramenta eficaz para aumentar a motivação dos alunos e melhorar a retenção de vocabulário. No que se refere às estratégias para professores, o texto apresenta algumas sugestões, como o uso de plataformas digitais para compartilhar conteúdo, a integração de atividades lúdicas e interativas, e a implementação de projetos colaborativos que permitem que os alunos sejam mais ativos no processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia; Língua Inglesa; Estratégias para professores.

INTRODUÇÃO

A tecnologia tem sido cada vez mais utilizada no processo educacional, e no ensino de língua inglesa não é diferente. Ferramentas como aplicativos de celular, plataformas online e softwares educativos têm sido utilizados para tornar o ensino de língua inglesa mais atrativo, interativo e efetivo para os alunos. Nesse contexto, é importante discutir as práticas e perspectivas do uso dessas tec tecnologias digitais oferecem uma série de possibilidades para melhorar o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, como a possibilidade de proporcionar aos alunos um ambiente autêntico de língua estrangeira, promover a prática autônoma, oferecer feedbacks imediatos e personalizados e permitir a colaboração e o compartilhamento de conhecimentos entre os alunos.

A aprendizagem de língua inglesa tem se tornado cada vez mais importante na sociedade

globalizada atual. Como resultado, é fundamental que as escolas e professores ofereçam a seus alunos um ensino de língua estrangeira de qualidade, que os prepare para lidar com os desafios do mundo moderno. No entanto, o ensino de língua inglesa pode ser um processo desafiador, especialmente em relação a manter o interesse dos alunos ao longo do tempo. É nesse contexto que o uso de tecnologias no ensino de língua inglesa pode desempenhar um papel importante, oferecendo novas oportunidades para tornar o aprendizado mais envolvente e atraente.

As tecnologias digitais têm evoluído rapidamente e se tornaram um componente cada vez mais presente na sociedade moderna, influenciando e transformando muitos aspectos de nossas vidas. Essa influência também se estende ao ensino, e muitas escolas e professores estão utilizando essas ferramentas para enriquecer o processo educacional. Na aprendizagem de língua inglesa, existem diversas possibilidades para o uso de tecnologias, desde o uso de aplicativos de celular e plataformas online até softwares educativos e jogos digitais.

Segundo Warschauer e Liaw (2010, p. 662), o uso de tecnologias no ensino de línguas estrangeiras pode oferecer uma série de benefícios para os alunos. Essas ferramentas permitem aos alunos um ambiente autêntico de língua estrangeira, promovem a prática autônoma, oferecem feedbacks imediatos e personalizados e permitem a colaboração e o compartilhamento de conhecimentos entre os alunos. Além disso, o uso dessas tecnologias pode tornar o processo de aprendizagem mais divertido e engajador para os alunos, aumentando sua motivação e interesse na língua inglesa.

Nesse contexto, é fundamental discutir as práticas e perspectivas do uso de tecnologias no ensino de língua inglesa, explorando suas possibilidades e desafios. Este artigo tem como objetivo analisar o papel das tecnologias digitais no ensino de língua inglesa, bem como as implicações pedagógicas e as possíveis perspectivas para o futuro desse processo. Serão abordados alguns subtemas importantes, como as ferramentas digitais disponíveis para o ensino de língua inglesa, o papel do professor no ensino de língua inglesa mediado pela tecnologia e o uso de jogos educativos e simulações no ensino de língua inglesa.

FERRAMENTAS DIGITAIS EM AULAS DE INGLÊS

O uso de tecnologias no ensino de língua inglesa tem sido cada vez mais explorado pelos professores e pesquisadores da área. De acordo com Grieser e Baumgartner (2016, p.16), as ferramentas digitais oferecem uma gama de possibilidades para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, interativo e eficiente.

Entre as ferramentas digitais disponíveis, destacam-se as plataformas online, como o Duolingo, que oferece cursos gratuitos de inglês, com lições interativas e exercícios personalizados, além de possuir uma versão mobile que permite aos alunos estudarem a qualquer hora e em qualquer lugar (DE OLIVEIRA, 2021, p.120).

Outra ferramenta digital que pode ser útil no ensino de língua inglesa são os aplicativos de celular, como o Busuu, que permite aos usuários praticarem o idioma com falantes nativos de inglês em todo o mundo, e o Memrise, que oferece jogos e desafios para melhorar a memorização do

vocabulário (VIEIRA; SOUZA, 2020, p.170).

Recursos de áudio e vídeo também podem ser utilizados pelos professores para enriquecer as aulas de língua inglesa. De acordo com Thompson (2013, p. 426), o uso de materiais autênticos, como programas de televisão, filmes e músicas, pode ajudar os alunos a melhorar a compreensão oral e a familiarizar-se com a pronúncia e a entonação da língua inglesa.

Jogos educativos, como o Kahoot e o Quizlet, também podem ser incorporados ao ensino de língua inglesa, permitindo que os alunos pratiquem o vocabulário e a gramática de forma lúdica e divertida.

Além disso, ferramentas de colaboração, como o Google Drive e o Google Docs, podem ser utilizadas pelos alunos para produzir e compartilhar textos em língua inglesa, permitindo que eles trabalhem em grupo e pratiquem habilidades de escrita e comunicação.

O uso de softwares educativos também pode ser muito útil no ensino de língua inglesa. Softwares como o Grammarly, Ginger e WhiteSmoke oferecem correções gramaticais e ortográficas em tempo real, permitindo que os alunos escrevam com mais precisão e fluência. Além disso, programas como o Oxford Advanced Learner's Dictionary oferecem acesso a um dicionário completo e interativo, permitindo que os alunos aprendam novas palavras e aprimorem a compreensão do vocabulário em língua inglesa.

É importante ressaltar que o uso das ferramentas digitais no ensino de língua inglesa deve ser feito de forma consciente e integrado ao currículo da disciplina. Os professores devem selecionar cuidadosamente as ferramentas que serão utilizadas, levando em consideração o nível e as necessidades dos alunos. Além disso, é fundamental que os alunos recebam orientações e treinamentos sobre o uso das ferramentas digitais, de forma que possam aproveitar ao máximo os recursos oferecidos.

Em resumo, as ferramentas digitais oferecem diversas possibilidades para o ensino de língua inglesa, proporcionando uma experiência mais interativa e dinâmica para os alunos. No entanto, é necessário que os professores sejam capacitados para utilizá-las de forma adequada, integrando-as ao currículo da disciplina e levando em consideração as necessidades dos alunos. É importante também que os alunos sejam orientados e treinados para o uso das ferramentas digitais, garantindo que possam aproveitar ao máximo os recursos disponíveis e obter resultados positivos no processo de aprendizagem da língua inglesa.

O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA E A TECNOLOGIA

De acordo com Egbert e Hanson-Smith (2017, p. 521), o papel do professor no ensino de língua inglesa mediado pela tecnologia é fundamental para garantir uma experiência de aprendizagem significativa e eficaz para os alunos. É necessário que o professor selecione e avalie as ferramentas tecnológicas, oriente e facilite o uso das tecnologias pelos alunos, adapte as atividades e materiais de ensino ao contexto tecnológico, monitore o progresso dos alunos, estimule o desenvolvimento

de habilidades tecnológicas, esteja atento às questões de segurança e privacidade, e esteja em constante atualização e formação.

Um dos principais papéis do professor no ensino de língua inglesa mediado pela tecnologia é o de selecionar e avaliar as ferramentas digitais disponíveis. Para isso, é importante que o professor leve em consideração o perfil dos alunos, bem como as necessidades e objetivos da disciplina. Além disso, é necessário que o professor tenha um bom conhecimento das ferramentas disponíveis, de forma que possa selecionar aquelas que melhor se adequam ao contexto de aprendizagem.

Outro papel importante do professor é o de orientar os alunos no uso das ferramentas digitais. É fundamental que o professor proporcione aos alunos treinamentos sobre o uso adequado das tecnologias, bem como os seus benefícios e limitações. Dessa forma, os alunos poderão utilizar as ferramentas de forma autônoma e consciente, maximizando os resultados do processo de ensino-aprendizagem.

O professor também deve ser um facilitador na utilização das ferramentas tecnológicas. Isso significa que ele deve estar disponível para ajudar os alunos a solucionar eventuais problemas ou dúvidas relacionados às tecnologias utilizadas. Além disso, é importante que o professor estimule a participação dos alunos nas atividades mediadas pela tecnologia, criando um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e interativo.

Outro papel fundamental do professor é o de adaptar as atividades e materiais de ensino ao contexto tecnológico. Isso significa que o professor deve estar atento às novas tendências e ferramentas digitais disponíveis, buscando adaptar as atividades e os materiais de ensino para atender às necessidades dos alunos e garantir uma prática pedagógica mais atualizada e eficiente.

O professor também deve utilizar as ferramentas tecnológicas para monitorar o progresso dos alunos. Isso significa que ele deve utilizar as tecnologias para avaliar o desempenho dos alunos em relação aos objetivos da disciplina, bem como para identificar pontos fortes e fracos na aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o professor poderá adaptar o ensino para atender às necessidades específicas de cada aluno.

Além disso, é importante que o professor esteja atento ao desenvolvimento de habilidades tecnológicas pelos alunos. O uso das tecnologias no ensino de língua inglesa pode ajudar a desenvolver habilidades tecnológicas essenciais para a vida em sociedade e no mercado de trabalho. Nesse sentido, o professor deve estimular o desenvolvimento dessas habilidades, incentivando a utilização das tecnologias de forma autônoma pelos alunos.

O professor deve estar atento às questões de segurança e privacidade na utilização das ferramentas tecnológicas. É fundamental que o professor oriente os alunos sobre os cuidados necessários para a utilização das tecnologias de forma segura e consciente, bem como sobre as questões de privacidade envolvidas no uso das ferramentas digitais.

É importante que o professor esteja em constante atualização e formação. O avanço tecnológico é constante e as novas ferramentas surgem com frequência, por isso é importante que o professor esteja em constante aprendizado e atualização. Participar de cursos, eventos e fóruns de discussão

na área de tecnologia educacional pode ser uma ótima forma de se manter atualizado e de adquirir novas habilidades.

Em resumo, o papel do professor no ensino de língua inglesa mediado pela tecnologia é fundamental para garantir uma experiência de aprendizagem significativa e eficaz para os alunos. Cabe ao professor selecionar e avaliar as ferramentas tecnológicas, orientar e facilitar o uso das tecnologias pelos alunos, adaptar as atividades e materiais de ensino ao contexto tecnológico, monitorar o progresso dos alunos, estimular o desenvolvimento de habilidades tecnológicas, estar atento às questões de segurança e privacidade, e estar em constante atualização e formação. Somente assim será possível promover uma prática pedagógica atualizada e eficiente, capaz de preparar os alunos para um mundo cada vez mais tecnológico e conectado.

OS JOGOS EDUCATIVOS E A TECNOLOGIA NAS AULAS DE INGLÊS

A tecnologia tem se tornado cada vez mais presente no ambiente educacional e seu uso vem se mostrando eficaz para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem em diversas áreas. No ensino de língua inglesa, uma das formas de integrar a tecnologia ao processo de ensino é por meio dos jogos educativos. Segundo Prensky (2001, p.05), os jogos são uma das formas mais eficazes de aprendizado para os jovens da atualidade.

Os jogos educativos podem ser definidos como atividades que utilizam jogos como meio para atingir objetivos pedagógicos. Segundo Gee (2003, p. 06), os jogos são excelentes ferramentas para o desenvolvimento de habilidades como resolução de problemas, tomada de decisão, pensamento crítico e trabalho em equipe, além de ajudarem a motivar os alunos para o aprendizado.

Da mesma maneira, a tecnologia vem sendo cada vez mais utilizada como suporte para a criação e utilização dos jogos educativos. Segundo Freitas e Oliveira (2019, p. 07), a tecnologia permite a criação de jogos que são interativos, envolventes e desafiadores, além de permitir o uso de recursos audiovisuais que podem auxiliar na compreensão e fixação do conteúdo.

No ensino de língua inglesa, os jogos educativos podem ser utilizados para trabalhar diversos aspectos do idioma, como vocabulário, gramática, pronúncia e compreensão oral. Segundo Lewis e Reinders (2013, p.02), os jogos educativos oferecem um ambiente seguro e interativo para a prática do idioma, permitindo que os alunos experimentem e cometam erros sem medo de julgamentos.

Os jogos educativos também podem ser utilizados para trabalhar aspectos culturais e históricos da língua inglesa. Segundo Lai e Hwang (2014, p.421), os jogos educativos podem ser utilizados para apresentar aos alunos aspectos culturais e históricos do país onde o idioma é falado, o que pode auxiliar na compreensão e valorização da língua como um todo.

No entanto, é importante destacar que os jogos educativos devem ser utilizados de forma consciente e planejada, de acordo com os objetivos pedagógicos a serem alcançados. Segundo Sánchez-García e García-Peñalvo (2018, p.65), os jogos educativos devem ser pensados como parte de um plano de ensino mais amplo, de forma a complementar e enriquecer as atividades

tradicionais de ensino.

Outra questão importante a ser considerada é a necessidade de que os jogos educativos sejam adaptados ao perfil dos alunos. Os jogos educativos devem ser adaptados ao nível de conhecimento e habilidades tecnológicas dos alunos, de forma a garantir que os jogos sejam desafiadores, mas não frustrantes (Kebritchi, Hirumi e Bai,2010).

Em suma, os jogos educativos são uma ferramenta pedagógica eficaz e motivadora para o ensino de língua inglesa. A tecnologia vem sendo cada vez mais utilizada como suporte para a criação e utilização dos jogos, permitindo a criação de jogos interativos, envolventes e desafiadores. No entanto, é importante que o uso dos jogos educativos seja planejado e consciente, de forma a garantir que eles estejam alinhados com os objetivos pedagógicos e que sejam adaptados ao perfil dos alunos. Nesse sentido, cabe ao professor um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem com jogos educativos e tecnologia.

De acordo com Gee (2003, p.20), o professor tem um papel fundamental na seleção, adaptação e implementação dos jogos educativos em sala de aula. É importante que o professor conheça bem as características e potencialidades dos jogos, de forma a selecionar aqueles que sejam mais adequados para os objetivos pedagógicos a serem alcançados.

Além disso, cabe ao professor adaptar os jogos educativos ao perfil dos alunos, levando em consideração seu nível de conhecimento e habilidades tecnológicas, conforme destacado por Kebritchi, Hirumi e Bai (2010, p.510). É importante que os jogos sejam desafiadores, mas não frustrantes, de forma a motivar os alunos para o aprendizado.

O professor também tem um papel fundamental na mediação do processo de aprendizagem com jogos educativos. Segundo Sánchez-García e García-Peñalvo (2018, p.23), o professor deve acompanhar e orientar os alunos durante o processo de uso dos jogos, identificando possíveis dificuldades e erros e promovendo a reflexão sobre o aprendizado.

Outrossim, o professor deve utilizar os jogos educativos de forma integrada ao plano de ensino. É importante que os jogos sejam vistos como parte de um plano de ensino mais amplo, de forma a complementar e enriquecer as atividades tradicionais de ensino (FREITAS e OLIVEIRA, 2019),

Sendo assim, o professor deve avaliar o uso dos jogos educativos em sala de aula, de forma a verificar sua eficácia pedagógica e identificar possíveis ajustes necessários. Segundo Lewis e Reinders (2013, p.98), a avaliação dos jogos educativos deve considerar não apenas o desempenho dos alunos, mas também sua motivação e engajamento durante o processo de uso dos jogos.

Portanto, o uso dos jogos educativos e da tecnologia no ensino de língua inglesa exige uma abordagem consciente e planejada, na qual o professor desempenha um papel fundamental na seleção, adaptação, mediação e avaliação dos jogos. É importante que os jogos sejam utilizados de forma integrada ao plano de ensino, de forma a complementar e enriquecer as atividades tradicionais de ensino.

ESTRATÉGIAS PARA OS PROFESSORES DE INGLÊS EM SALA DE AULA

O uso da tecnologia em sala de aula tem sido cada vez mais frequente, e a área de ensino de línguas não fica de fora dessa tendência. No ensino de inglês, a tecnologia pode ser uma grande aliada, porém, é necessário que o professor tenha em mente algumas estratégias para aproveitar ao máximo as possibilidades oferecidas pela tecnologia.

Segundo Ken Beatty, em seu livro "Teaching and Researching Computer-Assisted Language Learning", a primeira estratégia é a de selecionar as ferramentas tecnológicas mais adequadas para o contexto e para os objetivos pedagógicos. Beatty destaca que há uma grande variedade de tecnologias disponíveis para o ensino de línguas, e que a escolha deve ser baseada em uma avaliação criteriosa das necessidades da turma.

Outra estratégia importante é a de integrar a tecnologia de forma a complementar o ensino presencial, e não o substituir. Como aponta Felix Kronenberg, em seu artigo "Going Beyond the Classroom: Implementing New Technologies for Language Learning and Teaching", a tecnologia pode ser vista como uma ferramenta de apoio e expansão das atividades realizadas em sala de aula.

Além disso, a tecnologia pode ser utilizada para promover a interação entre os alunos, como destaca Vicky Saumell, em seu artigo "Using Technology to Promote Interaction in the Language Classroom". Saumell enfatiza a importância de atividades colaborativas e interativas, e como a tecnologia pode ser usada para criar fóruns de discussão, grupos de estudo online, entre outras formas de interação.

Outro recurso é o de utilizar a tecnologia de forma a personalizar o ensino, atendendo às necessidades individuais de cada aluno. Conforme aponta Vance Stevens, em seu artigo "Online Learning Environments for Personalized Language Learning", a tecnologia pode ser usada para criar ambientes de aprendizagem personalizados, adaptando o conteúdo e o ritmo de aprendizagem de acordo com as necessidades de cada aluno.

Ainda relacionado à personalização do ensino, a tecnologia pode ser utilizada para oferecer feedback imediato e individualizado aos alunos. Segundo Jennifer L. Eddy e Oksana Wasilik, em seu artigo "Using Technology to Enhance Feedback in the Language Classroom", a tecnologia pode ser usada para oferecer feedback sobre a pronúncia, a gramática, a ortografia, entre outros aspectos da língua, de forma instantânea e individualizada.

Um outro procedimento é o de utilizar a tecnologia para enriquecer as atividades de leitura e escrita. Como aponta Robert Godwin-Jones, em seu artigo "Emerging Technologies: Writing and Reading in the Age of the Internet", a tecnologia pode ser utilizada para oferecer acesso a textos autênticos, ferramentas de escrita colaborativa, dicionários online, entre outras ferramentas que enriquecem o processo de leitura e escrita.

A tecnologia pode ser utilizada, também, para tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas. Conforme destaca Silvia Duque, em seu artigo "Using Technology to Enhance English Language Teaching", a tecnologia pode ser usada para criar jogos, simulações, vídeos, entre outras atividades

que despertem o interesse dos alunos.

O uso de tecnologias em sala de aula exige que os professores sejam capazes de selecionar e utilizar de forma adequada as ferramentas tecnológicas disponíveis. Segundo Moraes e Vasconcelos (2018, p.8), os professores precisam ser capacitados para lidar com as tecnologias educacionais, o que implica em conhecer suas potencialidades e limitações. Além disso, é preciso que os professores sejam capazes de planejar e estruturar atividades que integrem as tecnologias de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, é fundamental que os professores adotem uma postura reflexiva e crítica em relação ao uso das tecnologias na sala de aula. Conforme aponta Leffa (2016, p.130), os professores precisam ser capazes de avaliar a efetividade do uso das tecnologias educacionais, refletir sobre seus resultados e realizar ajustes em suas práticas de ensino. A reflexão crítica também envolve a capacidade de identificar as necessidades e interesses dos alunos, e de adaptar as atividades e recursos tecnológicos ao contexto e perfil da turma.

A gamificação também pode ser uma estratégia interessante para o ensino de língua inglesa mediado pela tecnologia. Conforme destaca Oliveira (2019, p.184), a gamificação consiste em utilizar elementos e mecânicas de jogos em situações não lúdicas, como é o caso das aulas de inglês. Essa abordagem pode tornar as atividades mais motivadoras e engajadoras para os alunos, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades linguísticas.

Uma outra ação importante é o uso de ferramentas de produção e compartilhamento de conteúdo multimídia, como vídeos, podcasts e apresentações. Segundo Cunha e Pereira (2019, p. 68), a produção de conteúdo multimídia pelos alunos favorece a expressão oral e escrita em língua inglesa, além de estimular a criatividade e o protagonismo dos alunos. Além disso, as ferramentas de compartilhamento permitem que os alunos tenham acesso aos conteúdos produzidos pelos colegas, favorecendo a interação e a aprendizagem.

Além disso, os professores também podem utilizar ferramentas de feedback em tempo real para avaliar o desempenho dos alunos. O professor pode utilizar softwares que permitem a criação de testes personalizados com questões de múltipla escolha ou preenchimento de lacunas, e a resposta do aluno é imediatamente registrada e avaliada. Isso ajuda o professor a avaliar o nível de compreensão dos alunos e identificar as áreas que precisam de mais atenção.

Outro recurso muito utilizado em sala de aula é o recurso de áudio e vídeo para melhorar a compreensão oral dos alunos. Os professores podem utilizar vídeos educativos, filmes e músicas para estimular a compreensão e a pronúncia correta dos alunos. É importante que os professores escolham materiais que sejam relevantes e interessantes para os alunos, para manter o engajamento durante as aulas.

Segundo Donaghy (2015, p.4), a tecnologia pode ser especialmente útil para a prática da fala em inglês. Os professores podem utilizar ferramentas de gravação de áudio e vídeo para que os alunos possam praticar a pronúncia e a entonação em inglês. Essas gravações também podem ser compartilhadas com outros alunos ou com o professor para feedback e avaliação.

Sendo assim, os professores também podem utilizar plataformas de aprendizagem online para complementar as aulas presenciais. Essas plataformas oferecem uma variedade de recursos, como exercícios interativos, jogos educativos, fóruns de discussão e material de estudo complementar. Os alunos podem acessar esses recursos a qualquer momento, permitindo uma maior flexibilidade de aprendizagem.

Em resumo, as estratégias para os professores em sala de aula mediadas pela tecnologia são muitas e variadas. A utilização de recursos digitais pode ajudar a tornar as aulas de inglês mais dinâmicas e interativas, estimular o engajamento dos alunos e melhorar a compreensão e a fluência oral e escrita. No entanto, é importante que os professores saibam escolher as ferramentas adequadas para cada situação, e que estejam sempre atualizados e preparados para utilizar a tecnologia de forma efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisarmos os textos acima, podemos concluir que a tecnologia tem um papel importante no ensino de língua inglesa, proporcionando novas oportunidades de aprendizado e práticas pedagógicas inovadoras. Ferramentas digitais, jogos educativos e recursos multimídia são recursos que podem ser utilizados pelos professores para melhorar o ensino da língua inglesa e engajar os alunos no processo de aprendizagem.

No entanto, é importante ressaltar que a tecnologia deve ser utilizada de forma consciente e adequada, sendo um meio e não um fim em si mesmo. O professor ainda é o principal agente do processo educativo e deve ser capaz de adaptar-se e usar as tecnologias disponíveis de forma eficiente, sempre mantendo o foco na aprendizagem do aluno.

Adicionalmente, as estratégias utilizadas pelos professores em sala de aula, seja com ou sem o auxílio da tecnologia, têm um papel fundamental na formação do aluno. A utilização de estratégias adequadas pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicativas, assim como para a motivação dos alunos.

Portanto, podemos concluir que a combinação de estratégias pedagógicas eficientes e o uso adequado da tecnologia pode proporcionar resultados significativos no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Cabe aos professores aprimorarem constantemente suas habilidades e conhecimentos, para melhorar o ensino da língua inglesa e preparar os alunos para os desafios do mundo globalizado e digital em que vivemos.

REFERÊNCIAS

Abdi, R., & Najarzadegan, M. R. (2019). **The Use of Technology in English Language Teaching: A Literature Review.** Journal of Language and Linguistics Studies, 15(1), 12-29.

Bach, B. (2017). **The Role of the English Teacher in a Digital Age.** TESOL Journal, 8(2), 321-329**.**

Brown, H. D. (2001). **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy** (2nd ed.). Pearson.

Canfield, K. (2018). **Using Digital Tools to Enhance Language Learning.** In F. Helm & S. Bradley (Eds.), English Language Teaching in a Post-Method Paradigm: Pedagogical Innovations in Testing, Evaluation, and Instruction (pp. 185-199). Routledge.

Carbonaro, M., & Cattaneo, L. (2019). **Digital Games and Language Learning: Effects and Applications.** Education Sciences, 9(4), 291.

Chen, Y., & Wang, Y. (2017). **Integrating Digital Tools into English Language Learning: A Study of Learner Attitudes.** Journal of Educational Computing Research, 55(8), 1116-1135.

COSTA, J. A.; SANTOS, V. A. **O uso de jogos digitais no ensino de língua inglesa: Uma revisão bibliográfica.** Revista Científica da FASETE, v. 12, n. 1, p. 229-245, 2021. Disponível em: https://www.fasete.edu.br/revista/index.php/fasete/article/view/788/498. Acesso 10 maio 2023.

DE OLIVEIRA, M. M. **O uso das tecnologias digitais como recurso para o ensino de língua inglesa no ensino médio.** Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, v. 23, n. 3, p. 119-131, 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5712/rdtc.23.3.119. Acesso 05 abr. 2023.

DE OLIVEIRA, T. V. A. **O uso do Duolingo como ferramenta no ensino de língua inglesa**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - Português/Inglês) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/14128/Tatiane%20Vicente%20Azevedo%20de%20Oliveira%20-%20Trabalho%20de%20Conclus%C3%A3o%20de%20Curso.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso 02 maio 2023.

EGBERT, J.; HANSON-SMITH, E. **CALL (Computer-Assisted Language Learning).** In: GASS, S. M.; MACKAY, I. M. (Ed.). **The Routledge Handbook of Second Language Acquisition.** 2nd ed. New York: Routledge, 2017. p. 517-532. Disponível em: https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781315676971/chapters/10.4324/9781315676971-38. Acesso 23 maio 2023.

FREITAS, S. de; OLIVEIRA, R. de C. **Desenvolvimento de jogos educacionais digitais: aspectos pedagógicos, técnicos e artísticos.** Revista Educação Gráfica, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 54-65, 2019. Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/educacaografica/article/view/93838/54008. Acesso 23 maio 2023.

Freitas, V. H. L. & Oliveira, M. P. (2019). **Jogos educativos digitais: uma proposta metodológica para o ensino de língua inglesa.** In Anais do 3º Congresso Internacional de Tecnologia na Educação e na Saúde (CINTEDS), 19-21 de setembro de 2019, Porto Alegre, RS, Brasil.

GEE, J.P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

GRIESER, D., & BAUMGARTNER, P. (2016). **Teaching and learning with mobile devices: Case study in K-12 classes.** In M. Ally & A. Tsinakos (Eds.), Mobile Learning and Integration of Mobile Technologies in Education (pp. 15-30). Springer International Publishing.

GRIESER, D.; BAUMGARTNER, P. **Digital tools in foreign language teaching and learning: The state of the art.** CALICO Journal, v. 33, n. 2, p. 175-202, 2016. Disponível em: https://www.calico.org/html/article_1051.pdf. Acesso 22 maio 2023.

Harmer, J. (2015). T**he Practice of English Language Teaching (5th ed.)**. Pearson.

Karimi, M. N., & Shoja, L. (2015). **The Effect of Digital Games on Vocabulary Retention and Motivation: An Experimental Study.** Journal of Language Teaching and Research, 6(3), 515-523.

LEWIS, M.; REINDERS, H. **The Routledge Handbook of Language Learning and Technology.** Routledge, 2013. Disponível em: https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315739442. Acesso 23 maio 2023.

LEWIS, M.; REINDERS, H. **Using online games for language learning.** In: THORNE, S. L.; MAY, S. (Org.). Language and technology. New York: Routledge, 2013. p. 137-155.

LI, L.; LI, Y.; WANG, Y. **The effects of technology-enhanced language learning on second language acquisition: A meta-analysis.** British Journal of Educational Technology, v. 49, n. 5, p. 859-876, 2018. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bjet.12640. Acesso 20 maio 2023.

PRENSKY, M. **Digital game-based learning. New York: McGraw-Hill,** 2001. Disponível em: https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Game-Based%20Learning-Ch1.pdf. Acesso 18 maio 2023.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). **Approaches and Methods in Language Teaching** (3rd ed.). Cambridge University Press.

Silva, R. B., & Silva, E. F. (2018). **Tecnologia na sala de aula: Contribuições para o ensino de língua inglesa.** Revista de Iniciação Científica da FFC, 17, 1-11.

Smith, C., & Osborn, T. (2015). **Digital Tools and the 21st Century English Language Classroom**. TESOL Journal, 6(2), 358-369.

Stockwell, G. (2013). **Computer-Assisted Language Learning: Diversity in Research and Practice.** Cambridge University Press.

THOMPSON, P. **Using audio and video in EFL classrooms**. ELT Journal, v. 67, n. 4, p. 424-433, 2013. Disponível em: https://academic.oup.com/eltj/article/67/4/424/2365765. Acesso 23 maio 2023.

VIEIRA, J. A. S.; SOUZA, L. F. de. **O uso de aplicativos móveis no ensino de língua inglesa: uma revisão sistemática**. Revista Educação em Foco, v. 8, n. 2, p. 155-177, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/32361. Acesso 23 maio 2023.

VIEIRA, V. M.; SOUZA, L. A. **Tecnologias digitais no ensino de língua inglesa: Uma revisão de literatura.** Revista de Letras, v. 3, n. 1, p. 66-82, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/revletras/article/view/3586/2212. Acesso 20 maio 2023.

WARSCHAUER, M.; LIAW, M. W. **Emerging technologies for autonomous language learning**. TESOL Quarterly, v. 44, n. 3, p. 662-672, 2010. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.5054/tq.2010.228685. Acesso 23 maio 2023.

INCIDÊNCIA DE LESÕES ESPORTIVAS EM ATLETAS MULHERES PRATICANTES DE HANDEBOL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

FLÁVIA DE CAMARGO FERNANDES
Graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP (2015); Especialista em Libras pela Faculdade de Educação São Luís (2019); Mestra em Educação Física Adaptada pela Universidade Estadual de Campinas (2018); Professora de Ensino Fundamental II e Médio- Educação Física - na EMEF Recanto dos Humildes.

RESUMO

O handebol é um esporte que vem crescendo tendo visibilidade desde os níveis escolares até o alto rendimento, notadamente o feminino. As lesões estão suscetíveis, é um esporte de contato, de alta intensidade e merecem investigação. O objetivo do estudo foi identificar, por meio de uma revisão bibliográfica, quais são as lesões mais decorrentes do handebol em atletas femininas, bem como as articulações mais afetadas, estabelecendo comparações entre membros superiores e inferiores. Foi realizada uma revisão de literatura sistemática nas bases de dados SCIELO, PuBMed e BVS, utilizando as palavras-chaves: injuries and female handball and athletes, em publicações dos últimos cinco anos. Foi possível identificar que o esporte apresenta alto índice de lesões, o momento em que mais acontecem não foi especificado; dentre as principais regiões acometidas foram joelho, tornozelo e ombro, com maior prevalência nos membros inferiores. Como prevenção das lesões foi sugerida implantação de programas de prevenção; mais estudos para a criação de um banco de dados; treinamento específico de fortalecimento muscular e fisioterapia; além do sistema SMS como uma ferramenta na vigilância de lesões; o Funcional Movement Screen como um exame útil na pré-temporada e o questionário Oslo como um instrumento para conhecer as lesões por uso excessivo.

PALAVRAS-CHAVE: Lesões; Handebol Feminino; Atletas.

INTRODUÇÃO

O handebol é um esporte coletivo que vem crescendo em questão de visibilidade e aumentando o número de praticantes no Brasil nos últimos anos, tanto nas escolas como no nível do alto rendimento. É uma modalidade de alta intensidade e com contato físico entre os jogadores (LANGEVOORT et al., 2007), com movimentos rápidos e explosivos e que proporciona muitos benefícios, porém acaba acarretando algumas lesões se o atleta não estiver devidamente preparado (NETTO, 1976).

Comumente isso acontece porque por ser um esporte de contato ocorre colisão entre jogadores,

mudanças de direção, velocidade da bola e rigidez da superfície de contato ocasionando as lesões (AKGUN, 2008), além de fatores como parada brusca, saltos e aterrisagens com apenas um pé (GIROTTO, 2012). Lesões preexistentes, fatores fisiológicos, ambiente pessoal ou global, equipamentos ou nível das atividades (qualidade e quantidade dos treinos) também são possíveis fatores das lesões (CORRÊA et al, 2010). Estes índices podem ser aumentados devido ao contato direto e indireto dos jogadores (SANCHEZ; BORIN, 2008).

Diante das situações que o handebol permite, um fator que permanece em evidência são as lesões. Sendo assim, seria de grande interesse dos praticantes, atletas e profissionais que estão engajados neste esporte uma investigação sobre o tema, para verificar quais são as incidências, as regiões mais lesionadas e um possível protocolo de tratamento e acompanhamento, para com isso obter um conhecimento para elaboração de programas de treinamento, bem como de prevenção às lesões e de tratamentos (GANTUS; ASSUMPÇÃO, 2002).

Este esporte caracteriza-se por um jogo intenso de contato e mudanças de direções e é de se esperar impactos traumáticos diretos entre os jogadores e seus adversários ou indiretos como desequilíbrios e quedas provocados pelos seus oponentes ou saltos errados (SANCHEZ e BORIN, 2008). Assim, pretendemos criar subsídios para um levantamento das regiões corporais mais afetadas por estas lesões, de modo a ajudar atletas, técnicos, fisioterapeutas e outros profissionais envolvidos com a modalidade, servindo como uma fonte de conhecimento para elaboração de programas de treinamento, bem como de prevenção às lesões e de tratamentos (GANTUS; ASSUMPÇÃO, 2002).

O objetivo deste trabalho foi identificar quais são as lesões mais decorrentes da prática do handebol em atletas do sexo feminino. Elencando assim as articulações mais afetadas dentre a amostra proposta, estabelecendo também comparações dos membros superiores e inferiores.

Como metodologia utilizamos uma revisão sistemática, sendo consultadas as seguintes bases de dados: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Pubmed e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), sendo verificados os materiais dos últimos cinco anos.

MÉTODO

Trata-se de um estudo de revisão sistemática, conduzido conforme as recomendações da metodologia Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA). Para identificar os artigos acerca do assunto, realizou-se busca nas bases Scientific Electronic Library Online (SciELO), Pubmed e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), dos últimos 5 anos, com as seguintes palavras de busca: injuries and female handball and athletes. Somente foram utilizados termos em inglês. Sendo realizada a busca no entre os meses de dezembro de 2016 a janeiro de 2017.

Para a inclusão dos artigos, foram empregados os seguintes critérios: 1- artigos publicados nos últimos 5 anos, 2- artigos feitos com seres humanos e mulheres; 3- Estudos na modalidade de handebol; 4- Artigos que tenham acesso livre e com textos na íntegra; 5- Artigo de boa qualidade conforme a escala de JADAD (1996).

Os critérios de exclusão foram: 1- artigos duplicados; 2- artigos com outras modalidades esportivas; 3- Carta ao editor e Projeto de pesquisa; 4- artigos de revisão com e sem metanálise.

Após a consulta às bases de dados e a aplicação das estratégias de busca, foram identificados três estudos que apresentavam duplicidade entre as bases. Foram lidos todos os resumos resultantes. Nas situações em que a verificação da leitura do resumo não era suficiente para estabelecer se o artigo deveria ser incluído, considerando-se os critérios de inclusão definidos, além da leitura do artigo na íntegra. No caso de resumos suficientes, os artigos eram selecionados e então obtidos a versão integral para confirmação de elegibilidade e inclusão no estudo.

Para extração dos dados dos artigos, elaborou-se primeiramente uma etapa de um instrumento juntando em uma tabela as seguintes informações: autores, título, ano da publicação, revista publicada e amostra. A segunda etapa compreendeu uma segunda tabela com as informações sobre o título, objetivo, metodologia e resultados encontrados, a fim de elencar a prevalência das lesões no handebol feminino, locais e fatores associados.

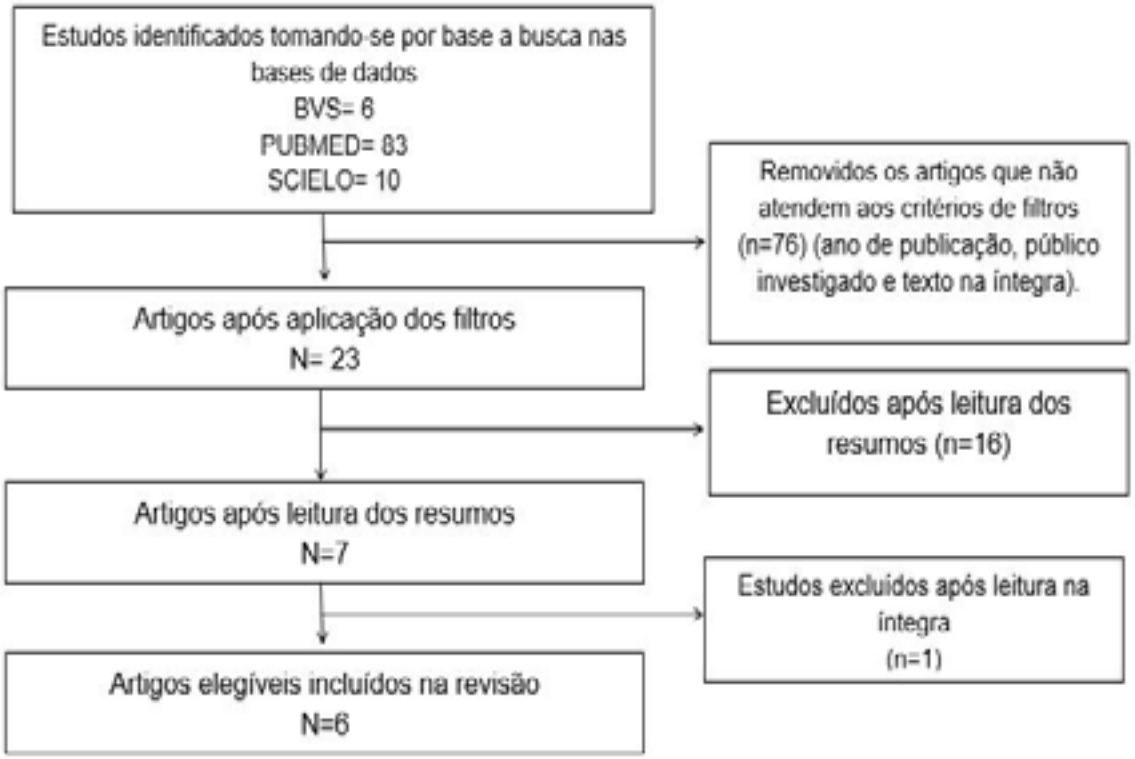
Em relação aos aspectos éticos o procedimento da pesquisa atendeu a Lei dos Direitos Autorais, nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998), sendo utilizados artigos de domínio público e fazendo devida referência ao mesmo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após eliminação de 3 artigos duplicados, foram selecionados 346 artigos. Desses, 309 foram excluídos após aplicação dos filtros de busca. Restaram 37 artigos que após análise mais 16 foram excluídos por não atenderem aos critérios do estudo (foram excluídos pelos seguintes motivos: 2 não se referiam à população atleta; 1 estudo era de revisão sistemática; 2 eram sobre validação de questionário para atletas com lesão; 4 eram sobre avaliações cinemáticas de determinados movimentos; 3 citavam o handebol junto a outras modalidades e não separavam a análise dos dados; 4 não tinham análise sobre lesões), sobrando 21 artigos que após a leitura dos resumos foram excluídos mais 10 artigos, restando 11 artigos elegíveis, que foram usados nesta revisão e lidos na íntegra. Não foram encontrados estudos por meio da busca manual nas referências dos artigos encontrados. A figura 1 apresenta a síntese do processo de seleção dos artigos.

Os 11 artigos elegíveis os mais antigos eram do ano de 2012. O ano que foi encontrado a maior quantidade de artigos elegíveis foi 2015 com 4 deles. Apenas 2 artigos tinham abrangência nacional, o restante (9 artigos) eram internacionais. Foi observado que os estudos elegíveis foram publicados em dez diferentes revistas, somente dois artigos constavam na mesma Revista (Fisioterapia e Pesquisa). Os resultados dos artigos usados estão descritos abaixo nas tabelas 1 e 2.

FIGURA 1. Fluxograma de identificação e seleção dos artigos para revisão sistemática sobre a importância do intérprete de Libras na sala de aula, 2014 à 2018.



Fonte: Fernandes (2023)

TABELA 1. Dados primários sobre os artigos elegíveis

Autor / Ano	Título	Revista Publicada	Amostra
Quemelo et al 2012	Prevalência de lesões esportivas durante os 53º Jogos Regionais em Franca (SP), Brasil	Revista Fisioterapia e Pesquisa	182 atletas participantes dos 53º Jogos Regionais
Moller et al 2012	Injury risk in Danish youth and senior elite handball using a	British Journal of Sports	517 jogadores de handebol

		Sports	
Edouard et al 2013	Shoulder strength imbalances as injury risk in handball	International Journal Sports Medicine	16 jogadoras de handebol e mais 14 mulheres saudáveis
Shojaedin et al 2014	Relationship between functional movement screening score and history of injury and identifying the predictive value of the FMS for injury	International Journal of Sports Physical Therapy	100 (50 mulheres e 50 homens) atletas de nível universitário.
Rosa et al 2014	Epidemiology of sports injuries on collegiate athletes at a single center	Acta Ortopédica Brasileira	837 atletas universitários
Higashi et al 2015	Lesões musculoesqueléticas em jovens atletas de handebol: um estudo transversal	Revista Fisioterapia e Pesquisa	220 atletas
Triki et al 2015	Prevalence and risk factors of low back pain among undergraduate students of a sports and physical education institute in Tunisia.	Libyan Journal Medicine	3.379 meninos e 2.579 meninas
Tunås et al 2015	Low back pain in female elite football and handball players compared with an active control group.	Knee Surgery Sports Traumatology Arthroscopy	Atletas de futebol feminino, de handebol (n = 190), e um grupo de controle
Clarsen et al 2015	The prevalence and impact of overuse injuries in five Norwegian sports: Application of a new surveillance method	Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports	esquiadores de cross-country (45), ciclistas (98), floorball (50) , handebol (55) e vôlei (65)
Petrović et al 2016	Dental and General Trauma in Team Handball	Swiss Dent Journal	507 jogadores e 35 técnicos

Fonte: Fernandes (2023)

TABELA 2. Dados secundários sobre os artigos elegíveis

Artigo	Objetivo	Metodologia	Resultados
Prevalência de lesões esportivas durante os 53ºs Jogos Regionais em Franca (SP), Brasil	Investigar a prevalência, o tipo e a localização anatômica das lesões nos atletas nos 53ºJogos Regionais de 2009	Avaliação fisioterápica incluiu local e tipo de lesão e modalidade esportiva e informações pessoais.	Handebol apresentou > lesões. O + comum foi entorse; contratura, e contusão, com > frequência no handebol e futsal. A lesão mostrou associação com o tipo de esporte praticado. O joelho é o + acometido, seguido do tornozelo.
Injury risk in Danish youth and senior elite handball using a new SMS text messages approach.	Avaliar a incidência de lesões em Handebol, e se o sexo e lesões anteriores são fatores de risco para novas.	Completaram um histórico de lesões, relatórios semanais por mensagem de texto (SMS). E as lesões classificadas por entrevista telefônica.	Das lesões 37% foram por uso excessivo e 63% foram traumáticas. O joelho e o tornozelo foram as + comuns. O fato de ter tido 2 ou + lesões anteriores causando afastamento de 4 semanas ↑ o risco de nova lesão.
High prevalence of shoulder pain among elite Norwegian female handball players	Avaliar a prevalência e consequências de problemas de dor no ombro entre jogadoras norueguesas do handebol feminino	Seguintes testes: intervalo interno e externo dos ombros de movimento, apreensão, realocação e tiro de velocidade; questionário Fahlström e o Western.	Uma alta proporção de jogadoras de handebol de elite sofre de um ombro doloroso e /ou instável, a dor afeta substancialmente o treinamento e a competição, embora elas continuem a jogar com dor.
Shoulder strength imbalances as injury risk in handball.	Analisar do ombro o rotador interno (IR) e externo (ER) e a fraqueza dos músculos e / ou desequilíbrio para o que pode ser preditor de lesão	Um exame médico e teste isocinético do ombro-rotador, preencheram um questionário sobre características de treinamento e de jogo, e dor e / ou lesões anteriores.	O ombro dominante tem um risco de lesão associado a um desequilíbrio muscular e um perfil de força desequilibrado. Um jogador que apresenta desequilíbrio de força é 2,5x + propenso a ter uma lesão no ombro do que sem desequilíbrio.
Relationship between functional movement screening score and history of injury and identifying the predictive value of the FMS for injury.	Investigar a relação entre a pontuação FMS (Funcional Movement Screen) e história de lesão, e determinar quais os alunos ativos são propensos à lesão.	Todos os participantes realizaram o FMS™ e foram avaliados utilizando os critérios padronizados FMS™ previamente estabelecidos.	35 indivíduos sofreram lesão aguda na no tornozelo ou joelho na prática ou competição. Houve ≠ estatísticas entre as pontuações FMS ™ pré-temporada dos grupos lesionados e não lesionados.
Epidemiology of sports injuries on collegiate athletes at a single center	Avaliar a incidência de lesões esportivas na faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo com atletas de 1993 a 2013 e identificar principais preditores de lesões.	13 modalidades foram entrevistadas sobre a presença e tipo de lesão, tratamento e tempo de retirada, ano e esporte praticado, na versão do questionário "Injury Surveillance System" (ISS).	49,91% dos atletas apresentaram algum tipo de lesão; as + frequentes foram o Ligamento cruzado anterior (LCA) e entorse do tornozelo; a média de tempo de retirada foi de 11 semanas. LCA teve > impacto na carreira, especialmente devido ao tempo de retirada. O tratamento + frequente foi o conservatório.

Legenda Tabela: > Maior; < Menor; ↑ Aumenta; + Mais; ≠ Diferenças.

Fonte: Fernandes (2023)

O presente estudo teve como objetivo identificar quais são as lesões mais decorrentes da prática do handebol em atletas do sexo feminino, elencando assim as articulações mais afetadas dentre a amostra proposta, estabelecendo também comparações dos membros superiores e inferiores. Analisando os dados obtidos segundo o presente estudo, foi possível identificar que diversos autores relatam o índice de lesões ligadas ao handebol feminino, dentre essas lesões, as principais áreas encontradas foram joelho, tornozelo e ombro (HIGASHI et al; CLARSEN et al; ROSA et al; SHOJAEDIN et al; EDOUARD et al; MYKLEBUST et al; QUEMELLO et al; MOLLER et al).

De todos os artigos elegíveis analisados seis artigos (54,54% do total de elegíveis) tinham a investigação com mais modalidades além do handebol. E em oito artigos (72,72% do total de elegíveis) a análise ocorreu com os dois gêneros praticantes de handebol.

Em um estudo realizado durante os Jogos Regionais em Franca (SP), no Brasil, Quemello et al (2012) contabilizaram que dos 6.923 atletas que participaram da competição nos esportes coletivos, 182 (2,6%) tiveram algum tipo de lesão e foram avaliados, dentre esses 102 eram do sexo masculino (56,0%) e 80 do sexo feminino (44%) e a modalidade que apresentou a maior prevalência de lesão foi o handebol, já que 4,25% dos jogadores ficaram feridos, sendo a contusão a principal lesão. Neste mesmo estudo o joelho foi a região mais afetada com 23,1% dos casos (n = 42), seguido pelo tornozelo com 18,1% (n = 33).

Esses dados das regiões mais acometidas, vão de acordo com o trabalho realizado por Rosa et al (2014) que realizaram um levantamento da incidência de lesões esportivas na faculdade Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP) com atletas de 1993 a 2013 (nos últimos 20 anos), após analisarem 837 questionários da versão do "Injury Surveillance System" (ISS) concluiram que 49,91% dos atletas apresentaram algum tipo de lesão e o ligamento cruzado anterior (LCA) e entorse do tornozelo representaram 25% dos casos. Joelho e tornozelo também são as regiões mais acometidas segundo o estudo de Moller et al (2012), sendo mais comuns durante a partida e que lesões anteriores que causaram ausência por mais de 4 semanas faz aumentar o risco de nova lesão.

Mais uma investigação que vai de encontro com os achados dos estudos citados anteriormente é o de Higashi et al (2015) em um estudo transversal, realizado na cidade de São Paulo, com a participação de jovens mulheres praticantes de handebol, há pelo menos seis menos, que responderam um questionário que abordava dados pessoais, características do treinamento e histórico de lesões relacionadas à prática do esporte. Com o total de 220 atletas elegíveis, a descrição das características demográficas das participantes foi separada em dois grupos, um correspondendo às atletas “com histórico de lesão” e o outro “sem histórico de lesão”. A prevalência de lesões esportivas nos últimos 12 meses foi de 53,60% (n=118), sendo os principais tipos de lesão as entorses (23,6%, n=37) e as tendinopatias (15,9%, n=25), sendo o tornozelo e o joelho acometidos com a mesma prevalência, ambos representando 25,5% (n=40) das lesões sofridas, seguidos pela mão (14,6%, n=23). A maioria das atletas (58,2%) reportou experiência no esporte inferior a 3 anos, porém o tempo de prática acima de 6 anos permaneceu estatisticamente significativo em relação ao de 3 anos ou menos. Das variáveis analisadas, somente a experiência no handebol apresentou correlação com as lesões.

Em contrapartida, o estudo de Triki et al (2015) analisa especificamente a dor na região lombar (LBP) por meio de um levantamento transversal retrospectivo de um grupo de alunos de

18,5 a 24,5 anos do Instituto Superior de Esporte e Educação Física, na Tunísia, para estimar a prevalência de dor lombar e sua relação com o tipo de esporte, eles encontraram que 879 relatos de dor dos 5.958 participantes (14,8%), sendo significativamente maior a prevalência de dor lombar nas mulheres (17,6%) do que nos homens (12,5%); o handebol aparece entre os esportes em que está associada um dos mais altos riscos de ter dor lombar, estando esta dor associada à fadiga após os longos períodos de treinamento. Outro estudo que verifica especificamente a dor lombar é o de Tunas et al (2015), na Noruega, no qual os participantes foram solicitados a responder a um questionário padronizado nórdico sobre os sintomas osteomusculares que avaliavam a dor lombar, entre os participantes estavam a elite do futebol feminino (n = 277) e jogadoras de handebol (n = 190), e um grupo de controle selecionado aleatoriamente da população norueguesa (n = 167). Sobre o handebol 59% dos jogadores tiveram LBP no ano anterior, com um aumento significativo na prevalência de LBP do período de repouso para os períodos competitivos da temporada, sendo mais frequente nas goleiras, associando assim a LBP a posição específica do jogo, freqüentemente é resultado do uso excessivo do que de uma lesão.

Alguns autores afirmaram em seus respectivos estudos, que a maior parte das lesões por segmento se dão nos membros superiores (MMSS), mais especificamente no ombro (CLARSEN et al, 2015; EDOUARD et al, 2013; MYKLEBUST et al, 2013) relatam ser um problema substancial na modalidade. O estudo de Myklebust et al (2013) com 179 jogadores de todas as 12 equipes da liga de elite norueguesa revelou que uma alta proporção de jogadoras de handebol de elite sofrem com um ombro doloroso e / ou instável, a dor afeta substancialmente o treinamento e a competição, embora elas continuem a jogar com dor no ombro. O trabalho de Edouard et al (2013) afirma que o ombro dominante tem um risco de lesão associado a um desequilíbrio muscular e um perfil de força muscular desequilibrado, parecendo ser um dos fatores de risco intrínsecos de lesão do ombro no handebol, sendo as lesões mais associadas ao momento da partida e que uma jogadora que apresenta desequilíbrio de força é 2,5 vezes e meia mais propensa a ter uma lesão no ombro do que sem desequilíbrio. Este ombro pode ser lesionado das seguintes maneiras: micro trauma repetitivo para os tecidos moles, como capsular e ligamentar, nas estruturas causadas pelo movimento repetitivo de atirar e /ou o bloqueio e inesperado contato do braço de lançamento por um jogador oposto.

O estudo de Higashi et al (2015) discorda sobre as lesões de ombro consideradas elevadas na modalidade, afirmam que este local de lesão de ombro é menos evidente no estudo e que este fato corrobora com outros trabalhos, e uma possível explicação seria que o ombro é geralmente o foco de lesões crônicas e de sobrecarga, e frequentemente os atletas convivem com essa queixa por considerarem-na culturalmente normal.

Apesar dos trabalhos supracitados apontarem os membros inferiores e superiores como áreas mais frequentes acometidas no handebol feminino, Petrović et al (2016) fizeram um estudo durante a temporada de 2010/2011, com atletas das duas maiores ligas suíças, sendo um total de 507 jogadores e 35 treinadores, utilizando a aplicação de um questionário padronizado para investigar a ocorrência de traumas dentários nas carreiras esportivas. Essas lesões dentárias são causadas por golpes no rosto, mãos ou cotovelos, ou por colisões com outros jogadores, devido ao rápido e físico do jogo. Como resultado 19,7% dos atletas tiveram lesões orais em um ponto durante a prática do handebol. A fratura de coroa foi a lesão mais comum (40,8%), A porcentagem de mulheres acometidas foi de

16,7%. Dentre a posição do jogo, os pivôs foram os que sofreram mais lesões (24,4%), seguido dos alas (16,4%, n = 22/134) e os goleiros (16,4%, n = 12/73) foram os menos feridos. Quando questionados sobre a utilização do protetor bucal apenas 5,7% jogadores diziam utilizar, por outro lado 70% dos jogadores não acha necessário o uso, e entre os motivos mais elencados para o não uso foi a questão estética, seguido de problemas na comunicação e respiração.

A investigação feita por Shojaedin et al (2014) que tinha por objetivo investigar a relação entre a pontuação no Funcional Movement Screen (FMS) e história de lesão, e tentar determinar quais atletas eram propensos a lesão. Para o estudo foram recrutados cem estudantes fisicamente ativos (50 do sexo feminino e 50 do sexo masculino), entre 18 e 25 anos de idade, sem história recente (<6 semanas) de lesão músculo-esquelética, que participaram de futebol, handebol e basquete há pelo menos 5 anos. Todos os participantes realizaram o FMS™ e foram avaliados utilizando os critérios padronizados previamente estabelecidos. Houve diferenças estatísticas entre as pontuações do FMS na pré-temporada dos grupos lesionados e não lesionados. Demonstrando ser o FMS um instrumento útil e importante para a finalidade de detectar os atletas quanto ao risco de lesão durante um exame físico já na pré-temporada.

Como forma de amenizar as lesões femininas ocasionadas no esporte Quemello et al (2012) sugerem a implantação de programas de prevenção, tanto em amadores como em atletas profissionais. Rosa et al (2014) afirmam que são necessários mais estudos que visem à criação um banco de dados com as informações de lesões ocorridas, a fim examinar as possíveis medidas de prevenção e intervenção, e elenca também ser necessário promover treinamento específico de fortalecimento muscular e fisioterapia. O estudo de Moller et al (2012) traz o sistema SMS como uma ferramenta promissora na vigilância de lesões, mas que ainda precisa ser otimizado por outros estudos em larga escala. A investigação de Shojaedin et al (2014) traz o Funcional Movement Screen como um exame físico útil na pré-temporada para detectar possíveis lesões, com vantagens do baixo custo e simplicidade para implementar. O trabalho de Clarsen et al (2015) traz o questionário Oslo como um instrumento para detectar lesões por uso excessivo. No estudo Edouard et al (2013) o perfil de força muscular no ombro equilibrado é apontado como um menor risco para lesões.

Em relação ao momento da ocorrência das lesões, independente da área da lesão, os autores não especificam o momento de maior incidência, esta informação não é elencada em cinco dos artigos elegíveis (45,45%). O restante associa a maior probabilidade de ocorrência durante a competição (36,36%) e dois artigos (18,18%) associam com o momento de treinamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por intermédio dos artigos elegíveis deste estudo, foi possível identificar que a modalidade esportiva handebol apresenta alto índice de lesões. Dentre as lesões apontadas, as principais áreas encontradas foram joelho, tornozelo e ombro. Lesões estas que foram identificadas por meio especialmente de aplicação de questionários e o momento de ocorrência não foi especificado na maioria dos artigos. Devido à prevalência destas lesões fazem-se necessárias mais investigações sobre este tema, diferenciando os acometimentos entre os gêneros e com estudos específicos no

handebol. Com os índices de lesões em atletas mulheres de handebol, é necessária a criação de uma ferramenta mais eficaz na identificação e registro das lesões, bem como aplicação de exercícios de prevenção durante os treinamentos.

REFERÊNCIAS

AKGUN, Yunus. **Direction of the load on the elbow of the ball blocking handball goalie.** Knee Surgery Sports Traumatology Arthroscopy, v.16, n.5, p. 522-530, maio 2008. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17899010. Acesso em 10 de abril de 2023.

Brasil. **Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 fev. 1998.

CLARSEN, Benjamin; BAHR, Roald; HEYMANS, Martijn; ENGEDAH, Martin; MIDTSUNDSTAD, Gabriel; ROSENLUND, Lennart; THORSEN, Craig. **The prevalence and impact of overuse injuries in five Norwegian sports: Application of a new surveillance method** . Myklebust. Scandinavian Journal of Medicine and Science & Sports, v.25(3), p. 323-330, 2014. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24684525. Acesso 10 abr. 2023.

CORRÊA, Anna Carolina Ferreira Martins; SILVA, Igor da Cunha; CANTANHEDE, Aroldo Luis Ibiapino; REZENDE, Adriana Carolina Cunha; SANTO, Luciano Chequini Espírito. **Lesões em atletas de handebol de equipes participantes dos Jogos do Interior de Minas Gerais.** Revista Digital, Buenos Aires, n. 145, p. 1-6, jul. 2010. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2009/anais/arquivos/1052_0762_02.pdf. Acesso 10 abr. 2023.

EDOUARD, Pascal; OULLION, Roger; DEGACHE, Francis. **Shoulder Strength Imbalances as Injury Risk in Handball Article.** International Journal of Sports Medicine, February 2013. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23444085. Acesso 10 abr. 2023.

GANTUS, Mario Cardoso; ASSUMPÇÃO, Jurandyr D'Ávila. **Epidemiologia das lesões do sistema locomotor em atletas de basquetebol.** Acta fisiátrica, v. 9, p.77-84. 2002.

GIROTTO, Natália. I**ncidência de lesões em jogadores de handebol: um estudo de coorte prospectivo**. 2012. 85 f. Dissertação (Mestrado em Fisioterapia) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

HIGASHI, Renan Hideki; SANTOS, Marcelo Bannwart; CASTRO, Gustavo Toledo Mendes; EJNISMAN, Benno; SANO, Saulo Sadao; CUNHA, Ronaldo Alves Da. **Lesões musculoesqueléticas em jovens atletas de handebol: um estudo transversal.** Revista Fisioterapia & Pesquisa, 22(1): 84-89, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1809-29502015000100084&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso 10 abr. 2023.

JADAD, Alejandro Bechara; MOORE, Richard; CARROLL, Dawn; REYNOLDS, David; GAVAGHAN, David; MCQUAY, Henry. **Assessing the quality of reports of randomized clinical trials: is blinding necessary?** Controlled Clin Trials 1996; 17:1-12. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8721797. Acesso 10 abr. 2023**.**

LANGEVOORT, Donald.; MYKLEBUST, Grethe; DVORAK, George; JUNGE, Astrid. **Handball injuries during major international tournaments**. Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, v.17, n.4, p. 400-407, Aug 2007. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17038157. Acesso 10 abr. 2023**.**

MOHER, David; LIBERATI, Alessandro; TETZLAFF, Jennifer; ALTMAN, Douglas. **PRISMA Group. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement**. Ann Intern Med. 2009; v.151(4): 264–269.

MOLLER, Merete; ATTERMANN, Jom; MYKLEBUST, Grethe; WEDDERKOPP, Niels. **Injury risk in Danish youth and senior elite handball using a new SMS text messages approach.** British Journal of Sports Medicine, published on May 3, 2012, v.46. Disponível em: https://bjsm.bmj.com/content/46/7/531. Acesso 10 abr. 2023**.**

MYKLEBUSK, Grethe; HASSLAN, Louis; BAHR, Roald; STEFFEN, Knoudt. **High prevalence of shoulder pain among elite Norwegian female handball players.** Scandinavian Journal Medicine & Science Sports, v.23, p. 288-294, nov. 2011. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1600-0838.2011.01398.x. Acesso 10 abr. 2023.

NETTO, Francisco Camargo. 3.ed. Porto Alegre: Draphe-Prodil, 1976. **Portal São Francisco**.

PETROVIC, Mateja; KUHL, Sebastian; ŠLAJ, Martina; CONNERT, Thomas; ANDREAS, Filippi F. **Dental and General Trauma in Team Handball: a Survey of Professional Players and Coaches in Switzerland.** Swiss dental journal, v. 126(7), p.682-686, jan. 2016. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27622524. Acesso 10 abr. 2023.

QUEMELO, Paulo Roberto Veiga; COELHO, Almir Resende; BACHUR, José Alexandre; MORRAYE, Mônica de Andrade; ZAIA, José Eduardo; GADOTTI, Inae. **Prevalência de lesões esportivas durante os 53º Jogos Regionais em Franca (SP), Brasil.** Revista Fisioterapia e Pesquisa, v.19, n.3, p.256-260, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1809-29502012000300011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso 10 abr. 2023.

ROSA, Bruno Berbert; ASPERTI, André Marangoni; HELITO, Camilo Partezani; DEMANGE, Marco Kawamura; FERNANDES, Tiago Lazzaretti; HERNANDEZ, Arnaldo José. **Epidemiology of sports injuries on collegiate athletes at a single center.** Acta Ortopédica Brasileira, São Paulo, v.22, p. 321-340, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-78522014000600321. Acesso 10 abr. 2023.

SANCHEZ, Felipe Garcia; BORIN, Sérgio Henrique. **Lesões mais comuns no Handebol** In: A**NUÁRIO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DOCENTE** - Anhanguera Educacional S.A., vol. II, n. 3, 2008.

SHOJAEDIN, Seyyed Sadredin; LETAFATKAR, Amir; HADADNEZHAD, Malihe; DEHKHODA, Mohamad Reza. **Relationship between functional movement screening score and history of injury.** International Journal of Injury Control and Safety Promotion, v.09, p.21-27, fev. 2014. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24567852. Acesso 10 abr. 2023.

TRIKI, Moes; KOUBAA, Abdessalem; MASMOUDI, Liwa; FELLMANN, Nicole; TABKA, Zouhair. **Prevalence and risk factors of low back pain among undergraduate students of a sports and physical education institute in Tunisia.** Libyan Journal of Medicine; março de 2015. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25758252. Acesso 10 abr. 2023.

TUNAS, Paula; NILSTAD, Agnethe; MYKLEBUST, Grethe. **Low back pain in female elite football and handball players compared with an active control group.** Knee Surgery, Sports Traumatology, Arthroscopy, Oslo, Noruega, v.23, p. 2540-2547, 06 maio 2014. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s00167-014-3069-3. Acesso 10 abr. 2023.

A CONTRIBUIÇÃO DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GINA MARIA LIMA
Graduação em Pedagogia pela Universidade São Marcos (2005); Especialista em Afetividade com Valor Educacional Humano, pela faculdade (Faconnect); Professora de Educação Infantil no CEI Vereador Rubens Granja.

RESUMO

O objetivo desse estudo foi sugerir o desenho como recurso pedagógico para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Entre as modalidades da expressão artística o desenho é muito importante como linguagem, permitindo a criança aprender com prazer. O desenho infantil pode ainda ser revelador do grau de maturidade, do equilíbrio emocional e afetivo, bem como do desenvolvimento motor e cognitivo da criança. Evidencia esse estudo como as crianças se relacionam com a realidade e com os elementos de sua cultura. O desenho é uma forma de linguagem que tem seus próprios códigos e permitem acompanhar o desenvolvimento infantil para se entender o que ele expressa, é preciso fazer uma análise atenta enquanto ele é produzido. O desenho é a primeira forma de expressão usada pela criança para se comunicar com o mundo, para expressar seus sentimentos, medos, o que está vivenciando na sua vida, sendo o retrato das experiências vivenciadas, e participa do processo de construção da escrita. Foi dada ênfase também neste trabalho sobre as atribuições do professor, que ao utilizar esta técnica, precisa ter conhecimento sobre esta temática, prática que podem ser desenvolvidas na sala de aula em todas as etapas de desenvolvimento da criança a fim de estimular a sua criatividade de forma autônoma.

PALAVRAS-CHAVE: Desenho; Criança; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como objetivo discutir sobre a importância do desenho na educação infantil, uma vez que este recurso revela o grau de maturidade, do equilíbrio emocional e afetivo, bem como do desenvolvimento motor e cognitivo da criança. A escola dá pouco espaço para o desenho e prioriza a alfabetização, não considerando que o desenho é o precursor da escrita, pois ele mostra como as crianças se relacionam com a realidade e com os elementos de sua cultura e como traduzem essa percepção graficamente.

A Educação Infantil é a fase das brincadeiras, é o momento em que as crianças estão descobrindo o mundo, criando, experimentando. Justifica-se esse trabalho pela importância de se analisar como o ensino da arte pode contribuir e qual a sua influência no desenvolvimento infantil.

Pensar numa educação com Arte é antes de tudo, pensar numa educação que proporcione ao aluno o desenvolvimento de seu potencial de criação, produção de suas atividades.

Assim como no brincar, ao desenhar o sujeito também utiliza artefatos que fazem parte do seu cotidiano. Ou seja, ele recria situações, expõe o que vivencia e o que considera atraente ou repulsivo. Além disso, o grafismo é realizado também apenas pelo prazer motor, ou até mesmo pela apreciação da interação com o material, ou ainda, pode ser definido por semelhanças involuntárias entre o traçado e a realidade. O que vale destacar é que a criança deve desenhar o que lhe interessa, pois é dessa maneira que expressará o que realmente deseja.

O desenho é a primeira forma de expressão usada pela criança para se comunicar com o mundo, para expressar seus sentimentos, medos, o que está vivenciando na sua vida.

O desenho infantil pode ser revelador do grau de maturidade, do equilíbrio emocional e afetivo, bem como do desenvolvimento motor e cognitivo da criança.

É importante que educadores, pais e professores, conheçam as fases descritas pelos teóricos sobre o desenho infantil para melhor orientá-los, deixando-os expressarem-se, inicialmente através dos seus riscos e rabiscos e livremente nos desenhos propriamente ditos.

O desenho possui conteúdos próprios, e fornecem novas possibilidades de expressão e de compreensão do mundo contribuindo na formação artística da criança. Revelam o seu grau de desenvolvimento intelectual, social, emocional e possibilita também ver como a criança inicia seu processo de adaptação à realidade, através de uma conquista física, prática e funcional.

A escola deve garantir o acesso às diferentes formas de linguagens e de promover, por meio do fazer estético, a apropriação pelas crianças de múltiplas formas de comunicação e de compreensão do mundo e de si mesmo.

Privilegia-se, porém no cotidiano escolar a reprodução dos conteúdos didáticos com repetição e avaliação. É importante salientar que as práticas com arte não se confundem com os exercícios de técnicas, treinamentos, psicomotores, ou cópias de modelos. O desenho, por exemplo, como forma de linguagem, não se revela nas atividades de cobrir pontilhados, colorir desenhos, montar bonecos com formas geométricas segundo modelos, desenhar figuras preestabelecidas.

AArte da criança é a primeira representação de suas experiências na sua fantasia ou imaginação. É na escola que começa as primeiras tentativas de representação, a criança deve ter por si mesmo as experiências da vida, como entidade, o indivíduo que pode, devem e irão pensar por si mesmo.

Pillar (1990) afirma que o desenho é um sistema de representação, sendo um trabalho gráfico, construindo e interpretando o objeto conforme o que sente e pensa. A criança não nasce sabendo desenhar é o meio que propicia este conhecimento, dessa forma o conhecimento não resulta da relação da criança com os objetos, mas da sua interpretação e representação.

Fusari (1992, p. 69) ao tratar sobre a seleção de conteúdos em Arte e, principalmente da postura do professor, evidencia que “para desenvolver um bom trabalho de Arte o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte e práticas de vida de seus alunos”. Esses conhecimentos imprescindíveis para a prática pedagógica, serão a base na construção dos pilares para uma educação em Arte.

Este trabalho trata-se de uma revisão bibliográfica baseada em diversos teóricos que se dedicaram especialmente ao estudo do desenvolvimento gráfico infantil. Alguns desses estudiosos propuseram diferentes estágios para classificar a evolução do desenho na criança.

A CRIANÇA E O DESENHO

O desenho evolui junto ao processo de desenvolvimento global da criança. Também é uma tentativa de comunicação formal e um meio de representação e simbolização. A criança expressa em seu grafismo o que ainda não consegue com outras linguagens, por exemplo, a fala ou a escrita.

> A criança rabisca pelo prazer de rabiscar, de gesticular, de se aprimorar. O grafismo que daí surge é essencialmente motor, orgânico, biológico, rítmico. Quando o lápis escorrega pelo papel, as linhas surgem. Quando a mão para, as linhas não acontecem. Aparecem, desaparecem. A permanência da linha no papel se investe de magia e esta estimula sensorialmente a vontade de prolongar este prazer (DERDYK, 2004, p.56).

Do ponto de vista evolutivo, foram propostas duas grandes etapas. A primeira quando a criança rabisca por prazer; a etapa seguinte é a do desenho propriamente dito, ou seja, uma manifestação representativa, caracterizada pela vontade de reproduzir algo.

Embora as crianças manifestem possibilidades representativas no jogo de faz- de- conta, na linguagem e nas condutas imitativas, elas ainda não atribuem significado aos traçados. Aos poucos as crianças vão conquistando o controle motor.

Os rabiscos conforme Derdyk (1989) não são apenas atividades sensório-motoras. Os traços confusos no papel podem conter evidências do estado de desenvolvimento da criança como também estarem ali pelo simples prazer da ação. Derdyk (2003) enfatiza um entendimento do ato de desenhar como atividade inteligente, sensível, reclama a sua autonomia e sua capacidade de abrangência como meio de comunicação, expressão e conhecimento, possui natureza aberta e processual.

Os movimentos rítmicos sobre o papel vão sendo realizados com mais precisão, mas estas não são conquistas isoladas elas aparecem juntamente com o desejo de representar algo. Quando observamos desenhos feitos por crianças pequenas, não conseguimos perceber o carro, o avião ou o balão. Do ponto de vista da materialidade dos traçados, ainda não há qualquer semelhança com o que eles afirmam ter feito.

No entanto, o que importa é a intenção de representar uma ideia. Ao mesmo tempo em que os traçados vão sendo mais e mais interpretados, crianças começam a anunciar o que pretendem fazer antes da execução. Desta forma, o desenho constitui uma expressão da visão de mundo que cada criança possui, pois através do desenho a criança desenvolve suas potencialidades manifestando suas reflexões.

O desenho é uma forma de linguagem que tem seus próprios códigos e permite acompanhar o desenvolvimento infantil e para se entender o que ele expressa, é preciso fazer uma análise atenta enquanto ele é produzido.

> Desde a primeira infância a criança utiliza o desenho para a representação da realidade. Desenhar, pintar ou construir constitui um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo. (LOWENFELD, 1977, p. 13).

No processo de criação da criança, ela faz a seleção, interpreta e reformula, e expressa seus pensamentos, sentimentos e emoções. Portanto nesta fase é importante que a criança tenha a liberdade de se expressar sem que haja a interferência do adulto, influenciando ou direcionando a criança a utilizar determinado esquema de cores ou até mesmo na maneira de pintar formas prontas. Sem perceber, o adulto interfere no processo criativo e inibe a criança a utilizar a arte como meio de auto-expressão. (LOWENFELD, 1977 p.33).

Além do aprendizado adquirido nas interações familiares as crianças também recebem informações no ambiente escolar, é neste ambiente que a criança deverá ter experiências significativas para o seu desenvolvimento. Como nesta fase as crianças precisam ser incentivadas a vivências lúdicas, significativas, que explorem a criação, a emoção e a sensibilidade, é no ensino da arte que ela terá o contato com estes elementos fundamentais para a construção humana.

> A arte é a área do conhecimento que abrange o desenvolvimento e a prática da linguagem visual. É durante esta disciplina que a criança terá o contato com esta linguagem, gradativamente, de acordo com a sua idade. Além de oferecer oportunidade de auto-expressão, as artes visuais são consideradas um importante meio para o desenvolvimento social, pois é através das aulas de artes que ocorrem importantes possibilidades de interações sociais e trocas de experiências. (LOWENFELD 1977p.31).

Mas o professor deve estar muito atento quanto à faixa etária e o nível de desenvolvimento das crianças no que se refere ao ensino das artes, pois cada aluno traça um percurso de criação e evolução individual aprimorado pelas experiências pessoais e o educador tem um papel fundamental nesse momento, pois é ele quem deverá enriquecer este percurso estimulando atividades criativas e educativas, que instiguem o senso crítico e o desenvolvimento cognitivo, pensadas para cada nível de desenvolvimento.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o ponto de partida para o estímulo às práticas criativas é o desenho. Para a criança um lápis pressionado a um pedaço de papel pode significar muito além do que meros rabiscos, pois é através do desenho que ela vai expressar suas ideias, pensamentos e emoções. Desenhar, para ela, é tão natural e prazeroso quanto brincar.

O desenho infantil passa por algumas fases de desenvolvimento, ou seja, na medida em que as crianças mudam sua forma de representação ela também se transforma.

A fase das garatujas acontece, geralmente, na fase dos dois a quatro anos de idade. Esta fase é denominada fase das garatujas desordenadas, os traços normalmente ultrapassam a folha de papel. A partir do momento em que os traços vão se tornando mais ordenados e organizados estarão na fase das garatujas controladas; a coordenação entre o desenvolvimento visual e motor representa uma grande conquista.

Nesta fase a criança irá perceber que existe uma ligação entre o movimento e os traços que faz no papel. As crianças poderão permanecer por mais tempo envolvidas com seu desenho. A partir do momento que ela começar a nomear suas garatujas estará na fase de atribuição de nomes; neste momento ela começa a perceber o desenho como um movimento impresso no papel e estes traços terão intenção de representar o mundo a sua volta. Serão traços mais ordenados; poderão ocupar a folha toda.

Essa transformação é possível graças às interações da criança com o ato de desenhar e o contato com o desenho de outras crianças. Desta maneira as crianças criam formas expressivas, recriam, brincam de faz de conta, e instigam a imaginação e a sensibilidade. A fase pré-esquemática acontece dos 4 aos 6 anos.

Segundo Lowenfeld, (1977), este é o momento em que a criança descobre a relação entre desenho, pensamento e realidade. Ela começa a representar coisas de sua realidade e a exprimir sua fantasia, desenhando vários objetos ou o que imagina deles.

Além do desenho com grafite, lápis de cor e lápis de cera a experimentação de diferentes materiais enriquece a prática das aulas de artes, pois as crianças poderão perceber as diferentes texturas, diferentes suportes e terão a possibilidade de transformação, de reutilização e criação de diferentes formas o que será significante para o seu percurso de desenvolvimento cognitivo e expressivo.

Portanto o educador tem de estar preparado para saber propor atividades significativas com a utilização de diferentes materiais para o desenvolvimento criativo da criança.

O DESENHO COMO LINGUAGEM

Para compreender e, principalmente, respeitar o desenho infantil, não basta apenas saber sobre as teorias do desenho, as fases de seu desenvolvimento ou significações psicológicas sobre o grafismo infantil; o educador precisa saber da sua própria produção, da sua expressão, da sua linguagem.

> Toda criança desenha, mas ao longo da vida, influenciada, sobretudo pelos processos escolares, vai abandonando sua produção e então chega à vida adulta sem saber qual é o seu traço, qual é a sua marca. Vai perdendo a capacidade de designar, de afirmar-se produtora de sentidos, sujeito criador de mundos, pois o desenho é uma espécie de projeto, uma "[...] possibilidade de lançar-se para frente" (MOREIRA, 2002, p. 15).

Segundo Derdyk (1989) o desenho é linguagem, assim como o gesto e a fala e é uma produção carregada de significado. Ao desenhar, a criança fala de si e do mundo que está conhecendo, descobrindo, desvendando: "O desenho é a manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que a cerca; intercambiar, comunicar" (p. 51).

O desenvolvimento gráfico da criança não é linear é repleto de avanços e recuos, porque é um processo. Desenhando, ela vai deixando suas marcas no papel ou em qualquer superfície disponível (as paredes, o chão) e, desta forma, a criança vai contando sua história. Segundo Derdyk: A criança enquanto desenha canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina.

A escrita sobreposta ao desenho, explicando o que é, corresponde à linguagem e ao desejo do adulto, não das crianças; principalmente quando são pequeninas, rabiscando, garatujando, experimentando o prazer do gesto, encantando-se com a mágica das marcas produzidas no papel.

> Se o educador não compreende o desenho da criança como um processo de criação, como linguagem que é, pode reforçar equívocos em sua prática, tais como a utilização do desenho pronto para colorir (antigamente mimeografado, hoje, xerocado ou impresso) e da cópia. Afinal, se "[...] a arte se define justamente pela diversidade, por propor algo que é pessoal e único (...) temos que descartar toda atividade que tenha como ponto de partida a uniformidade" (MOREIRA, 2002, p. 84).

Segundo Derdyk, (1989) o adulto se esforça para enxergar figuras nos desenhos das crianças. Sente a necessidade de nomear as figuras, como se pudesse assim avaliar a maturidade intelectual e habilidade motora da criança. Parece que o adulto não consegue perceber o processo da criança, suas experimentações, seu desordenamento e seus rabiscos. O adulto quer colocar a sua ordem, nomear, enquadrar e, então, e assim interfere indevidamente na produção das crianças e restringe seu processo de criação.

Se as crianças contam histórias ao desenhar, o adulto poderá escrever (por exemplo, no verso do papel desenhado) o que ela falou ao desenhar. Se a criança assim o desejar e permitir, esse momento pode ser uma oportunidade rica para o diálogo contribuindo, inclusive, para a estruturação do discurso oral da criança. A pergunta, "qual é a história do seu desenho?", pode remeter o seu produtor a pensar sobre o processo e organizar o pensamento para expressá-lo.

> Há uma identidade entre a criança e seu desenho, no qual produção e produtor se fundem. Ao desconsiderarmos o desenho em processo, estaremos igualmente desconsiderando a criança, sua história, seus sentimentos, seus sonhos, suas experiências. Mais do que um exercício, o desenho como produto é sua vida, portanto, esta não pode ser desvalorizada. (DERDIK 1989 p.52).

Segundo Derdyk, (1993) a criança revela o seu mundo no desenho, e através desta linguagem, ela tem a possibilidade de criar uma nova realidade a cada instante (...) provavelmente para a criança, naquele instante, qualquer gesto, qualquer rabisco, além de ser uma conduta sensório-motora, vem carregado de conteúdos e de significações simbólicas (p.57).

O que pareceria um simples desenho, um rabisco apenas, bolinhas esparsas, indícios de esquemas, pode ter para a criança inúmeros significados.

A interpretação verbal da criança sobre o que acabou de desenhar muitas vezes se transforma em outra história; ela muda rapidamente de opinião sobre os seus traçados. A aquisição da fala propicia uma nova relação da criança com o universo, por outro lado pode transformar o rabisco, o signo gráfico, em personagem, podendo se tornar intérprete do seu próprio desenho. É preciso que o professor crie esse espaço vital de criação e construção de pensamento.

Para Alencar e Martínez (1998), o desenvolvimento da criatividade na educação passa necessariamente pelo nível da criatividade dos profissionais que nela se encontram. Além disso, é importante contar com professores motivados a utilizar práticas pedagógicas criativas que servirão de modelo e estímulo de seus alunos.

O ambiente da sala de aula deve valorizar o mundo da fantasia, da brincadeira, do movimento, do lúdico, no qual muito se aprende (RICHTER, 2006). E para que o lúdico tenha um lugar garantido

no cotidiano das instituições educativas, é fundamental a atuação do educador como incentivador da vivência lúdica possibilitando um ambiente alegre e flexível.

> A criança deve ter a todo o momento possibilidade de realizar experiências com tantos materiais diferentes quanto isto for possível. Os materiais diversos, de consistência e contextura diferentes, enriquecem a sensibilidade tátil infantil. (LOWENFELD, 1977, p.102).

Nesse sentido o fato da escola dispor de uma sala de aula exclusivamente para artes permite que o professor desenvolva atividades com muito mais liberdade do que se tivesse que dividir o espaço com outras disciplinas O material pode ser guardado e disponibilizado evitando depender do aluno que esquece e prejudica a aula.

Na maioria das escolas os professores contam apenas com a sala de aula e não dispõem de um espaço próprio. Outro ponto é que uma sala de artes permite que o material possa ser colocado à disposição da criança e que este seja pertinente à idade da mesma.

> Segundo Ferreira a criança deve ser incentivada através da liberdade de criação, o material deve ser adequado e o espaço a ser utilizado deve ser compatível com as suas necessidades motoras. A criança ensaia os seus rabiscos, e as vezes rasga, fura ou amassa os papéis e não deve ser repreendida, uma vez que esta descarga de energia é natural e o ato de repreender poderá intervir na sua evolução natural. (FERREIRA2005, p.33).

Neste contexto o professor desempenha o papel de interlocutor que incentiva as crianças em sua criação. Muitas vezes, o professor deixa de fazer o seu papel que é, também, permitir a circulação de diferentes significados, de socialização dos bens culturais produzidos pela humanidade.

Para incentivar as experiências estéticas e artísticas o professor pode apresentar fotografias e imagens desenhadas e pintadas por outras crianças e também por adultos, fotografias de obras de arte, e de objetos de culturas diversas que ampliem o repertório artístico.

> Entender uma obra de arte vem com repetidos encontros à medida que a pessoa amadurece e é capaz de observá-lo de diferentes pontos de vista. Esta maturidade perceptiva usualmente começa através de alguma forma de contato com reproduções, mas recebe qualidade e verificação através do contato com originais. (SAUDERS apud BARBOSA, 2001, p.51).

Neste sentido, nas aulas de artes deve ser proporcionado aos alunos o contato com as mesmas obras de arte nas diferentes séries, pois à medida que os alunos vão amadurecendo e construindo seu próprio conhecimento, sua percepção visual e posteriormente sua interpretação também vai assumindo caráter mais relevante e com distintos significados.

Como afirma Cunha (2005), as imagens disponibi¬lizadas nos espaços educativos são textos visuais, impregnados de significados que direcio¬nam e educam o olhar, oferecem referenciais para o repertório imagético e o pensamento das crianças. As imagens pregadas nas paredes de creches e pré-escolas não são neutras, carregam um discurso, contam histórias e, tal qual um texto visual:

> Ampliar o repertório de imagens e objetos também implica abastecer as crianças de outros elementos produzidos em outros contextos e épocas, como, por exemplo, as imagens da história da arte, fotografias e vídeos, objetos artesanais produzidos por culturas diversas, brinquedos, adereços, vestimentas, utensílios domésticos, etc. (CUNHA, 1999, p. 14).

Nesse sentido, as imagens expostas atuam na formação do gosto e, de certo modo, funcionam como “modelos de ser e de agir”, principalmente porque foram escolhidas pelos educadores. Um exemplo, ao recorrerem a personagens midiáticos (figuras da Disney, Garfield, Mônica, Cebolinha) o professor institui uma visualidade dominante reduzindo as possibilidades de ampliação de repertórios

imagéticos, uma vez que as crianças já convivem com estas imagens também fora do espaço escolar.

> A experiência de ver o já conhecido, repetidamente, formata e determina a percepção e a apreciação sobre o mundo, "[...] servindo como referência, dizendo o que é ser bonita/o, meiga/o, forte/fraco, querida/o, amiga/o ou zangado/a, ranzinza/o, mudo/a, inteligente" (CUNHA, 2005, p.144).

A apreciação desenvolve o senso crítico estético do aluno, sua capacidade de olhar, leitura, percepção e processo de criação e pressupõe que o aluno deva ter acesso a diversas manifestações artísticas, como forma de familiarizar-se com a arte e compreender que ela nos mostra a realidade dos indivíduos em um determinado contexto. É considerada produção artística, o fazer, o pintar, o cantar, dançar, representar, desenhar e modelar.

As crianças costumam reproduzir no desenho situações já vivenciadas que ficam na sua memória, por esse motivo é importante instigá-las a explorar os ambientes do cotidiano, como ela observa a sua casa, seu bairro, sua escola, o caminho que percorre, por que tal situação também faz parte do processo de aprendizagem.

A criança não é fiel à aparência visual que permite reconhecer o objeto. Obedece antes de tudo, a sua forma de reproduzir o significado. Se um detalhe permite fazer um reconhecimento melhor do objeto, ele será representado contra toda a aparência. Em relação à evolução da criança, Luquet (1994) afirma que, é necessário saber se livrar de todas as referências intelectuais e esquecer o que se sabe. A partir do momento em que a criança desenha, devido ao progresso de suas capacidades de atenção e de concentração.

O professor deve repensar a organização dos tempos e espaços no cotidiano educativo. Desenhar é inventar interações entre o lápis o papel e o desejo de desenhar. À medida que essas interações começam a se materializar esteticamente, um diálogo se abre entre a expressão e a técnica, a ponto de desenho e desejo se fundirem em um só, o trabalho criativo.

A constância no fazer é que vai possibilitar novas aquisições nas formas da produção gráfica. Com diferentes materiais, em diferentes suportes, com tamanhos diversos. A cada material, tamanho de papel, por exemplo, será vivenciada uma nova experiência, novas perguntas, propostas de exploração, busca de respostas e soluções para essa produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho discutiu a importância em se estimular a criança desde as suas primeiras garatujas. Estas são suas primeiras comunicações com o mundo, onde expressa os seus sentimentos no papel, é quando desenvolvem os primeiros signos da escrita, ela expõe o que sente.

Concluiu-se que o desenho infantil é base de análise importante do progresso da criança. O seu desenvolvimento contribui para a representação simbólica, para o desenvolvimento motor, emocional e consequentemente para a aprendizagem como um todo. O desenho é a primeira forma de expressão usada pela criança para se comunicar com o mundo, para expressar seus sentimentos, medos, o que está vivenciando na sua vida, sendo o retrato das experiências vivenciadas, e ainda

participa do processo de construção da escrita.

O desenho precede a escrita, mas ambos possuem uma relação de interdependência. Quanto mais oportunidades as crianças tiverem de representar no papel a sua impressão sobre o mundo, seus sentimentos e emoções, mais ela estará preparada para se apropriar do sistema de escrita, visto que também é uma forma de representação.

Pais e educadores devem estimular as crianças com momentos significativos de interação, dentre os quais, o desenho. O desenho, como uma atividade lúdica, é um forte aliado na construção do pensamento. As crianças sentem-se estimuladas quando o professor expõe seus trabalhos em mural na sala de aula, para os próprios alunos apreciarem suas obras de arte, ou, maior estímulo quando são feitos exposição destas obras, contando com um número específico de pessoas (pais, educadores,) para apreciarem os seus trabalhos.

O desenho interfere na construção da aprendizagem. Quando os professores conhecem estas fases e as estimulam favorecem o desenvolvimento integral desta criança, atitudes como oferecer um cantinho especial para desenvolverem esta atividade.

Concluiu-se que o desenho infantil é importante para a análise do progresso de desenvolvimento da criança. Contribui para a representação simbólica, para o desenvolvimento motor, emocional e para a aprendizagem como um todo.

O conhecimento das etapas evolutivas do desenho infantil fornece ao professor mais um instrumento para compreender as crianças. Somando esse conhecimento à análise constante dos seus trabalhos e considerando sempre o significado mais profundo do ato de desenhar como expressão de ideias e sentimentos, o professor poderá orientar suas ações pedagógicas.

Mas o que foi observado durante o estudo sobre o desenho infantil e suas contribuições no processo da aprendizagem é que o conhecimento das etapas evolutivas do desenho infantil fornece ao professor mais um instrumento para compreender as crianças. Somando esse conhecimento à análise constante dos seus trabalhos e considerando sempre o significado mais profundo do ato de desenhar como expressão de ideias e sentimentos, o professor poderá orientar suas ações pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL: MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil: Conhecimento de Mundo.** V.3, 1998.

DERDYK, Edith. **Pensamento e Ação no Magistério. Formas de Pensar oDesenho. Desenvolvimento do Grafismo Infantil.** Editora Scipione. 3ª Edição.2003.

_____. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Scipione, 1989.

_____**A representação da figura humana no desenho infantil**. São Paulo: Scipione, 1990.

FERREIRA, S. **Imaginação e Linguagem no Desenho da Criança.** Campinas: Papirus. 2005.

LOWENFELD, Viktor. **A Criança e sua Arte.** 2 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUQUET, G. H. **O Desenho Infantil.** Trad. Maria Teresa Gonçalves de Azevedo. Porto:Livraria Civilização, 1994.

MAGALHÃES, Zilpa. **Ver além dos Rabiscos**. In: Revista Avisalá, nº 35, Julho/2008. São Paulo: Ziarte.

MERIDIEU, Florence. **O Desenho Infantil**. São Paulo: Cultrix, 1974.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O Espaço do Desenho: A educação do educador.** 5ª ed São Paulo: Loyola, 2002.

PIAGET, J. **A Formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____. INHELDER, B. **A psicologia da criança.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973.

PILLAR, A. D. **Fazendo artes na alfabetização.** 3. ed. Porto Alegre: Kuarup, 1990.

_____. **Desenho e Construção do Conhecimento na Criança**. Artes Médicas, Porto Alegre. 1996.

PULASKI, Mary Ann Spencer.1980. **Uma Introdução ao Desenvolvimento Cognitivo da Criança**. Editora L.T.D.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

SILVA, S.M.C. **A Constituição social do desenho da criança Campinas**: Mercado das Letras, 2002.

VIARO, Guido, **Centro de Artes**. Texto: O Grafismo e o Gesto. 2003.

TERRITORIALIZAÇÃO ESPACIAL DA COMISSÃO PASTORAL DA TERRA – CPT NO AMAPÁ

ÍRIS COSTA DA SILVA
Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP (2022). Graduada em Geografia Licenciatura – UNIFAP (2018). Atualmente é Professora Substituta de Tecnologia da Informação e Comunicação Aplicadas a Educação na Universidade do Estado do Amapá - UEAP. E-mail: irish.costads@gmail.com

RESUMO

O presente estudo é fruto de uma proposta de pesquisa que se iniciou em 2016, tendo como objetivo compreender o desafio social que a Comissão Pastoral da Terra - CPT desenvolve no Estado do Amapá. A comissão pastoral da terra é fruto de todo um processo, que vem amadurecendo aos poucos e se consolidando como referência quando se trata de organizações de padres com concepção teológica em defesa dos pobres. No ano de 2023, a Comissão Pastoral da Terra completará 48 anos de existência em todo o território nacional e com enfoque nos fatos ocorridos ao longo desses anos e com o apoio do representante local dessa renomada instituição desdobrou-se a pesquisa em identificar qual o cunho principal de formação de base para movimentos de massa que essa instituição desenvolve no Estado do Amapá e suas Terras, no objetivo de lutar pelas classes dos trabalhadores rurais brasileiros visando à garantia de direitos sociais e políticos, por terra e justiça. Para realizar esta pesquisa optei por pesquisa bibliográfica minuciosa bem como entrevistas semiestruturada ou não estruturada com a coordenação da referida entidade com o objetivo de entender a ação social que a CPT realiza no Amapá e quem são os sujeitos sociais que compõem essa entidade e são beneficiados pelos frutos de suas lutas e conquistas.

PALAVRAS-CHAVE: Comissão Pastoral da Terra; Sujeito social; Amapá

INTRODUÇÃO

É notório que tanto a cidade, quanto o campo têm se tornado cada vez mais lugares de conflitos que culminam nas mais diversas formas de resistências e lutas sociais. Esses processos de reivindicações no campo vão desde a luta pela terra, pelos meios de sobrevivência, ao reconhecimento das culturas e dos direitos fundamentais no que condiz a sobrevivência humana.

A partir desses pressupostos, a questão central, para a qual procuraremos reflexões e propostas iniciais nesta pesquisa, corresponde sobre: Como se dá a ação socioespacial ou mesmo

socioterritorial da Comissão Pastoral da Terra no Estado do Amapá.

A CPT tem como principal objetivo ser a voz articuladora nos conflitos vivenciados pelos trabalhadores e trabalhadoras rurais, é uma forma de suporte e apoio na contenção dos conflitos existentes, não apenas de protegê-los e/ou incentivar, mas fazer com que esses trabalhadores sejam os verdadeiros protagonistas de sua própria história.

Considerando a capacidade da ciência geográfica em interpretar as relações e as transformações no conjunto tempo/espaço e território/sociedade, nesta pesquisa nos esforçamos na compressão das contradições e transformações históricas e geográficas em curso, determinantes das resistências e reivindicações no campo e da atuação da CPT nesse processo. A teologia da libertação é elemento fundante da construção das ideologias e utopias aí contidas.

Identificar, contextualizar e compreender a dinâmica e as estratégias de ação e atuação da CPT junto aos sujeitos sociais que lutam pela terra no Amapá nos parece fundamental para compreender a possibilidade de construção/desconstrução/reconstrução de espaços e territórios nesse país.

A partir da análise dos cadernos de Conflitos no Campo foi possível identificar os sujeitos sociais envolvidos nos conflitos no estado do Amapá, assim, esta pesquisa apresenta-se, como mecanismo de discussão sobre os conflitos pela terra no Amapá, destacando qual o papel de atuação da CPT junto aos camponeses envolvidos nos conflitos, trazendo reflexões sobre sua atuação e intervenção no acompanhamento e equação de conflitos existentes no Estado.

Nosso marco teórico na construção desta pesquisa encontra-se na discussão dos conceitos que contemplam a Teologia da Libertação, as Comunidades Eclesiais de Bases e as reflexões acerca de Movimentos Sociais, bem como a espacialização da CPT no estado do Amapá, o que significa dizer que é também espacialização e territorialização dos conflitos no campo nesta parte da Amazônia brasileira e sobretudo luta camponesa, quilombola e indígena por um quinhão desse país.

O SURGIMENTO DA TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO

A teologia da libertação é um movimento que nasceu dentro da Igreja Católica com base na percepção de padres sobre o agravamento dos problemas sociais e o surgimento de opressivos regimes militares na América Latina. Ao longo dos anos do século XX principalmente na segunda metade deste século, dentro da Igreja Católica houve a preocupação de seus membros com a questão social, com a violência, o desemprego e a fome vivida pelos pobres. Boff (2010), afirmou que a T.d.L Nasceu como resposta a essas grandes contradições. Pois, “[...] Para a T.d.L esta situação de pobreza fere o espírito do Evangelho, ofendendo a Deus. “A Teologia da Libertação encontrou seu nascedouro na fé confrontada com a injustiça feita aos pobres” (BOFF, 2010, p. 14).

Ao longo de toda a história da igreja, a fé e justiça sempre foram elos fortemente defendidos por parte dos padres que a compunham. Conforme afirma Lowy (2000):

A preocupação com o pobre foi uma tradição da Igreja por quase dois milênios que remonta

> às origens evangélicas do cristianismo. Os teólogos latino-americanos se colo¬cam como continuadores dessa tradição que lhes dá tanto referência quanto inspiração (p. 123).

Desta feita, Gibellini (1998) considera que a história da Teologia da Libertação é composta por três etapas distintas. Essas etapas seriam: a preparação, a formu¬lação e a sistematização das ações. Boff (1996, p. 18-19) agrupa a história da Teologia da Libertação em quatro fases, a primeira: gestação e gênese, a segunda difusão e crescimento a terceira; consolidação e a quarta: revisão e novo impulso.

Os estudiosos acima citados, dão nomenclaturas diferentes para os mesmos momentos da história da Teologia da Libertação; assim, o mais interessante para a compressão desses tópicos é entendermos os principais acontecimentos de cada época. Para isto faz-se necessário uma combinação entre as principais fases, a fim de se chegar ao principal objetivo que é o de relatar os fatos mais importantes dos períodos que foram mencionados anteriormente na concepção de Boff (1996).

1) A primeira fase a da gestação e gênese ou preparação teve como marco inicial o Concílio Vaticano II (1962) que foi inaugurado por João XXIII e encerrado por Paulo VI em 1965. O final da primeira fase é marcado pela II Conferência Episcopal Latino-Americano realizada na Colômbia em Medellín em 1968.

> O Concílio Vaticano II pode ser visto como ponto de chegada de um longo processo, em que a fé procurava dar respostas aos desafios da época moderna[...]. Na América Latina, o Concílio não funcionou apenas como ponto de chegada, mas também como ponto de partida de uma nova consciência de ser Igreja. De acordo com esta análise, a Igreja latino-americana realizou uma “recepção criativa” do Concílio à luz da realidade latino¬-americana, na perspectiva dos pobres a solidariedade como o homem de hoje torna-se solidariedade com os pobres, e a teologia que acompanha com reflexão este caminho é a teologia da libertação (GIBELLINI, 1998, p. 369-70).

Os ensinamentos provenientes do Concílio foram fundamentais para a abertura da compreensão da Igreja “de que o ‘mundo’ faz parte dela - de uma Igreja que não pode ser ‘espiritualizada’ ou ‘desencarnada’ - da mesma forma que o homem não é espírito sem corpo” (SUSIN, 2000, p. 53).

A Segunda Conferência do Episcopado Latino-Americano tem um significado muito importante na vida da Igreja na América–Latina, por que mais do que aplicar aquilo que fora pregado a Igreja latino-americana fez uma nova interpretação do Concílio, partindo de sua realidade específica caracterizada pela pobreza, pela miséria e por injustiças.

Segundo essa Teologia, Jesus se posicionou “ao lado dos excluídos” a fim de conhe¬cer suas necessidades, passando pelo Evangelho podemos constatar que Ele se encontrava com os doentes para curá-los, com os endemoninhados, com os cegos, com os coxos com os paralíticos, com os aleijados, enfim com todos aqueles que sofriam com alguma forma de opressão. A finalidade de Jesus ao estar com as pessoas que carregavam na sua história a marca da opressão era de libertá-los de seus sofrimentos. Assim se justificava essa nova corrente dentro de uma igreja que até então tinha posições bastante conservadoras e classistas.

> Foi assim – por caminhos desconcertantes e por meio de muitas dificuldades e sobres¬saltos- que a Igreja a América-Latina se torna consciente de que a luta pela justiça e a defesa dos pobres e excluídos era parte integrante de sua missão evangelizadora, porque inerente ao próprio Evangelho (SUSIN, 2000, p. 56).

Em 1968 Gustavo Gutiérrez apresentou o primeiro esboço acerca desta orientação teológica. Esboço este que foi publicado no ano de 1969 intitulado de: Hacia una teología de la liberacíon.

Ordenado sacerdote em 1959, foi professor de Teologia e Ciências Sociais na Universidade Católica de Lima e fundador do Instituto Bartolomé de Las Casas-Rimac. Foi conselheiro nacional da União de Estudantes Católicos (UNEC) e foi padre em Rimac, um bairro popular de Lima. Foi consultor teológico na Segunda Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano (CELAM), realizada em 1968 em Medellín (Colômbia). Foi professor de Teologia na Universidade de Notre-Dame (Estados Unidos).

Em 1971 publicou: "Teología de la liberación. Perspectivas", razão pela qual é considerado por muitos o pioneiro na sistematização da Teologia da Libertação. Em 1982, foi notificado pela Congregação para a Doutrina da Fé para responder a dez objeções sobre seus escritos teológicos. Em maio de 1985 obteve o doutorado em teologia pela Faculdade de Teologia do Instituto Católico de Lyon.

Em 1998 ingressou como noviço na Ordem dos Pregadores. Possui 23 títulos de Doutor Honoris Causa outorgados por universidades de diversos países: 5 no Peru, Argentina, Holanda, Suíça, dois na Alemanha, dez nos Estados Unidos, dois no Canadá e na Escócia, obtidos entre 1979 e 2006. Ganhou o Prémio Príncipe das Astúrias em 2003 na Categoria Comunicação e Humanidades, por seu compromisso com os mais desfavorecidos e haver iniciado a Teologia da Libertação, e em 2014 o Prémio Capri San Michele. Em setembro de 2013, foi recebido em audiência pessoal pelo Papa Francisco, em um gesto que foi considerado um passo para a reabilitação da Teologia da Libertação.

Para os teólogos e padres que se orientam conforme a T.d.L., Deus está no centro da reflexão teológica de Gutiérrez, primeiro como experiência de fé, depois como tema.

Segundo Gutiérrez, a teologia teria duas funções clássicas: a espiritual e a racional.

2) Um segundo momento da história da T.d.L é apresentado por Gibellini, 1998 como sendo o período de sua formulação, ele ocorre de acordo com a periodização proposta pelo autor en¬tre os anos de 1968 a 1975. Pode-se afirmar, conforme Susin (2000) que este foi um momento de expansão da T.d.L.

> Um sinal de expansão foi a colaboração clandestina na Conferência de Puebla. Por outro lado, foi um tempo de defensiva: a teologia da libertação não era mais a ideologia dos vencedores e sim dos vencidos, era uma ideologia de resistência. Ao entrar no movimento, Leonardo Boff marcou a diferença, anunciando o tema do cativeiro. Sendo doravante mo¬-vimento de resistência a teologia da libertação buscou formas de associação com as outras resistências e suas teologias, a teologia negra, indígena e a feminista (SUSIN, 2000, p. 186).

A teologia feminista mostra que as mulheres são oprimidas em nossa sociedade pela cultura machista e pelo sistema patriarcal. A luta das mulheres acontece desde o século XIX, elas se organizam com a finalidade de conquistar a igualdade com os homens. Luta que vem acrescida pelos últimos vinte anos pela diferença sexual e pela diferença de gênero (BOFF, 1996, p. 65).

> Na América Latina, nos últimos quinze anos, houve um processo ligado aos cristãos de base e à T.d.l que está elaborando e difundindo a Teologia feminista da Libertação. Começou-se a descobrir a mulher como sujeito histórico oprimido e discriminado, do¬minado pelo ma-chismo, pela cultura patriarcal e pelo colonialismo capitalista ocidental (BOFF, 1996, p. 66).

A teologia indígena deu o seu pontapé inicial através do reconhecimento dos povos indígenas "como sujeitos da vida social e política e da vida e da organização da Igreja, da leitura da Bíblia, do diálogo que prepara o anúncio do Evangelho, etc" (BOFF, 1996, p. 73). É importante entendermos que "a teologia é uma reflexão crítica sobre a experiência com Deus e do mundo, vivida pelas comunidades e pelos indivíduos animados na fé" (BOFF, 1996, p. 73). Cada cultura tem uma maneira particular de manifestar a fé, precisamos reconhecer e aceitar as diferenças de cada um. Boff declara que é necessário "pedir perdão aos indígenas por todos os séculos de evangelização colonizadora e conquistadora" (BOFF, 1996, p. 73).

Nesse contexto, os afro-americanos também são povos que vivem em uma condição peculiar merecedora de atenção, por causa do racismo resultado da escravidão sofrida por eles. Os negros foram tirados da África e foram submetidos a uma situação de escravidão, levados para vários países, inclusive o Brasil para o trabalho forçado. Eles eram tratados como mercadoria pois ficavam sujeitos a um senhor que detinha o poder sobre suas vidas. (BOFF, 1996).

Os cristãos e os teólogos da libertação fazem também a opção pelo grito do negro, empobrecido e desprezado, arrancado à força das terras da África há quase quinhentos anos e presentes nas comunidades afro-americanas da América Latina e do Caribe (BOFF, 1996, p. 75).

3) O terceiro período da história da Teologia da Libertação é marcado pela Terceira Conferência do Episcopado – Latino-Americano que ocorreu em Puebla em 1979, teve como proposta o tema: "A Evangelização no presente e no futuro da América Latina". Ela inicia o terceiro período histórico reconhecido por Boff como consolidação da Teologia da Libertação. "A difusão da mensagem de Puebla favoreceu a consolidação da nova teologia" (BOFF, 1996, p. 20).

São dois os aspectos da expressão "libertação integral", presente na conclusão da Conferência de Puebla apresenta: o aspecto interior e pessoal referindo-se à libertação do pecado pessoal e o aspecto histórico demonstrado pela necessidade de libertação da situação político-econômico-social-cultural denominado de pecado social (GIBELLINI, 1988, p. 349). Este segundo aspecto, o pecado social é o assunto preferido da Conferência.

4) O quarto período na história da T.D.L é o da revisão e do novo impulso, que se inicia após 1989, época em que a Teologia da Libertação tem o seu horizonte alargado, passando a se preocupar também com a ecologia. Alguns teólogos, sobretudo Leonardo Boff percebe que a agressão a Terra "desestrutura o equilíbrio do planeta, ameaçado pelas sociedades contemporâneas e hoje mundializadas" (BOFF, 1996, p. 114).

A nova visão da T.d.L parte do entendimento de que é preciso existir entre o ser humano e a Terra um relacionamento fraterno que possibilite o "desenvolvimento sustentável", para que as gerações atuais e futuras possam ter qualidade de vida.

Pode-se dizer que o crescimento econômico acompanhado do desenvolvimento industrial tem por objetivo produzir riquezas e serviços sem limites utilizando-se da terra para isso. A Teologia da Libertação nessa fase mostra que é necessário ser solidário com o pobre, mas, sobretudo com a natureza e o planeta Terra porque se nada for feito mais cedo ou mais se tornará impossível à vida. Precisamos cuidar do planeta Terra, pois ele é o nosso único lar.

O SURGIMENTO DA COMISSÃO PASTORAL DA TERRA - CPT

Pode-se dizer que os teólogos da Teologia da Libertação, juntamente com os clérigos adeptos do setor mais progressista da Igreja Católica, abalaram as estruturas institucionais da Igreja. O que se exigia era uma urgente mudança nas formas de ação da Igreja, que deveria voltar-se aos despossuídos e excluídos socialmente, que pudessem se libertar de seus opressores (as elites e classes dominantes). Muitos foram os religiosos que se envolveram com as lutas sociais por uma sociedade mais igualitária (BOFF, 2001).

Um dos exemplos mais expressivos da prática de uma Igreja libertadora e missionária foi Dom Hélder Câmara, bispo de Olinda, que veio a público denunciando a situação socioeconômica do Brasil. O contexto de ação dos religiosos e adeptos da Igreja progressista, não só no Brasil como na América Latina, foi um contexto marcado por contradições sociais resultantes das ditaduras militares.

Em sua atuação, a CPT passou a ter contato com outras instituições e organizações que atuavam junto ao povo oprimido. Mitidiero (2008) menciona que entre as instituições atuantes no cenário religioso, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que surgiu em 1972, foi a instituição que mais influenciou a formação da CPT. O CIMI, dedica-se à articulação dos povos indígenas, possui duas principais linhas de ação: garantir a alteridade dos povos indígenas e fornecer subsídios para que esses povos formassem organizações e movimentos que protagonizassem sua luta contra diversos tipos de opressão. Esse conselho atua também no campo jurídico, buscando garantir os direitos dos índios, sobretudo, o direito territorial.

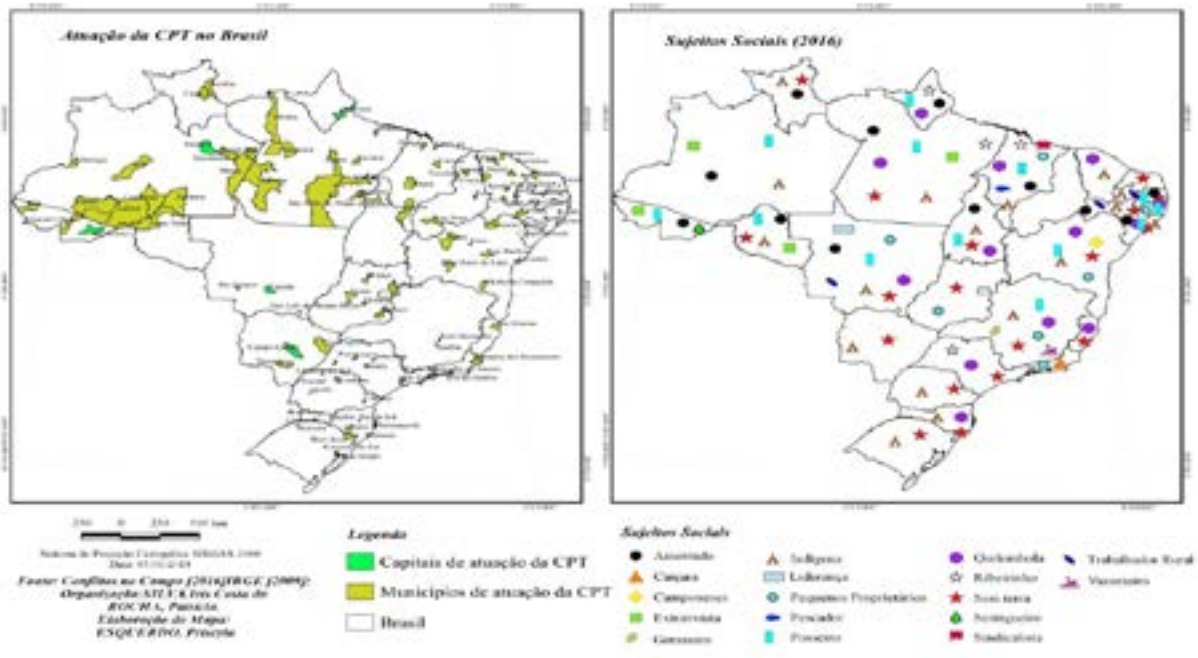
Desta forma, o surgimento da CPT esteve ligado à prática das Igrejas que lutavam contra a violência dirigida a indígenas e posseiros na Amazônia. Ivo Poletto, um dos fundadores da CPT, afirma que a libertação do camponês começaria através de sua organização para enfrentar os problemas sociais e políticos que os atingia. Apesar de a CPT nascer no contexto de injustiça e exclusão dos índios e posseiros na Amazônia, ela logo estendeu seu campo de ação a outras regiões do Brasil que tinham problemas muito semelhantes aos da Amazônia (Mitidiero, 2008). O surgimento da CPT foi favorecido por um conjunto de circunstâncias sociais e eclesiais. No campo social, deparou-se com a realidade de injustiças impostas aos trabalhadores rurais e indígenas. Já no campo eclesial, houve uma remodelação da missão da Igreja, proveniente do Concílio do Vaticano II, das conferências de Puebla e Medellín e do surgimento da Teologia da Libertação (Mitidiero: 2008).

Pode-se dizer que rapidamente a CPT começou a atuar, junto a outros sujeitos sociais que começaram a aparecer no cenário político e integrar seu campo de ação. São exemplos os trabalhadores sem-terra, os atingidos por barragens e posteriormente, no ano de 2005, os quilombolas. Além disso, outras questões passaram a ser alvo de reivindicações e de denúncias, como o trabalho escravo, a degradação ambiental, a agricultura familiar, a questão dos assentamentos rurais, entre outros. Nos mapas 01 e 02 a seguir, podemos identificar os municípios brasileiros de atuação da CPT, assim como os sujeitos sociais os quais a entidade acompanha atualmente.

Os mapas 01 e 02 foram elaborados a partir dos dados de conflitos sociais do ano de 2016, publicação mais recente do relatório de conflitos no campo.

O mapa 01 – Atuação da CPT no Brasil, contempla os Municípios de atuação da CPT, ou seja, aqueles onde ela está presente e desenvolve seu trabalho enquanto pastoral.

O mapa 02 – Sujeitos Sociais – contempla os povos dos campos, classificados, portanto, como sujeitos sociais, estes assistidos pela CPT em todo o Brasil onde ela tem sua atuação ativa, no Amapá especificamente nesta categoria ganham destaque: indígenas, quilombolas, ribeirinhos e assentados, conforme se pode evidenciar:



A Coordenação Nacional Comissão Pastoral da Terra é composta por seis coordenadores, um presidente e um vice-presidente, e está organizada, no Brasil, em 21 regionais. Cada regional tem uma coordenação e todas se articulam com o Regional da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), do qual fazem parte. Além disso, elas articulam-se ainda com as diversas organizações de trabalhadores do campo. Cada CPT regional é composta por equipes de base ou agentes locais, que fazem o acompanhamento direto junto aos camponeses e suas organizações. As equipes locais são a célula básica da organização e do trabalho da CPT por ser presença constante na vida dos trabalhadores do campo. Elas acompanham os diversos grupos de trabalhadores e apoiam sua organização. As equipes pastorais, em sua maioria, são formadas por agentes voluntários. Muitas ainda estão vinculadas às regionais da CPT e outras são equipes diocesanas, ligadas às pastorais das dioceses. Todas, igualmente, fazem parte do corpo da CPT.

Podemos resumir as linhas de ação da CPT da seguinte forma: a luta pela reforma agrária, justiça e igualdade para os trabalhadores do campo, formação para assessoria jurídica, o conhecimento dos problemas das comunidades e, não se pode deixar de mencionar, o importante caráter pedagógico educacional presente nas ações dessa pastoral. Pois é justamente através de sua pedagogia que a CPT busca a formação de sujeitos que alcancem sua autopromoção (PELOSO & SIQUEIRA, 2002).

Ela objetiva apoiar o processo de mudança, mas nunca sustentar políticas de cunho assistencialista, pois, segundo Leonardo Boff, teólogo e adepto da TdL, as políticas assistencialistas não são participativas, portanto, não valorizam a ação dos pobres. O fato de dar valor às iniciativas dos sujeitos significa concebê-los como portador das mudanças de que demandam. Pode-se dizer que as ações da CPT, direcionadas às populações rurais, integram-se na concepção da educação

popular, que concebe o povo como sujeito da sua própria história.

Porém em documentos do acervo histórico da CPT fica claro que sua criação partiu por membros religiosos e leigos envolvidos, que estavam preocupados com a situação dos posseiros amazônidas, então assumiu papel e condição de pastoral, ou melhor a CPT assumiu ser Igreja. Em entrevista à revista Estudos Avançados, intitulada “A ação da Igreja Católica e o Desenvolvimento Rural”, Dom Tomás Balduíno, conceitua a CPT sendo:

> Ela é uma pastoral. É uma instituição no sentido pastoral, inclusive, pastoral é o conceito básico para defini-la. Como pastoral, ela tem uma conotação profundamente religiosa ligada na instituição que é uma instituição eclesial e com feições próprias e específicas. Então ela parte da fé, ela se liga à palavra de Deus, se liga muito aos trabalhadores no elemento de fé, no elemento religioso que neles é muito visível e muito palpável, tão forte quanto em nós agentes de pastoral. Seja católico, seja não católico, o elemento que une se situa no universo bíblico, da Bíblia continuada hoje. Como dizia um lavrador: tem o antigo testamento, tem o novo testamento e tem o novíssimo que somos nós. E, outra, coisa, com relação ao conjunto da Igreja, é marginal, a pastoral é fronteira, é onde se estica ou onde pode se esticar mais pastoral, esse universo um pouco nebuloso, nebuloso porque os conteúdos não são bem preciosos, por exemplo, como são a pastoral da liturgia, de catequese, de casamento; agora pastoral da terra e das águas, ahhhh?. E sobretudo envolve uma sobrevivência com um povo de luta e essa indefinição muitas vezes é: sou eu que sou protagonista ou é ele que é agente de pastoral? Na diocese de Goiás, onde se deu a origem da CPT, havia um movimento de trabalhadores que, a certa altura, queria ser a CPT, na forma de encampar a CPT, quer dizer, a Igreja é a mãe, a CPT é a filha, eles queriam casar com a filha e ir embora.
>
> Tanto que tem muito bispo que acha que não deve ser assim, que não compete a eles, que cabe ao governo fazer a reforma agrária. Agora a gente tem muito claro que é uma presença samaritana, sobretudo hoje em que se fortaleceu o agronegócio, o latifúndio, eles estão cada vez mais donos do judiciário, do legislativo [...] (Entrevista, 11 jun. 2001).

Contudo, na atualidade, apesar de os documentos da CPT afirmarem que esta não assume o papel de movimento social, esta definição, muitas vezes, não fica clara entre seus agentes. Esta perspectiva no âmbito da prática acaba gerando tensões entre os agentes da CPT, uma vez que muitas das lideranças são também trabalhadores.

Além dos movimentos socioterritoriais, muitos dos membros das equipes de agentes pastorais são oriundos de outros setores semelhantes à CPT, como as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Nesse caso, muitas ações encabeçadas pela pastoral se beneficiam do trabalho de base feito por essas entidades. Mas nota-se que as ações da CPT não avançariam se os envolvidos não se sentissem também sujeitos, não sujeitos isolados, mas sujeitos inseridos na coletividade, configurando um ativismo coletivo (FUCHS, 2002).

A COMISSÃO PASTORAL DA TERRA NA AMAZÔNIA

No processo de formação econômica e social do Brasil, houve disputas territoriais violentas e resistência às injustiças sofridas pelas classes populares. Os conflitos no campo e a causa da reforma agrária são anteriores ao surgimento da CPT e consequentemente o motivo de sua existência.

Quando essa entidade surgiu, em 1975, durante o Encontro de Pastoral da Amazônia, ou seja, nasce amazônida. Como fator precursor ao nascimento da CPT, cita-se a Carta Pastoral: "Uma Igreja da Amazônia em Conflito com o Latifúndio e a Marginalização Social", lançada em 1971, por Dom Pedro Casaldáglia, no dia de sua ordenação episcopal como bispo da Prelazia de São Félix

do Araguaia, no Estado do Mato Grosso.

Nesse encontro, seu objetivo – da CPT - foi claramente definido: articular, assessorar as lutas camponesas, já existentes no país, e interligar os que atuam no campo. Salientamos aqui que a particularidade da CPT, em seu contexto de surgimento, estava na capacidade de aglutinar ações isoladas de cristãos e igrejas de todo o Brasil.

Os agentes pastorais da CPT, por exemplo, integram um movimento de reorientação da fé, mais amplo e em nível de alcance socioterritorial, chegou a atingir a América Latina, como já mencionado nesta pesquisa. As igrejas das décadas de 70 e 80 começaram a estabelecer novas prioridades e começaram a apoiar muitos movimentos sociais, inclusive na criação do mais importante dentre eles, O MST – Movimento Sem Terra, ou de início, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

No final da década, de 1970, período de ditadura militar, quando as contradições do modelo agrícola se tornam mais intensas por conta da repressão realizada pelo governo no campo e nas cidades, muitos sofrem com a violência de Estado, ressurgem como ação contrária a essas truculentas políticas que impedem o acesso dos camponeses à terra as ocupações de terra. Em setembro de 1979, centenas de agricultores ocupam as granjas Macali e Brilhante, no Rio Grande do Sul. Em 1981, um novo acampamento surge no mesmo estado e próximo dessas áreas: a Encruzilhada Natalino, que se tornou símbolo da luta de resistência à ditadura militar, agregando em torno de si a sociedade civil que exigia um regime democrático.

Grandes empresas eletrointensivas (alumínio, ferro-liga etc.) instalaram-se no país e exigiam as condições de infraestrutura, nesse caso em especial, energia elétrica. Com isso, o Estado brasileiro foi o grande financiador da construção das hidrelétricas. Imediatamente iniciou-se a construção de grandes usinas em várias regiões do país. Ao mesmo tempo que havia um estudo sobre o potencial e como fazer o aproveitamento da energia, não havia uma proposta de indenização adequada das famílias que viviam na beira dos rios. As consequências foram a expulsão de milhares de famílias de suas terras e casas, a maioria sem ter para onde ir, simultaneamente a favelização dessas famílias. Muitas foram das cidades, engrossaram as fileiras de sem-terra do país.

Embora a origem geográfica desses movimentos sociais não seja a Amazônia, por conta da exploração e a concentração dos latifúndios historicamente foram se territorializando nos estados que a compõem.

Saídos do seio desses movimentos, muitos agentes deram múltiplas faces à CPT, que relacionava fé e política visando uma ação transformadora (FUCHS, 2002).

A diversidade de sujeitos sociais absorvidos pela CPT levou a entidade a voltar-se também para um lado menos institucionalizado no âmbito da Igreja (o que não significa que a mística do evangelho tenha sido deixada de lado), revelando um interesse de compreender a realidade social não só pela ótica socioeconômica, mas também pela antropologia, ou seja, focalizar e entender a religiosidade e as culturas próprias ao campo brasileiro.

Entretanto, não é possível compreender a CPT somente através da inserção e da formação dos agentes pastorais em suas orientações, inclusive na Amazônia. Tem que se ter em mente que

o cerne metodológico da CPT é a ação coletiva, ou seja, não se assume causas individuais, mas somente coletivas.

Sobre a metodologia de ação, como anteriormente mencionado, a Teologia da Libertação, visão norteadora da CPT, foi fortemente influenciada por ideias marxistas, propiciou a ramificação de suas ideologias e ações junto às classes subalternas. É de grande importância demonstrar como essa pastoral é estruturada e como sua metodologia é aplicada em seu campo de ação.

As ações da Comissão Pastoral da Terra (CPT) nas lutas por direitos trabalhistas, terra e água são todas dirigidas por metodologia própria, ancorada em uma concepção de educação popular. Moacir Gadotti (1997), diretor do instituto Paulo Freire, explica que a educação popular, como prática educacional e teoria pedagógica, é uma concepção geral da educação quando um dos princípios originários se baseia na criação de uma nova epistemologia, ancorada no respeito pelo senso comum que os setores populares trazem em sua prática cotidiana.

O que se faz é problematizar esse senso comum, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, uma teoria que ainda não é reconhecida pelo povo. Trata-se de problematizá-la e de incorporar um raciocínio mais rigoroso. (GADOTTI, 1997).

A educação popular tem se constituído em um paradigma teórico que trata de codificar e descodificar os temas geradores das lutas populares e que busca colaborar com os movimentos sociais e os partidos políticos que expressam essas lutas. Trata de diminuir o impacto da crise social na pobreza e “dar voz” ao pobre, ao indígena, ao camponês, ao negro, à mulher e aos trabalhadores vítimas das opressões do capitalismo.

Essa pedagogia está baseada na prática de uma educação como produção e não meramente como transmissão do conhecimento. Ancora-se na luta por uma educação emancipadora que suspeita do arbitrário cultural e acaba por esconder um momento de dominação. O que se defende é uma educação voltada para a liberdade, pré-condição da vida democrática. Recusa-se o autoritarismo, a manipulação e a ideologização que surgem ao serem estabelecidas hierarquias rígidas entre o professor que sabe (e por isso ensina) e o aluno que tem que aprender (e por isso estuda).

A educação popular defende a educação como um ato de diálogo no descobrimento rigoroso, porém, por sua vez, imaginativo da razão de ser das duas coisas: a noção de uma ciência aberta às necessidades populares e um planejamento comunitário e participativo. O que se forma dessa realidade é um mosaico de teorias e práticas que têm em comum o compromisso com os mais pobres e com a emancipação humana (Wanderley, 2007).

Ainda sobre a estrutura organizativa da CPT na Amazônia não podemos deixar de mencionar a REPAM – Rede Eclesial Pan-Amazônica, como o nome diz, foi gestada a partir de múltiplas experiências de reflexão eclesial nessa vasta região.

Essa reflexão deu origem a um processo articulador e territorial a partir de experiências desenvolvidas por equipes itinerantes, iniciativas de religiosos e religiosas e por Redes Eclesiais Amazônicas Locais. Assim surgiram propostas de uma perspectiva mais ampla da universalidade eclesial e pastoral de conjunto, debatidas em vários encontros Pan- Amazônicos.

Desde então se iniciou um diálogo de maturação até se criar a Repam que abraçasse a realidade da Pan-Amazônia que envolve os nove países que têm a floresta amazônica em seu território: Brasil, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Guiana, Guiana Francesa e Suriname.

A REPAM, além do intercâmbio com organismos da Igreja Católica, visa parcerias pontuais, em todas as regiões brasileiras, com representantes de organizações da sociedade civil, governo, setor privado, organismos multilaterais, academia e outras redes que atuam, direta ou indiretamente, na promoção e na garantia de direitos dos povos indígenas, ribeirinhos, afrodescendentes, moradores das cidades, mulheres, jovens, crianças e todas as pessoas empobrecidas e excluídas na região amazônica, na defesa da vida humana e da biodiversidade da região.

O objetivo da REPAM é abrir caminhos de articulação, de cooperação e de fraternidade entre as igrejas locais para fortalecer a comunhão Pan-Amazônica através de iniciativas como: repensar nossa relação com o meio ambiente e com as populações tradicionais da região; compreender e conhecer melhor a vida do bioma amazônico através da história e do testemunho, das propostas e das denúncias; promover o intercâmbio de informações e dar visibilidade aos programas de defesa da vida; assumir a defesa da vida nas periferias existenciais dos povos da Amazônia; formar uma ponte na defesa da vida entre a realidade local, nacional e internacional.

As estratégias formuladas tanto pela CPT Amazônia, quanto pelos seus colaboradores são condizentes a realidade de barbárie em que vivem as populações camponesas da Amazônia e as sociedade indígenas quilombolas, pois durante os 32 anos de sua existência, tornou-se a região geoeconômica mais conflituosa de todo Brasil, conforme constatou Chaves (2015):

> Durante os trinta e dois anos de registros no Caderno de Conflitos no Campo, somam-se ao todo no Brasil 29.716 conflitos, desses conflitos, **12.823 ocorreram na Amazônia Legal;** 8.600 nos Estados do Pará-Maranhão-Tocantins e 5.433 conflitos na região do Bico do Papagaio. Em termos de percentuais esses 5.433 conflitos representaram 18,3% dos conflitos no Brasil, **42,4% na Amazônia Legal** e 63,2%, dos Estados Pará-Maranhão-Tocantins. Enfim, estamos diante da maior região de concentração dos conflitos no Brasil. (Chaves, 2015 **grifo nosso**)

Desta forma, justifica-se as inúmeras estratégias que entidades como a CPT, seus parceiros e os movimentos socioespaciais e socioterritoriais foram elaborando ao longo do tempo na Amazônia. Estas estratégias são a resposta ao desenvolvimento econômico capitaneado pelas empresas, o Estado brasileiro e as classes sociais que os representam a barbárie social e a guerra no que este modelo de desenvolvimento econômico desencadeou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer o processo de articulação que a Comissão Pastoral da Terra desenvolve no Estado do Amapá exigiu, na medida do possível, minucioso levantamento documental e embasamento teórico, para que pudessem ser discutidos conceitos importantes para esta pesquisa, os principais deles: movimentos socio territoriais, movimentos socioespaciais e conflitos socio territoriais.

Além da compreensão das formas de organização/articulação e respectivos usos dos movimentos sociais, também identificamos as homogeneidades e heterogeneidades destes movimentos, fazendo

uma analogia e abordagem de conceitos de grande importância para a ciência geográfica, como é o caso da teologia da libertação. Assim tanto o processo de difusão de informações quanto a organização e materialização das manifestações tem se constituído como importantes partes da dinâmica atual dos movimentos por unirem o espaço material ao imaterial e, portanto, caracterizam-se como claros objetos de análise de uma geografia para além da materialidade.

A dinâmica usada para presença nas manifestações camponesas são elementos que se complementam e que potencializam cada vez mais a atuação da CPT, tornando-a entidade fundamental nos processos de luta pela terra e território no Amapá. Nesse sentido, esta pesquisa poderá contribuir academicamente como um documento com informações importantes para revelar e compreender as especificidades da luta no espaço, pelo território auxiliando na construção de uma geografia agrária do Amapá, seus conflitos e seus protagonistas.

Para a sociedade amapaense e para a academia tem-se um documento que contém até certo ponto detalhes sobre o processo de espacialização e territorialização da maior entidade até hoje constituída no Brasil que favorece a luta pelo bem estar social das famílias camponesas, quilombolas e indígenas do Amapá, pois a CPT nasceu como um mecanismo de respostas às urgências vivenciadas pelo povo amapaense, tais como: dificuldades dos posseiros do em conseguir a propriedade de suas terras; a falta de uma organização que fortalecesse a luta dos pequenos e a situação de escravidão por dívidas, de atraso e de degrado em que viviam inúmeras famílias na região das ilhas, estas situações foram o que questionaram a prática da Igreja na missão pela luta por justiça para que todos tivessem vida plena com direitos e garantias preservados.

Desta forma, acreditamos na contribuição deste trabalho de pesquisa como parte de um desvendamento da pesquisa em geografia agrária. Mas, cremos mais ainda que se tornou parte da descoberta pessoal desta principiante pesquisadora em geografia.

REFERÊNCIAS

BALDUÍNO, D. T. **A ação da Igreja Católica e o desenvolvimento rural.** In. Revista Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, v. 15, n. 43, 2001.

BOFF, L. (Org). **A Teologia da Libertação Balanços e Perspectivas.** São Paulo: Ática, 1996.

BOFF, L.; BOFF, C., **Como fazer teologia da libertação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BORGES. **A Questão Fundiária do Amapá** [Blog], acesso 14 set. 2016. Disponível em: http://borgesengenheiro.blogspot.com.br

CANUTO, A.; GORSDORF, L. **Direito humano à terra: a construção de um marco de resistência às violações.** In: RECH, D. (coord.) **Direitos humanos no Brasil 2: diagnósticos e perspectivas.** Rio de Janeiro: Ceris; Mahuad, 2007.

CHAVES, P, R **A Territorialização do Monopólio da Água por Concessão do Estado e os Conflitos Socioterritoriais no Amapá**, Semana de História, 2017.

FUCHS, W. **Ninguém é forte sozinho: Um Olhar sobre a missão da Pastoral da Terra** In: **Saberes e Olhares – A formação e Educação Popular na Comissão Pastoral da Terra.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GADOTTI, Moacir & Carlos Alberto Torres, 1997. **Estado e educação popular na América Latina**. Campinas: Papirus, 1997.

GALLAZI, S. **Entrevista concedida a Iris Costa**. Macapá, 25 de setembro de 2017.

GIBELLINI, R. **A Teologia no século XX**. São Paulo: Loyola, 1988.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos Movimentos Sociais: Paradigmas clássicos e Contemporâneos**. SP:Edições Loyola.ed.5,2006.

_____. **Os Sem-Terra, ONGs e Cidadania**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LEFEBVRE, H. **The production of space**. USA: Blackwell Publishing, 1991. 434 p.

LOMBA, R. M. **Os conflitos pela terra no Amapá: uma análise sobre a violência institucionalizada no campo**. In: Revista Brasileira de Desenvolvimento Regional, 2014.

LÖWY, M. **A guerra dos deuses: religião e política na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MITIDIERO JUNIOR, M. A. **A Ação Territorial de uma Igreja Radical: Teologia da Libertação, luta pela terra e atuação da Comissão Pastoral da Terra no estado da Paraíba**. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo, 2008.

BRINQUEDOS NÃO ESTRUTURADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JÉSSICA MARTINS DOS SANTOS
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unida de Suzano (2015); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professora de Educação Infantil – CEI Inácio Monteiro.

RESUMO

Este trabalho traz como objeto de reflexão a importância de valorizar os brinquedos não estruturados na Educação Infantil. Onde eles podem ser usados para estimular a atividade, a aprendizagem de novas habilidades, a socialização e o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Os brinquedos não estruturados podem ser usados para estimular na atividade física, a aprendizagem de novos hábitos, a formação de habilidades, a aprendizagem de novas linguagens, a formação de novas estratégias, tão como fomenta as habilidades de comunicação e formação das habilidades de organizações. Nestes aspectos os brinquedos não estruturados ajudam a criar uma atmosfera de diversão e aumenta a sensação de bem-estar.

PALAVRAS-CHAVE: Brinquedos; Habilidades; Aprendizagens.

INTRODUÇÃO

Na infância, as crianças criam vivências a partir de suas brincadeiras. Com o objetivo de proporcionar momentos de autonomia para os pequenos. Por isso trabalhar com os chamados materiais não estruturados, elementos ou objetos que não apresentam de imediato uma intenção pré-determinada. A proposta está em seu segundo ano de aplicação.

A vantagem dos materiais não estruturados é proporcionar uma infinidade de possibilidades. Diferente dos brinquedos fabricados, esses objetos permitem que a criança construa novas possibilidades de acordo com sua criatividade. Portanto, carretéis viram carrinhos, blocos de madeira transformam-se em casas e canos servem como estradas. Além disso, materiais da natureza são utilizados, como sementes, pinhas e conchas.

Brinquedo não estruturas na Educação Infantil são aqueles que não têm um formato definido, podendo variar de acordo com a necessidade do professor. Os brinquedos não estruturados podem

ser usados para ensinar a criança a construir seu próprio jogo, a identificar os objetos e as cores, a aprender a ler e a escrever, além de estimular a imaginação.

Os objetivos desses brinquedos não estruturados é proporcionar uma infinidade de possibilidades. Diferente dos brinquedos fabricados, esses objetos permitem que a criança construa novas possibilidades de acordo com sua criatividade. Além de serem muito mais acessíveis em termos financeiros, a qualidade do brincar desses objetos faz deles uma escolha pedagógica.

Com o avanço da tecnologia, nos acostumamos a oferecer às crianças e jovens materiais estruturados (carrinhos, bolas, etc.), que muitas vezes são mais caros do que gostaríamos. Mas a verdade é que os materiais mais simples são insubstituíveis. A possibilidade de exercitar a criatividade dá à criança autoria e protagonismo, o que é essencial na construção da identidade e no reconhecimento de si.

Sua justificativa, é promover a atividade física e estimular a diversão dos pequenos, proporcionar um ambiente seguro e confortável, disponibilizar brinquedos estruturados para que os pequenos possam realizar atividades de maneira segura e proporcionar a criatividade e o desenvolvimento motor dos pequenos.

Pode ser que o interesse das crianças não surja imediatamente. Para que as crianças possam interagir com os materiais não estruturados, é preciso dar tempo ao tempo, pois para experimentar suas possibilidades, que por vezes surge de observar como outras crianças interagem com eles, e para criar familiaridade com os objetos. Quanto mais os conhecemos, mais conseguimos ampliar o nosso repertório de ações sobre eles. E essa familiaridade não acontece no primeiro contato, mas na frequência com que nos relacionamos ou interagimos com algo.

BRINQUEDOS NÃO ESTRUTURADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brinquedo é uma atividade que proporciona ao desenvolvimento psicológico e cultural evidenciados na infância. Portanto, o brinquedo é um exemplo de instrumento mediador que possui uma funcionalidade e um significado como objeto quando construído socialmente e outro significado quando uma criança se propõe a utilizá-lo. Sua funcionalidade e seu significado são peculiares, pois parte não somente da função do objeto, mas de como a criança significará este objeto, e esta é a análise que Vygotsky (2007) se propõe.

Vygotsky (2007, p. 107) escreve: “... parece-me que as teorias que ignoram o fato de que o brinquedo preenche necessidades da criança nada mais são do que uma intelectualização pedante da atividade do brincar.” Partindo desse ponto de vista, o brinquedo não é apenas uma atividade que proporciona prazer que possa ser prescindida, é algo que faz parte da maioria das ações no universo que revelam as condições do desenvolvimento na infância, e hoje é um meio utilizado pela educação infantil para atingir seus objetivos pedagógicos com crianças em um todo.

As crianças precisam de espaços que permitam liberdade de movimento, segurança e socialização. Nesse sentido, o espaço físico do terreno torna-se um importante fator observável. A

organização deste espaço deve ser pensada, criativa e organizada para a idade de cada criança, apresentando desafios cognitivos e motores, com o objetivo de proporcionar às crianças um local onde se sintam confortáveis. Um lugar confortável onde eles podem jogar, criar e recriar jogos que os tornam mais independentes.

Portanto, o espaço infantil deve priorizar a história de cada criança de acordo com seu contexto e, por meio disso, promover a troca de saberes entre elas. Os espaços são construídos para as crianças e as crianças devem ser exploradas na relação interativa total de aprendizagem entre pares e troca de conhecimentos, liberdade de ir e vir, diversão e individualidade, partilha, aprender brevemente brincando.

Durante o momento de construção do brincar o educador poderá fazer intervenções com relação a conceitos utilizados nas aprendizagens mais sistemáticas, como: a quantidade de pedrinhas a serem usadas, os centímetros de um barbante que irão precisar, as relações entre muito e pouco, maior e menor, em cima e embaixo.

Atividades que exigem de a criança estruturar seu próprio brinquedo ou brincadeira, permitem que algumas funções cognitivas sejam estimuladas, pois para estruturar-se eles precisarão organização, planejamento, flexibilidade cognitiva, criatividade, manutenção da atenção, memória operacional e diversas outras capacidades mentais.

Vygotsky também traz uma reflexão importante sobre a construção da imaginação e as relações futuras da criança, onde: “A imaginação, como base de toda a atividade criadora, se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, em diferenciação ao mundo da natureza, tudo é produto da imaginação e da criação humana, baseados na imaginação”

Por essas e outras, façamos os brinquedos… façamos do brincar um meio de criar, aprender e evoluir.

Materiais não estruturados: uma forma de criar e brincar com um recurso chamado imaginação! As crianças nos dão bons sinais para programar uma intervenção adequada e que desperte nela o prazer pelas aprendizagens. Nos momentos do brincar, podemos observar seu comportamento, reações, interesses, dificuldades.

É só lhes dar alguns objetos e pronto, tudo se transforma em brincadeira. A criança é assim, uma tempestade de ideias, simbolismos, criatividade e emoção. Então, que tal dar aos pequenos a possibilidade de criar e aprender diante de alguns recursos simples e que aguçam a criatividade.

O brincar com materiais não estruturados possibilita o desenvolvimento da inteligência, a oportunidade de a criança explorar suas habilidades criativas e que tem relação com aprendizagens já consolidadas.

Sendo assim, FERREIRA nos diz que: “Objetos simples e facilmente encontrados na natureza. Por não terem, necessariamente, tamanhos ou formas definidas, eles incitam a criança a criar e a fazer uso da imaginação. Pedaços de madeira, osso, argila e tecidos são exemplos de materiais facilmente encontrados pela criança e que podem se tornar instrumentos valiosos de criação. Assim, um pedaço de pau pode, de repente, se transformar em um cavalo, ou uma caixa de papelão em um esplêndido ônibus. [...] São brinquedos não estruturados: terra, água, papel, argila, pedras, marimbas, bolas, blocos de construção, cubos de encaixe, tintas de várias cores, lápis, giz, contas de enfiar, massa de modelagem, tecidos, chocalhos, caixas com tampas ou então sucatas que a criança reaproveita”. (FERREIRA, 1992, p. 26).

Neste espaço destinado às crianças, o uso de materiais não estruturados é muito importante, pois estimulam o pensamento criativo, pois são objetos únicos sem função óbvia, mas a própria criança deve construí-los e adaptá-los para formar algo mais tarde com um propósito.

A criança de hoje é um sujeito em ação, o protagonista no processo ensino/aprendizagem; aprende no seu contato com o meio, por meio da experiência com a realidade.

Segundo Paulo Freire (1996, p. 12): “O professor, além de ensinar, passa a aprender; e o aluno, além de aprender, passa a ensinar”, ou seja, o professor passa a ser um mediador da aprendizagem”. Célestin Freinet (1896-1966) e Janusz Korczak (1878-1942) já Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.8. n.08. Ago. 2022. ISSN - 2675 – 3375 1320 apresentavam o papel do professor como de apoio ao conhecimento, ou seja, mediador e não aquele que o detinha.

Além disso, ficam muito mais tempo entretidos na brincadeira pois eles têm que construir o que, diferente do brinquedo caro, não veio pronto.

Crianças que brincam com sucata, recicláveis, potes e afins vão melhor na escola, aprendem com mais facilidade, são mais criativos, pensam fora da caixa.

Claro que o brinquedo pronto é importante para a criação do lúdico e desenvolvimento da criança. Porém o que é pronto já está dado. Não há desafios para a criança. Por isso o desinteresse rápido num brinquedo caríssimo e o tanto de tempo que eles dispensem empilhando ou encaixando potes e panelas.

Nas escolas eles deveriam usar pelo menos 90% de brinquedos não estruturados, para realização de suas atividades pedagógicas. Podemos levar isso a Coordenação Pedagógica. E também percebi a importância de trazer este ambiente lúdico para casa e, principalmente nas férias. Por isso, estou agora mesmo preparando uma caixa de brinquedos não estruturados para estar fazendo alguns. Lavei bem latas de leite, potinhos de embalagem, potes de papinha que não usa mais, colheres e formas de silicone. Vou está levando tudo na minha escola e propor essa ideia.

Desenvolvemos o nosso trabalho pedagógico embasados na concepção construtivista. Partindo destes pressupostos concebemos nossas práticas contemplando a criança como um ser capaz de construir seu próprio conhecimento à medida que interage com outras pessoas e com o meio social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a importância de como adaptar os espaços escolares para estimular a criatividade, a produção e a motivação das crianças por meio do brincar, utilizando materiais não estruturais, este artigo enfatizou que os materiais não estruturados na educação infantil podem enriquecer a vida das crianças, portanto, garantir que as mesmas se sintam efetivamente envolvidas em seu ambiente.

Na prática o espaço na Educação Infantil também se torna um educador, pois auxilia no desenvolvimento da criança. Este, porém deve ser intencionado pelo professor, para que experiências de aprendizagem aconteçam.

Brincar com materiais não estruturados ajuda a desenvolver a inteligência e oferece oportunidades para as crianças explorarem sua criatividade. Atividades que exigem a criação de seus próprios brinquedos ou jogos estimulam as funções cognitivas, pois para estruturá-los as crianças precisarão de organização, planejamento, flexibilidade cognitiva, criatividade, habilidade de atenção, memória de trabalho e algumas outras habilidades mentais.

O Projeto Político Pedagógico tem como premissa trabalhar com as potencialidades tanto das crianças, como também de suas famílias e dos funcionários da entidade, estabelecendo-se de forma democrática ao concretizar a participação de todos os envolvidos no contexto escolar, resultando na definição de metas e na implantação de ações, construindo competências para uma vida com mais qualidade.

A temática definida implicou identificar e reconhecer as potencialidades dos diferentes materiais, incidindo uma maior relevância nos materiais não estruturados e semiestruturados. Através da investigação, pude constatar a importância e a influência destes materiais nas brincadeiras, visto que promovem a criatividade, a imaginação, a liberdade e a interação entre pares. Este estudo permitiu-me aprofundar novos conhecimentos e compreender as concepções relativas aos diferentes materiais. Adicionalmente, com a investigação desta temática, procurei alargar as oportunidades.

Valorizamos seus conhecimentos prévios, respeitando os aspectos físicos, cognitivos, linguísticos, emocionais e sociais das crianças nas especificidades da primeira infância, por intermédio de atividades sistematizadas intencionais, estruturadas e livres, integrando as diversas áreas do conhecimento e os aspectos da vida cidadã por meios dos princípios éticos, estéticos e políticos. Visando o desenvolvimento de uma postura crítica e autônoma em relação ao conhecimento e as práticas sociais e culturais.

Ao refletir sobre a minha prática, considero que aprendi muito e consegui ter uma melhor percepção acerca da profissão de educador de infância, nomeadamente os desafios, os conhecimentos, as aprendizagens e a predisposição a receber, a ouvir e a acompanhar os grupos de crianças. Adicionalmente, conseguir colocar em prática conhecimentos e aprendizagens adquiridas no decorrer das pesquisas e continuarei a crescer a nível pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36p. Il.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões; a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: ed. 34, 2004.

FERREIRA, Sueli C. **A Indústria do brincar. Dissertação: Fundação Getúlio Vargas: Instituto de Estudos Avançados em Educação**. Rio de Janeiro, 1992.

Neto, C. & Lopes, F. (2018). **Brincar em todo o lado. Associação de Profissionais de Educação de Infância.**

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: **aprendizado e desenvolvimento num processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1999.

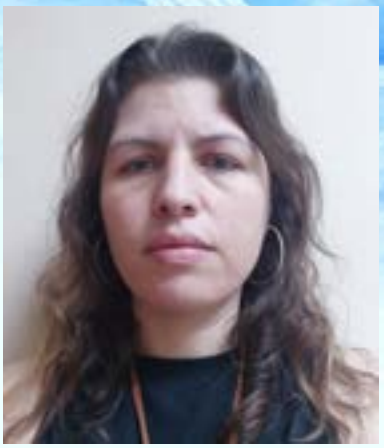
PARO, Vitor Henrique. **Admistração escolar: Introdução crítica**. 11.ed. São Paulo. Editora Cortez, 2002.

REGO, Teresa Cristina. **VYGOTSKY.** 8◦ ed. Rio de Janeiro, Petrópolis; Editora Vozes,1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 7 ed. In: COLE, Michael; JOHNSTEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia e SOUBERMAN, Ellen. (orgs). Trad. José CipollaNeto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

ABORDANDO AS CIÊNCIAS NATURAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



JOYCE MARIA DE ARAUJO
Licenciada em Letras pela UNG (2006).

RESUMO

Este artigo tem como objetivo tecer algumas considerações relevantes acerca do trabalho pedagógico abordando as ciências naturais na Educação Infantil. Os saberes científicos que foram elaborados ao longo da história devem ser devidamente apropriados pelos indivíduos como forma de dominarem esses conhecimentos. A criança da Educação Infantil estrutura-se como um ser social e histórico que participa de uma sociedade constituída de regras, valores, cultura e o seu desenvolvimento e crescimento se constroem também pela cultura e pelo meio, a partir das relações humanas desenvolvidas O trabalho aqui apresentado está embasado por meio das leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada acerca do tema.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Ciências; Naturais.

INTRODUÇÃO

O trabalho educativo deve, em primeiro lugar, assegurar as condições de ensino e aprendizagem das crianças desde a Educação Infantil; o processo de mudança é árduo, necessitando de muito empenho dos que acreditam numa educação verdadeira e dos que estão de posse das decisões políticas do país.

A educação infantil deve estar inserida nessas preocupações formais, pois, por mais que tenhamos a consciência de que a criança pensa e pensando se desenvolve, cria e aprende com os adultos, o processo educativo deve considerar suas especificidades.

Na Educação Infantil, a criança se abre para o mundo, colocando sobre ele um novo olhar. As experiências infantis crescem à medida que é exposta a condições mais complexas de desenvolvimento, que deve ter um caráter intencional.

DESENVOLVIMENTO

Ao longo dos séculos, o cuidado e a educação das crianças pequenas foram de responsabilidade da família, principalmente da mãe e outras mulheres. Neste tempo, o desmame demarcou a passagem da criança para o pequeno adulto que somente interagia no meio social se ajudasse os adultos nas tarefas cotidianas. As crianças pertencentes às classes mais privilegiadas eram vistas como objetos divinos que recebiam paparicos, mas sem considerarem sua identidade (OLIVEIRA, 2002, p. 58).

A partir do século XV e XVI, para responder aos desafios da sociedade europeia, foram criados novos modelos educacionais. Conforme apresenta Oliveira (2002, p. 59) “O desenvolvimento científico, a expansão comercial e as atividades artísticas ocorridas no período do Renascimento estimularam o surgimento de novas visões sobre a criança e sobre como ela deveria ser educada”.

Fonte: https://saci.org.br/atividades-de-ciencias-para-educacao-infantil-imprimir/. Acesso 13 abr. 2023.

Nesses séculos, houve um grande avanço para a educação sob essa nova perspectiva de sentimento de infância. O reconhecimento de criança passou a ser considerado como de homens de tamanho reduzido para um adulto em potencial, respeitando-se, desta maneira, suas capacidades para seu futuro desenvolvimento, assim como mostra Kramer (1984, p. 17), Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, correspondendo, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento.

Um dos educadores da Educação Infantil foi João Amós Comênio (1592- 1670), que propagou suas teorias de como educar crianças de acordo com sua idade, por meio de uma ampla divulgação de seu livro ‘Didática Magna’.

Fonte: https://issuu.com/fmcsv/docs/ciencias-natureza-praticas-educativas-primeira-inf. Acesso 13 abr. 2023.

João Amós Comênio (1592-1670), educador e bispo Checo, elaborou um plano de escola maternal para educar crianças. Assegurava que o cultivo dos sentidos e da imaginação desenvolvia o lado racional; as impressões sensoriais eram internalizadas pela razão e, ao brincar, as crianças eram educadas pelos sentidos.

A defesa de uma programação bem elaborada dava garantia na “arte de ensinar” dando à criança a oportunidade de aprender num campo abrangente de conhecimentos e de acordo com suas idades (OLIVEIRA, 2002, p.64).

Comênio estabeleceu analogia entre as crianças e as árvores - que deveriam ser plantadas, instruídas na escola e regadas pelo conhecimento. De acordo com suas palavras: Todos os ramos principais que uma árvore virá a ter, ela fa-los-á despontar de seu tronco, logo nos primeiros anos, de tal maneira que depois apenas é necessário que eles cresçam e se desenvolvam.

Do mesmo modo, todas as coisas que queremos instruir um homem para utilidade de toda a vida, deverão ser-lhes plantadas logo nesta primeira escola. (COMÊNIO, 1985, p.415).

Nesse pensamento, destaca-se o cuidado do educador para com a essência da criança e para com as reais necessidades de sua faixa etária. E, por intermédio dessa afirmação, Comênio defende que os ensinamentos devem ser passados na primeira escola, nesse caso, as instituições de Educação Infantil.

A Resolução n. 5/2009 do Conselho Nacional de Educação que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) garante o ensino de Ciências na Educação Infantil e sua relevância pode ser vista no Art. 3º, conforme segue:

> O currículo de Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes da criança com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p.18).

O ensino de Ciências garantido na Educação Infantil, sob o enfoque científico e tecnológico, promove no contexto onde ele seja aplicado, meios pelos quais as crianças desenvolvam seu conhecimento pleno.

Na prática pedagógica, deve-se garantir o acesso das crianças a esse ensino, pois como afirmam Lima e Loureiro (2013, p.15): “As ciências estão presentes na vida das pessoas em diferentes contextos, o que significa que ter acesso a ela é, muitas vezes, uma questão de sobrevivência [...]”. Oportunizar o ensino de Ciências na Educação Infantil ainda colabora para que as crianças se reconheçam como parte do mundo em que estão inseridas e para que possam solucionar problemas da sua vida cotidiana.

As práticas pedagógicas, nesta faixa etária, devem orientar-se, levando em conta a criança como um ser social, que possui uma história de vida e é influenciada pelo meio.

Desse modo, a Educação Infantil deve propiciar, através de sua organização, um ambiente de crescimento, para que a criança desenvolva suas capacidades num processo contínuo de conhecer.

Segundo Kramer (2202, p. 21):

> As atividades e situações propostas têm, portanto, o objetivo último de favorecer a exploração, a descoberta e a construção de noções, ou seja, o desenvolvimento e o maior conhecimento do mundo físico e social (da língua, da matemática, das ciências naturais e das ciências sociais),eixos básicos da função pedagógica da pré-escola.(KRAMER, 2002 , p 21).

Saviani (2005) formula que a educação acontece entre pessoas, com níveis de maturação diferenciados, numa situação histórica determinada. Considerando que o homem vive em um contexto complexo de regras, valores, cultura, desde pequena a criança deve estar inserida socialmente.

Sua escolarização se dará no conjunto das relações existentes na sociedade, sendo que a urbanização, a história das famílias, a população,o trabalho ,todos esses aspectos formam uma teia que determina a história social dessa criança que, consequentemente, dever ser evidenciado no processo educativo.

Em decorrência dessas condições necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem da criança é que será de fundamental importância que as propostas educativas se efetivem de maneira a valorizar o espaço infantil, suas especificidades, seu processo de aquisição de conhecimento, numa proposta progressista de educação. Neste contexto, a formação do professor é imprescindível

para que, ao conhecer cientificamente o processo de desenvolvimento da criança, planeje ações educativas coerentes aos pressupostos acima apresentados.

O Ensino de Ciências, por muito tempo, foi considerado uma atividade pragmática, voltada apenas para os grandes centros educacionais e científicos do mundo. Não se pensava na educação científica das crianças e jovens dos países menos desenvolvidos como é o caso do Brasil.

Rodrigues (1987, p.106) afirma que:

> O ensino de ciências deve demonstrar que a ciência é uma das formas de produção da realidade humana, pois,por se contrapor ao saber natural e espontâneo, ela se desenvolve como forma de conhecimento e de domínio da natureza.Esse conhecimento e esse domínio abrem as portas á construção de uma realidade e de um mundo novo na ordem natural.Essa realidade se produz pela incorporação e pela transformação da natureza,de acordo com as necessidades humanas.(RODRIGUES, 1987,p 106).

O currículo na Educação Infantil abarca uma diversidade de conhecimentos tais como: lógico-matemático, linguagem oral, linguagem escrita, artes, musicalidade, movimento, autonomia e natureza e sociedade. Sobre a questão de currículo vale lembrar que, segundo Saviani (2005,p15-16),“de uns tempos para cá se disseminou a ideia de que currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola... segundo essa acepção currículo é tudo o que se faz na escola. Contrapondo esta ideia definindo que “ currículo é o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas na escola” .

Ao levarmos em conta que crianças pequenas possuem uma relação muito próxima com o ambiente e que sua linguagem visual é muito ativa na Educação Infantil é que as práticas educativas nesta fase devem privilegiar o visual e o oral.

E, o Ensino de Ciências quando é tratado de forma simplista, não avança ao mundo que cerca a criança, restringindo o seu aprendizado. As possibilidades de ensino ficam de certo modo conjugadas entre matemática e linguagem escrita, principalmente para as crianças de cinco e seis anos (turma analisada na pesquisa), pois a cobrança dos pais e diretores pelo domínio do código linguístico é demasiada, não permitindo, às vezes, em seu dia a dia, que a criança explore o ambiente, observe as situações ao seu redor e conheça o mundo.

Ademais, a Educação Infantil deve possibilitar uma educação que ressalte o saber empírico (experiências) e o saber clássico (saber historicamente acumulado). Desse modo, o Ensino de Ciências, como qualquer outra área do conhecimento trabalhada na Educação Infantil, não deve ser encarada de forma espontaneista, as atividades devem ser elaboradas visando a uma formação de qualidade, os temas em ciências devem garantir um desenvolvimento e um envolvimento da criança naquilo que aprende.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar Ciências é conduzir o aprendizado sobre o mundo nas suas reais dimensões. Por meio da intencionalidade educativa, nesse enfoque, as atividades preparam as crianças para a vida em sociedade, para uma interação consciente com o outro e com a natureza.

O processo educativo como um todo deve colaborar para a humanização desse homem desde

criança, pois esta inicia seu processo de inserção social através dos conhecimentos científicos, oferecidos pela escola. Desta forma, estará se apropriando de um conhecimento produzido por sua sociedade e, ao apropriar-se, saberá emitir juízo de valores, conseguirá ser crítico e discernir seu verdadeiro papel como cidadão.

Ademais, a escola tem papel fundamental neste caminho percorrido pelo aluno. Se a sociedade como um todo não oferecer meios para seu crescimento, é na escola que deverá encontrar apoio e suporte suficientes para ao menos tentar diminuir as dificuldades sociais, através dos conteúdos curriculares oferecidos, das relações sociais estabelecidas com o grupo e do questionamento sobre os problemas mais relevantes na sociedade.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. SILVA, D. A. S. M, VAROTTO, M. **Ensinando Ciências da Educação Infantil.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara: 1981.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 5/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo**. V. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. 9ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC. 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso 13 abr. 2023.

COMÊNIO, J. A. **A Didática Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, 1985.

BUJES, M. I. E. **Educação Infantil: Pra que te quero?** In: CRAIDY, C. e KAERCHER, G. (org). E**ducação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: DOLZ, J. e SCHNEUUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2004.

ELIAS, M. d. C.; SANCHES, E. C. F. **E a pedagogia: uma velha ideia muito atual.** In: **Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro – FORMOZINHO,** Júlia. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs) – Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Editora Estampa, 1975.

_____. **Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

GARCIA, F. M. **Vida de formiga**. Recife: Nova Espiral, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas S. A, 2008.

FROEBEL, F. **A educação do homem**. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo, UPF, 2001.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

LIMA, M. E. C. de C.; LOUREIRO, M. B. **Trilhas para ensinar ciências para crianças.** 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Os primeiros passos na construção das ideias e práticas de educação infantil.** In: Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PAIVA, Y. M. S. **Pedagogia Freinet: Seus princípios e práticas**. In: Pedagogia Freinet: Teoria e prática. ELIAS, Marisa Del Cioppo. (org). Campinas: São Paulo, Papirus, 1996.

PETRUCCI, V. B. C.; BATISTON, R. R. **Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade.** In: PELEIAS, I. R. (Org.) **Didática do ensino da contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2006.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da Educação.** 2ª ed. Clássicos Garnier. Da difusão Européia do Livro, São Paulo. 1973.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/ 9anpedsul/paper/viewFile/487/891>. Acesso 15 maio 2023.

COMO LIDAR COM O BULLYING NA ESCOLA

JOYCE SANTOS DE SOUZA FERREIRA
Graduação em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos (2010); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elísios (2018); Professora de Ensino Fundamental I- na EMEF Capistrano de Abreu, Professora de Educação Básica - na EMEB Virgílio Marinho.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender e estudar sobre o bullying na escola, buscando entender as causas e consequências desse comportamento agressivo. Compreender o bullying pode levar a intervenções mais eficazes e preventivas nas escolas. Pesquisar sobre o bullying no contexto escolar ajuda a identificar os fatores de risco para comportamentos agressivos e a desenvolver programas de prevenção que possam reduzir a incidência de bullying. Além disso, a pesquisa sobre bullying ajudará a identificar os efeitos psicológicos e emocionais do bullying nas vítimas e nos agressores. Ajudando a criar um ambiente escolar mais seguro e acolhedor. Propiciando assim um melhor desempenho acadêmico e uma maior sensação de bem-estar para todos os alunos. Os estudos sobre bullying são de suma importância porque ajudam a estabelecer uma cultura de tolerância e respeito. Diminuindo e prevenindo a discriminação e o preconceito, proporcionando aos alunos e equipe escolar um ambiente inclusivo e saudável.

PALAVRAS-CHAVE: Bullying; Alunos; Violência; Respeito.

INTRODUÇÃO

Toda forma de violência, incluindo o bullying, representa uma ameaça ao processo de desenvolvimento cognitivo, psicológico e social do ser humano. O bullying pode ter consequências graves para a saúde mental e física das vítimas dentre elas: ansiedade, depressão, baixa autoestima, problemas de sono, perda de interesse nas atividades diárias e até mesmo o pensamento suicida.

Além disso, o bullying pode levar a dificuldades de aprendizagem, atrapalhar a concentração, diminuição do rendimento acadêmico e até mesmo o abandono da escola. Algumas vítimas de bullying podem por exemplo ter dificuldades para estabelecer relacionamentos saudáveis com outras pessoas desenvolvendo assim comportamentos de isolamento e ou evitação social.

Os agressores por sua vez também podem sofrer consequências negativas como: problemas de comportamento, dificuldades para estabelecer relacionamentos saudáveis, comportamentos delinquentes e até mesmo a possibilidade de cometer crimes mais graves por falta de limites e consequências de seus atos.

Diante disto, é suma importância estudar e prevenir o bullying na escola, para garantir um ambiente seguro e saudável para os alunos. Pois é no ambiente escolar que as crianças e adolescentes passam a maior parte do tempo durante a semana, interagindo uns com os outros e com os professores.

E as interações que ocorrem na escola têm um grande impacto na formação da personalidade e na construção da identidade dos alunos. Portanto, o ambiente escolar também pode ser palco de comportamentos negativos, como o bullying. E esses comportamentos podem ter um efeito devastador na vida das vítimas e prejudicar o seu desenvolvimento cognitivo, psicológico e social

DEFINIÇÃO BULLYING

Bullying é caracterizado por todo ato agressivo e intencional, repetido ao longo do tempo, que tem com o principal objetivo ferir, intimidar ou humilhar outra pessoa. Esse ato agressivo pode ser verbal, físico ou social, ocorrendo em contextos diversos, como na escola, no trabalho, na comunidade ou na internet.

O bullying ocorre sem motivação evidente, e pode causar danos emocionais, psicológicos e físicos à vítima, promovendo consequências negativas a longo prazo como problemas de saúde mental, comportamento violento e o baixo desempenho escolar. Causando assim inúmeros problemas emocionais e sociais, causando angústia e desencadeando diversas complicações na saúde mental das vítimas.

Diante disto, Cleo Fante salienta:

> “Bullying é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais” (2005, p. 27).

Visto que o bullying pode causar diversos efeitos negativos na vítima, o papel da escola é conhecer todos os efeitos negativos para assim poder agir e prevenir esses atos agressivos no ambiente escolar.

A saber os efeitos prejudiciais às vítimas do bullying:

- Sofrimento: a vítima demonstra tristeza, ansiedade, medo e raiva.
- Baixa autoestima: o bullying afeta drasticamente a autoimagem da vítima, ela sente-se inferior, inadequada ou sem valor perante os outros.
- Isolamento social: na maioria dos casos a vítima pode se afastar dos amigos e da

família, evitando contato social, principalmente se o agressor estiver no ambiente.

- Baixo rendimento escolar: o bullying pode afetar a capacidade da vítima de se concentrar e aprender, e isso atrapalha o rendimento escolar.

- Problemas emocionais: a maior parte das vítimas do bullying desenvolvem depressão, ansiedade e muito estresse.

- Comportamento de risco: em casos extremos, a vítima pode apresentar comportamentos de risco, como o uso de drogas e álcool, autolesão e pensamentos suicidas.

Diante do exposto é extremamente importante que o bullying seja discutido na escola, que haja planos de ação para tratar do assunto e que as possíveis vítimas recebam apoio e ajuda para lidar com os efeitos negativos do bullying.

Por isso é de suma importância reconhecer e denunciar o bullying, e tomar medidas para prevenir e interromper esse comportamento prejudicial ao ser humano.

BULLYING NÃO É BRINCADEIRA

Bullying no ambiente escolar não pode ser tratado com brincadeira, pois as vítimas dessa ação frequentemente sofrem de ansiedade, depressão, baixa autoestima, problemas no rendimento escolar e dificuldade de socialização. Além do mais o bullying pode levar a problemas de saúde mental, incluindo transtornos alimentares, automutilação e até mesmo suicídio.

Por definição, o bullying envolve atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que sucedem sem motivação, sendo praticadas por estudantes contra outros, causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder (LOPES, p.5 2005).

É importante esclarecer que o bullying pode parecer uma brincadeira simples, mas não deve tratada dessa forma, pois causa danos físicos ou psicológicos a outra pessoa que não tem o poder de resistir ou se defender.

E foi com Fante (2005) que tivemos as primeiras reflexões sobre o bullying nas escolas brasileiras e identificamos os tipos de papéis sociais

desempenhados pelos protagonistas de bullying de cinco maneiras:

- A vítima típica: que serve de bode expiatório para um grupo.

- A vítima provocadora: que provoca reações que não possui

habilidades para lidar.

- A vítima agressora: que reproduz os maus-tratos sofridos.

- O agressor: que vitimiza os mais fracos.

- O espectador: que presencia os maus-tratos.

É importante conhecer as características do agressor e da vítima de bullying porque isso pode ajudar a identificar e prevenir futuros casos de bullying. Conhecer as características do agressor pode ajudar a entender por que ele está intimidando a vítima e pode ajudar a desenvolver estratégias para interromper o comportamento agressivo. Além disso, entender as características da vítima pode ajudar a entender por que ela está sendo alvo de bullying e como pode ser ajudada a lidar com a situação.

Por exemplo, o agressor é aquele que promove o bullying na escola, muitas vezes motivado pela necessidade de se sentir autoritário, poderoso e controlador.

> Os agressores geralmente acham que todos devem fazer suas vontades, e que foram acostumados, por uma educação equivocada, a ser o centro das atenções. São crianças inseguras, que sofrem ou sofreram algum tipo de agressão por parte de adultos. Na realidade, eles repetem um comportamento aprendido de autoridade e de pressão. Tanto as vítimas, quanto os agressores, necessitam de auxílio e de orientação. Os demais alunos são os observadores da violência. Eles convivem com ela e se calam ou são ignorados em suas observações por pais e professores. Temem tornarem-se alvos, e podem sentir-se incomodados e inseguros (Nogueira, 2010 p. 12).

Não há um perfil único de agressor em situações de bullying, pois existem diversos fatores que podem influenciar o comportamento agressivo. Porém alguns estudos indicam que os agressores podem apresentar as seguintes características:

- Falta de empatia, ou seja, a incapacidade para compreender e se colocar no lugar do outro.

- Baixa autoestima, pois sentem-se inseguros e usam a violência para se sentirem superiores aos outros.

- Comportamento agressivos, pois acreditam que a violência é uma forma correta de resolver conflitos.

- Problemas de socializar, os agressores apresentam muita dificuldade em fazer amigos e se relacionar de forma positiva com os outros.

Vale ressaltar que essas características não são determinantes e que cada caso é único. Além disso, muitas vezes os agressores não apresentam essas características e podem ser pessoas que parecem populares e bem-sucedidas.

Já as vítimas de bullying podem apresentar inúmeras características em comuns a saber: As vítimas de bullying muitas vezes têm dificuldade em fazer amigos ou se integrar socialmente, o que pode levar ao isolamento. Muitas vezes são percebidas como diferentes dos seus colegas, seja por causa de sua aparência, comportamento, habilidades sociais ou origem cultural. As vítimas de bullying podem ter uma baixa autoestima e falta de confiança em si mesmas, o que pode torná-las mais vulneráveis ao bullying. Apresentam comportamentos depressivos, como tristeza, desesperança e desânimo; e podem sentir medo e insegurança de ir para escola ou outros ambientes sociais em que ocorre o bullying.

É de suma importância salientar que essas características não se aplicam a todas as vítimas

de bullying. Pois elas podem apresentar características diversas e não apenas as citadas acima. Mas, o importante é estar sempre atento aos sinais para identificar a vítima e assim poder tomar as medidas pontuais.

Agora vamos conhecer um pouco das características do espectador do bullying, aquele que observa a ação violenta, pois muitas vezes eles têm um papel significativo em perpetuar ou interromper o comportamento agressivo. Algumas de suas características são medo de represália, pressão do grupo escolar e tolerância ao bullying.

Medo de represálias pois os espectadores muitas vezes têm medo de se envolver ou de denunciar o bullying pois temem sofrer represálias do agressor, se tornando a próxima vítima.

Muitos espectadores podem sentir-se pressionados a seguir a liderança dos seus colegas e acabam apoiando o comportamento agressivo. Porém alguns espectadores podem sentir empatia pela vítima e querer ajudar, mas não sabem como intervir.

Outra parte dos espectadores tem muita tolerância ao bullying e acreditam que o comportamento agressivo é aceitável e normal.

Entender essas características dos espectadores pode ajudar a desenvolver estratégias para aumentar a conscientização sobre o impacto negativo do bullying e encorajar os espectadores a se envolverem na prevenção do comportamento agressivo. Isso pode incluir a promoção de valores como a empatia, a solidariedade e a tolerância zero em relação ao bullying, bem como a implementação de programas de intervenção que ensinam habilidades de resolução de conflitos e ajudam os espectadores a se sentirem capacitados para interromper o bullying.

É sabido que o bullying é uma realidade inegável no ambiente escolar. Pensando nisso, no Brasil existe a Lei 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, e define bullying como:

> Todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. (BRASIL, 2015).

Portanto as escolas têm um papel importante em prevenir e combater o bullying. Elas podem criar políticas e programas de conscientização para alunos, professores e pais, para promover um ambiente escolar seguro e inclusivo. Além disso, as escolas também podem oferecer apoio emocional e psicológico para as vítimas de bullying e implementar medidas disciplinares para os agressores.

BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR

Bullying na escola é um problema grave e preocupante, e o mesmo pode ocorrer de diversas maneiras, como insultos, agressões físicas, exclusão social e assédio moral. E normalmente são três os envolvidos, o agressor, a vítima, e o espectador.

Diante do exposto a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) estabelece que a escola

deve ser um espaço inclusivo e democrático, que valorize a diversidade e promova o respeito às diferenças, combatendo todas as formas de preconceito e discriminação.

Além disso, a BNCC prevê que o ensino deve contemplar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a empatia, a cooperação e a resolução de conflitos de forma pacífica.

> Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018. p. 10).

Dessa forma, é responsabilidade da escola e dos profissionais da educação criar um ambiente saudável e acolhedor para todos os estudantes, com ações de prevenção e combate ao bullying e outras formas de violência escolar.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), determina que a escola deve garantir uma educação de qualidade, que não se preocupe somente com a aprendizagem de disciplinas, mas com o bem-estar físico, psicológico, moral, emocional e social do aluno, através do diálogo, do acolhimento, da empatia, da resolução e prevenção de conflitos, além de garantir que não pode haver qualquer tipo de discriminação.

Diante das leis que embasam essa pesquisa fica notória a importância de garantir que a escola seja um ambiente seguro e harmonioso, propiciando ao aluno uma escola de paz, e um ensino de qualidade. Pois a escola tem um papel importante na prevenção e combate ao bullying. E algumas ações podem combater quaisquer tipos de violências a saber:

A escola deve ter projetos com objetivos e políticas claras. Além de estabelecer os protocolos de prevenção e intervenção ao bullying. Tais assuntos devem ser amplamente divulgados entre a comunidade escolar (alunos, pais e funcionários). Pois é de suma importância que todos saibam o que caracteriza o bullying, como identificá-lo, como tratá-lo e as consequências para os agressores e vítimas.

Além dos programas de conscientização sobre o bullying, é importante que a escola tenha uma equipe de funcionários responsáveis por supervisionar e monitorar as interações entre os alunos. Eles devem estar atentos a sinais de bullying e intervir quando necessário.

E quando um caso de bullying for identificado, a escola deve agir prontamente a fim de acabar com a violência e assim proteger a vítima. E essa mediação pode ser feita por meio do aconselhamento para a vítima, intervenção disciplinar para o agressor e suporte para os espectadores, que devem ser encorajados a sempre denunciar atos violentos.

Vale ressaltar que combater o bullying é tarefa de toda comunidade escolar, que deve ser corresponsável e engajada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o bullying é um problema sério encontrado nas escolas. As agressões e

provocações, que antigamente eram vistas como brincadeiras, hoje já são tratadas como bullying. Visto que essa agressão verbal e ou corporal são nocivas para a saúde mental dos alunos, e podem afetar o seu desenvolvimento cognitivo e pessoal.

Cabe ressaltar que cabe à escola acionar os familiares, bem como o Conselho Tutelar e os órgãos de defesa da criança e do adolescente, se for o caso. É sabido que o trabalho do professore é bem desafiador, e fica bem mais desgastante num cenário de conflito e violência. Esses episódios em sala de aula e entre os alunos são comuns e provocam um grande desgaste emocional. E o bullying é um desses conflitos é extremamente difícil de lidar, atrapalhando o andamento da aula, e prejudicando num todo o desenvolvimento dos alunos e a dinâmica do grupo escolar.

Diante do exposto, é imprescindível que as escolas ofereçam um ambiente acolhedor, respeitoso e seguro para os alunos, para que eles possam sentir-se amados, apoiados e acima de tudo protegidos. A prevenção do bullying deve ser uma prioridade nos planejamentos e ações das escolas, para assim garantir o bem-estar e o desenvolvimento pleno e saudável dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília, Distrito Federal. Versão final, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

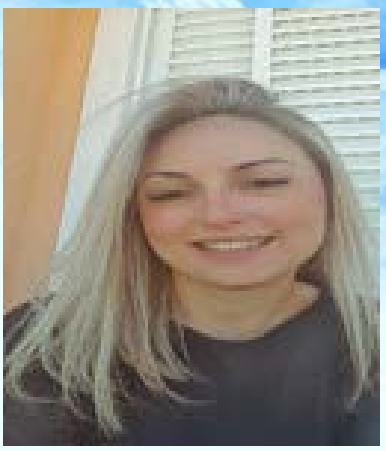
FANTE, C. **Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2ª ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

LOPES, N. A. A. L. **Bullying: comportamento agressivo entre estudantes**. J. Pediatr., vol.81, n.5, 2005.

Ministério da Educação. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB): Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, Distrito Federal. Acesso em 10 de abril de 2023.

NOGUEIRA, Rosana Maria C. P. A. A Prática de Violência entre Pares: O Bullying nas Escolas. Revista Iberoamericana de Educación. Disponível em: http://www.novacriminologia.com.br/noticias/banco_de_imagens/rie37a04.pdf Acesso 03 de abril 2023.

RELAÇÕES ENTRE A APRENDIZAGEM DE CONCEITOS MATEMÁTICOS E O USO DA TECNOLOGIA NAS PROPOSTAS EDUCACIONAIS



JULIANA SPILLA ANTEVERE
Graduação em Licenciatura Matemática pela Universidade de São Paulo (2003) e Graduação em Pedagogia pela UNINOVE (2016); Professora de Ensino Fundamental I no Colégio Madre Paula Montalt e Professora de Ensino Fundamental II - Matemática - na EMEF General Liberato Bittencourt.

RESUMO

O presente trabalho visa aprofundar os estudos sobre o ensino da Matemática, articulando essas reflexões com o uso da tecnologia, visto que o currículo precisa estar se adequando às mudanças que ocorrem no sistema escolar em função das modificações que permeiam os diferentes aspectos sociais. A formação docente também precisa inserir os elementos midiáticos e tecnológicos como parte da atualização em serviço e atendendo às novas concepções sobre diversidade nas práticas pedagógicas. O uso das tecnologias no ensino dos conceitos matemáticos se configura como um aspecto ainda complexo, mas que demonstra maior abrangência no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, busca-se a exploração das potencialidades desse uso como referência para que os sistemas de ensino passem a adotá-las como um recurso de extrema importância para a aprendizagem dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Matemática; Tecnologias; Ensino; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, a tecnologia tem avançado a passos largos na vida das pessoas. Ela está presente nas atividades cotidianas e, no espaço escolar, percebe-se a demanda por um conhecimento mínimo do uso das mídias nos relacionamentos interpessoais.

No contexto do ensino dos conceitos matemáticos, percebe-se que a tecnologia e o uso de jogos eletrônicos nas aulas são aspectos que têm muita conexão, pois a adesão das crianças e jovens aos recursos tecnológicos é imensa. No entanto, nos espaços escolares essa relação não está sendo feita ou aproveitada de forma significativa pelas crianças e jovens e nem pelos professores.

O presente trabalho se baseia nas investigações sobre o uso da tecnologia no processo de ensino da Matemática, contemplando a importância da atualização de práticas e de orientações

que qualifiquem as formas de ensinar e aprender no contexto de uma escola democrática e aberta à diversidade.

Torna-se primordial destacar algumas indagações: é possível ensinar Matemática com o uso das mídias? Será que a escola está conseguindo acompanhar o processo de desenvolvimento humano com o avanço das tecnologias de forma eficiente? Quais são os principais desafios na relação entre o ensino da Matemática e o uso das tecnologias nas aulas?

As redes de comunicação e de informação circulam no mundo com uma crescente velocidade e a escola precisa compreender as transformações para que consiga auxiliar o aluno a ter avanços no seu percurso. Todas as experiências são importantes e o uso das tecnologias fortalece o compromisso com a ampliação das culturas escolares.

Objetivo geral: Promover reflexões significativas sobre a inserção da tecnologia no ensino da Matemática, destacando a importância das potencialidades que ela oferece no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Objetivo específico:

Compreender as características do uso dos recursos tecnológicos no cotidiano escolar e estimular o uso responsável e consciente desses aparatos.

A justificativa para este trabalho abrange a percepção de que o acesso à informação se ampliou, no entanto, o impacto do uso de aparelhos digitais trouxe pontos positivos e negativos que precisam ser considerados. E isso é fundamental para oferecer oportunidades de aprendizagens a todos os alunos, sem distinção.

As escolas precisam compreender a importância da diversidade, para que possam se adequar às novas características da sociedade, pois muitas mudanças estão acontecendo e as instituições não podem ficar congeladas no tempo.

São muitos os desafios, porém torna-se essencial destacar a relevância da inserção das mídias como uma possibilidade de melhoria do ensino. As tecnologias aplicadas ao ensino de Matemática são muito abrangentes e o papel da escola e dos professores exige outras demandas, de vital importância na definição dos conteúdos e metodologias de trabalho.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE ACESSIBILIDADE E TECNOLOGIA NO ENSINO ESCOLAR

Compreender as limitações e as potencialidades dos alunos no universo escolar, a fim de que a diversidade seja acolhida e promova transformações sociais que possam ampliar as oportunidades de aprendizagens e de aquisição de saberes e conhecimentos é um dos maiores desafios da nova era.

A mediação e o apoio que as novas tecnologias oferecem aos alunos desenvolvem muitas competências e habilidades e ajudam até mesmo a promover a inclusão social dos estudantes. As ideias matemáticas são apreendidas de fato quando se tornam significativas para os alunos.

De acordo com ADORNO (2010), educar não se vincula a transmitir saberes, mas sim à prática de formar para construir liberdade intelectual, para o bom convívio e para que a consciência humana se desenvolva com responsabilidade. Nesse sentido, o primordial é que os valores humanos, plurais e solidários se expandam de tal modo que os sujeitos consigam se emancipar.

Crianças e adolescentes ficaram mais vulneráveis em relação ao desenvolvimento dos recursos tecnológicos, pois mesmo com tantos progressos, eles nem sempre conseguem discernir entre o que é bom ou ruim quando fazem suas escolhas.

Uma das grandes reflexões no contexto escolar contempla a ideia de que a escola ensina a todos sem distinções, por isso adequações precisam ser feitas em função das peculiaridades e necessidades dos estudantes e em relação à qualidade das aprendizagens compartilhadas.

As aulas precisam ser bem dinâmicas para que os estudantes se apropriem da cultura e das linguagens simbólicas propostas para os alunos. As mudanças geradas pelos avanços tecnológicos repercutiram no estilo de vida das pessoas e os meios de comunicação também se modificaram, gerando uma diversidade de acesso às informações no mundo todo.

Segundo BUCKINGAM (2007), o acesso às tecnologias e às mídias eletrônicas está se expandindo cada vez mais e o cuidado com a inserção no mundo adulto tem que ser observado, pois existem limitações que precisam ser asseguradas, bem como a identificação do que é benéfico e do que precisa ser banido.

As práticas a serem desenvolvidas no espaço escolar devem acolher e validar a participação de cada aluno. O direito dos estudantes à educação proposta de modo inclusivo rejeita, questiona e problematiza, por princípio, práticas preconceituosas e discriminatórias nas relações escolares.

Nesse sentido, é primordial que se discriminem os recursos e os conteúdos que serão veiculados para que a aprendizagem se torne mais dinâmica, mas ao mesmo tempo não perca o seu caráter formal. Percebe-se que muitas vezes os professores ficam ainda mais preocupados com o acesso às tecnologias, pois os alunos aprendem de forma rápida a estabelecerem conexões com instrumentos cada vez mais inovadores.

Os alunos estão muito envolvidos com as mídias e quando se mencionam as mesmas, é importante destacar que elas englobam o jornal, a televisão, o rádio e não somente a internet e o computador. A mediação e o apoio que as novas tecnologias oferecem aos alunos desenvolvem muitas competências e habilidades e ajudam até mesmo a promover a inclusão social dos estudantes.

Para TORRES (1994), a Matemática precisa de fundamentos que sejam construídos de maneira sistemática, a fim de que ela desenvolva competências e habilidades que atuem diretamente no desenvolvimento do raciocínio lógico e na elaboração de ideias.

Pode-se dizer que muitas vezes o protagonismo dos alunos não é valorizado e o trabalho com o uso de tecnologias, mesmo sendo uma ferramenta auxiliar na aquisição dos conhecimentos, passa a ter um papel secundário nos objetivos de aprendizagens.

De acordo com HADDAD (2001), um fator importante a ser mencionado é que o uso das

tecnologias precisa ser previamente organizado e os profissionais da educação precisam acompanhar o processo evolutivo de vida dos alunos, a fim de compreender o modo como aprendem e também para adequar os recursos tecnológicos às novas formas de pensar de cada geração.

O acesso dos alunos nem sempre é facilitado, o despreparo dos professores diante de salas superlotadas também implica em complicações, o espaço físico não é, muitas vezes, acessível à movimentação desses alunos. Essa conjuntura de conflitos e empecilhos dificulta muito o trabalho dos profissionais de educação no desenvolvimento de uma prática pedagógica sensível às necessidades dos alunos.

No entanto, é preciso ter em mente que o uso das tecnologias nas aulas de Matemática pode ser enriquecido com atividades de experimentação, com trabalhos coletivos, em grupos, para que os alunos possam fazer antecipações e inferências, de modo que possam discutir com seus pares e aprender pela ação da pesquisa em si. Nesse contexto, a mediação do professor é fundamental para que os avanços sejam gerados.

A contextualização das propostas é justamente o ato de traduzir o conteúdo visto em sala de aula para um enquadramento onde o educando consiga perceber e enxergar determinado fenômeno. Assim, os alunos podem concretizar aprendizagens diferenciadas, que instiguem reflexões e promovam o respeito e a valorização de suas vidas.

O ensino, hoje, deveria ser repensado e regulado por intermédio de situações de aprendizagem mais ativas. O desenvolvimento de um trabalho com resolução de problemas precisaria estar aliado com metodologias mais reflexivas e flexíveis, considerando as particularidades de cada aluno e suas características acadêmicas como um objeto de estudo e de ampliação de possibilidades.

De acordo com FORTUNA (2014), um dos maiores desafios no uso das tecnologias no espaço escolar é conseguir o desenvolvimento de uma mediação que contemple o protagonismo dos estudantes, que acolham suas descobertas e elaborações, promovendo experiências significativas e novos conhecimentos.

O papel da escola tem muita importância em relação à formação de sujeitos críticos e criativos socialmente, pois a formação de valores e da autonomia ocorre durante toda a trajetória escolar. Nesse sentido, a equipe escolar precisa se reciclar com certa frequência para redimensionar as experiências e práticas de ensino e aprendizagem.

A escola tem um papel social muito amplo que vai se modificando no decorrer do tempo. As características políticas, culturais e sociais precisam ser consideradas nos planejamentos e currículos escolares, para que as propostas pedagógicas contemplem o uso das tecnologias, a diversidade, entre outros fatores, como elementos importantes no contexto de um espaço democrático.

RELAÇÕES ENTRE A PRÁTICA DOCENTE E O USO DAS TECNOLOGIAS NO ESPAÇO ESCOLAR

A qualidade dos recursos tecnológicos caracteriza a preocupação com os conteúdos a serem

trabalhados, pois os alunos passam a se apropriar de valores, de conhecimentos, acessando uma diversidade cultural muito grande, se socializando e se humanizando cada vez mais.

O crescente avanço tecnológico tem impactado as relações sociais e culturais de crianças, adolescentes e jovens e, no espaço escolar, este cenário implica em inúmeros desafios para a escola. Os professores precisam se atualizar em serviço de maneira constante para que acompanhem as novas demandas.

Quando os estudantes vivenciam experiências nas quais tem contato com a diversidade, todos aprendem muito mais, afinal a sociedade brasileira é multicultural. Espera-se que a escola forme cidadãos críticos e para isso ela precisa disponibilizar uma série de recursos que objetivem a troca de informações, experiências e vivências que fomentem o saber.

O acesso às tecnologias no ensino de Matemática propõe muitos incentivos e estímulos aos alunos no sentido de ampliar os diálogos e interpretações sobre o mundo, colaborando com o processo de ensino e aprendizagem, que tende a se tornar mais produtivo.

Muitas vezes, os próprios docentes desconhecem recursos e estratégias que poderiam colaborar com a aprendizagem das crianças e adolescentes. Algumas mudanças na educação precisam ser repensadas em seu cerne, para que haja uma real mudança não apenas na aparência, mas na estrutura.

De acordo com BORBA e PENTEADO (2001), para que os alunos possam ter acesso às ferramentas tecnológicas, é importante que não se restrinja esse uso drasticamente, pois eles precisam saber a respeito dos comandos, mas precisam desenvolver também novas possibilidades de pensamento e de ação, de maneira prazerosa e experimental.

O papel do professor é muito importante nesse sentido, pois ele é quem vai filtrar as informações disponibilizadas pelas mídias e adequá-las para que a cultura escolar seja mais qualificada. O conhecimento é um processo construtivo, numa relação dialógica entre professores e alunos. As tecnologias da informação e da comunicação tem um potencial didático imensurável.

É importante considerar também a utilização dos jogos de internet como recursos didáticos que contribuem com o ensino de Matemática no ambiente escolar. Esse tipo de ferramenta permite que crianças e jovens entrem em contato com diferentes estágios do aprendizado, com o conhecimento empírico, com a abstração e com a generalização.

A convivência com essas diferentes inovações promove a compreensão das percepções das habilidades e competências de uma maneira mais ampla, com o respeito às diferentes culturas que circulam no ambiente escolar. Nesse sentido, os valores, como a ética e a dignidade, podem ser cada vez incorporados como parte do processo de formação escolar e humana.

O novo cenário propõe uma formação escolar que proporcione aos alunos novos modos de aprender com criatividade e criticidade para atuar nessa sociedade tão complexa e aberta à diversidade. O ensino precisa ser organizado com respeito às ideias prévias dos alunos e para além de aspectos meramente metodológicos.

De acordo com KENSKI (2007), as atividades tecnológicas circulam no mundo todo, em diferentes momentos do dia e em distintas circunstâncias. A autora descreve a tecnologia como uma articulação de conhecimentos e princípios que envolvem o uso e a elaboração de um determinado equipamento em função da realização de alguma atividade definida.

O papel docente não implica em transmitir conhecimentos matemáticos formais e complexos, mas sim em contribuir para a formação de sujeitos críticos, que promovam o exercício da cidadania e atuem modificando aspectos ultrapassados solidificados em nossa sociedade.

O papel da escola é bem abrangente e complexo, nesse contexto, pois existem muitas lacunas no processo de apreensão dos conhecimentos matemáticos. Nesse sentido, o ensino da Matemática não pode ser aquele movimento com metodologias tradicionais, nas quais o aluno recebe passivamente os conteúdos sem poder produzi-lo e atuar sobre ele.

O uso da tecnologia, nesse contexto, visa fornecer elementos necessários para a construção de caminhos lógicos com vistas à construção de conteúdos que se deseja ensinar, proporcionando concepções do significado e da totalidade dos saberes.

Ao professor não precisa ser fornecida uma formação que contemple a instrumentalização de habilidades e competências específicas sobre o uso das tecnologias, pois o primordial é que ele possa compreender e articular esses conhecimentos ao processo de ensino e aprendizagem.

O acesso da escola à sociedade da informação e do conhecimento configura a busca de novas missões, que rejeita a transmissão de requisitos mínimos para a inserção no mercado de trabalho ou somente garante aos estudantes o direito à educação.

A evolução dos recursos tecnológicos amplia as perspectivas de transformar as experiências e dinamizar as práticas pedagógicas, de modo que estas rejeitem a fragmentação do ensino em prol do desenvolvimento de propostas de aprendizagens mais integradas.

O uso das tecnologias no ensino de Matemática precisa de mais investimentos para que possa se desenvolver com mais garantias, equipamentos e instrumentais que atendam qualitativamente as demandas pertinentes a cada aluno, porém com soluções que abranjam a todos, de acordo com as necessidades e potencialidades de cada um.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO USO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DOS CONCEITOS MATEMÁTICOS

Ao refletir sobre os trabalhos voltados ao uso das tecnologias no ensino dos conceitos matemáticos, encontram-se muitas referências às inovações presentes no cotidiano das pessoas. Isso também acaba promovendo uma série de discussões sobre o apoio dos recursos tecnológicos como instrumentos pedagógicos no contexto escolar.

O papel do professor é muito importante, pois ele deve preencher o espaço de sua aula promovendo o acesso às tecnologias de modo que as informações obtidas pelos alunos sejam

disseminadas e o conhecimento possa ser produzido de maneira significativa.

Segundo BORBA e PENTEADO (2001), os professores precisam considerar diversos fatores exigidos pelo sistema educacional e atender a muitas demandas do currículo escolar que envolve o uso das tecnologias, ponderando sobre a forma de encarar esses fatores, pois eles têm a ciência de que tudo acaba refletindo na qualidade do ambiente de aprendizagem.

Os alunos demonstram muita resistência em aprender as noções matemáticas, pois associam à memorização de técnicas e procedimentos. No entanto, o uso das ferramentas tecnológicas atrai a atenção dos estudantes, o que ressalta a importância de sua inserção nas aulas.

Os jogos, por exemplo, fazem parte da existência humana e desde que há registro de humanidade, há manifestações de brincadeiras e jogos. Talvez eles sejam alguns dos poucos elementos de intersecção entre os mais diferentes grupos presentes na escola, e mesmo assim não é um assunto recorrente, um tema presente ou de abordagem adequada no ambiente escolar.

É importante que os jogos digitais sejam associados ao ensino da Matemática, pois eles são atrativos para os alunos e no dia a dia das pessoas estão cada vez mais presentes as tecnologias de comunicação e informação. O desafio está em como transformar essas ferramentas em instrumentos efetivos no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, as atividades com jogos envolvendo a tecnologia tendem a despertar o interesse e o envolvimento dos alunos, de modo que eles também possam desenvolver as ações de observar, classificar, comparar, ampliando sua autonomia e potencializando seus procedimentos e suas condutas nos espaços escolares.

De acordo com MORAN (2007), as gerações vigentes exigem novas metodologias para o processo de aprendizagem e os jogos são recursos adequados, pois além de estarem imersos num universo recreativo, eles também desenvolvem habilidades motoras e cognitivas. O que geralmente acontece nas escolas, é que conforme as etapas de ensino vão avançando, a incidência dos jogos vai diminuindo cada vez mais, como se os mesmos não tivessem aspectos formais.

Percebe-se a necessidade de muitos recursos na estrutura dos espaços escolares, mas também nas concepções implícitas nos currículos das escolas. Nesse contexto, o incentivo à formação continuada dos profissionais, bem como os momentos para a reflexão sobre a prática e sobre as ações desenvolvidas nas escolas são primordiais para a construção de novos significados sobre a educação dos estudantes.

A legislação educacional e as políticas públicas são importantes instrumentos para efetivar e validar a garantia dos estudantes no âmbito da diversidade escolar e social. Os desafios são inúmeros, porém é primordial que os alunos sejam acolhidos e participem de toda a rotina proposta no cotidiano escolar.

As equipes devem trabalhar interdisciplinarmente, o espaço deve ser adequado para que os tempos de elaboração e apropriação dos conteúdos sejam diferenciados e para que as modalidades de assimilação de aprendizagem tenham compassos diferentes.

Segundo LARA (2005), a utilização das tecnologias nas aulas de Matemática, especialmente com o aporte dos jogos, deve ser concebida como um convite à pesquisa, à investigação, com valorização das experiências e não como um momento recreativo, mas sim como um canal de produção dos saberes.

A educação informal oferece inúmeros aspectos que encantam os alunos, mas ainda cabe à escola esse papel responsável de zelar pela manutenção da cultura e pelo desenvolvimento da compreensão do mundo pelos estudantes. Afinal, os saberes que os alunos levam do seu cotidiano para a escola não podem ser ignorados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os recursos tecnológicos servem como meio de ampliação de conhecimentos sobre o mundo que os cerca e como aquisição de capacidades de percepção, imaginação, sensibilidade, entre outras.

A escola tem a tarefa de oferecer aos alunos, desde a educação infantil, a inserção dos recursos tecnológicos por meio da utilização das habilidades, recursos pessoais, materiais, dentro de diferentes pontos de vista.

O papel docente é muito importante diante deste cenário, pois é ele quem fará a mediação para que o aluno possa desenvolver uma percepção mais crítica e consciente no uso das tecnologias. As crianças, os adolescentes e os jovens precisam ser autores do processo de construção do seu conhecimento, desenvolvendo sua autonomia e sua personalidade.

Conforme vão avançando na apropriação do uso das tecnologias no ensino dos conceitos matemáticos, eles serão protagonistas em relação à sua formação escolar, ampliando suas experiências de leitura do mundo e desenvolvendo novas possibilidades, com respeito principalmente à diversidade cultural.

Percebe-se que há muitos desafios relativos à inserção das tecnologias no ensino. O distanciamento da realidade escolar com o mundo digital é muito evidente ainda e são necessários ainda muitos percursos para que o abismo entre esses dois mundos diminua.

As potencialidades tecnológicas no ensino dos conceitos matemáticos são os fatores que motivam esse e outros estudos da área, pois possuem muita relevância e compromisso com a contextualização do conhecimento nessa nova geração. Assim, os alunos podem concretizar aprendizagens diferenciadas, que instiguem maiores reflexões e posturas críticas a respeito do seu processo de ensino e aprendizagem.

O ideal é que os sistemas escolares se conscientizem mais sobre os impactos positivos dos recursos tecnológicos, não somente na abordagem matemática, mas nas demais áreas e disciplinas e que os cursos de formação de professores adotem metodologias que contemplem o contato e o domínio das ferramentas que trazem tantos benefícios à área educacional.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

BORBA, Marcelo Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. I**nformática e educação matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas.** Tradução: Gilka Ghirardello & Isabel Orofino. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Cultura lúdica e comportamento infantil na era digital**. Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, n. 40, p. 20-23, jul. 2014.

HADDAD, W. **Educação para Todos na Era da Globalização.** In: CASTRO, C. de M. **Educação na Era da Informação.** Rio de Janeiro: UniverCidade, 2001.p. 33-45.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

LARA, Isabel Cristina Machado de. J**ogando com a Matemática na Educação Infantil e Séries Iniciais.** São Paulo: Respel, 2005.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos - novos desafios de como chegar lá.** Ed. Papirus: Campinas, 2007.

TORRES, Rosa Maria. **Que (e como) é necessário aprender?** Campinas, SP: Papirus, 1994.

APRENDIZAGEM E NEUROPSICOPEDAGOGIA

LEDA DE PAULA ABREU DOS SANTOS
Graduação em Pedagogia na Universidade Paulista (2009); Pós-Graduação em Educação Musical pela Faculdade Campos Elíseos (2020); Educação Inclusiva ela Faculdade Casa Branca (20210; Professora de Educação Infantil no CEI Parque Anhanguera no município de São Paulo e Professora de Educação Infantil no CEI CEU Parque Anhanguera no município de São Paulo.

RESUMO

O presente Artigo tem como objetivo central analisar, compreender, refletir to-mando-se por base as premissas epistemológicas de como se dá o processo de aprendizagem no cérebro de uma criança em sua infância. Urge a necessi-dade de trazermos para nosso cotidiano existencial os novos paradigmas que a Neuropsicopedagogia propõe em um mundo que está em constante evolução e mudanças em todos os níveis e sentidos que afetam o processo de aquisição de conhecimento. A metodologia adotada para nossa Pesquisa foi de caráter bibliográfica com abordagem qualitativa em que partimos de estudos e refle-xões que autores e pesquisadores acerca do tema proposto nos proporciona-ram no desenvolvimento de nosso Trabalho. Os resultados desafiam-nos em nossas práticas pedagógicas para uma nova postura respaldada por uma nova opção paradigmática, com interesse em decifrar os enigmas postos pelas questões de aprendizagem a partir das novas descobertas da Neurociência que vem contribuindo cada vez mais com os professionais não só da educação que querem e precisam saber como melhor o seu fazer pedagógico para seus alunos aprendam de forma significativa, desvelando os novos paradigmas na educação propõe.

PALAVRAS-CHAVE: Neurociência; Cérebro; Infância; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Neurociência é um campo emergente do saber. Conforme Herculano-Houzel (2004) ainda é uma ciência nova, tendo em torno de 150 anos, que trouxe muitos resultados que vêm proporcionando mudanças significativas na forma de percebermos o funcionamento cerebral e a aquisição de conhecimen-to no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, a tentativa do ser humano em saber como o cérebro funciona não é de agora, vários pesquisadores ten-taram, mas se deparam nas limitações do seu tempo histórico.

O desenvolvimento infantil e como o cérebro aprende é um assunto que interessa não só aos

profissionais da saúde e da educação, como os pais. A abordagem do tema proposto ajudará aos profissionais na obtenção de uma pormenorizada sobre as questões propostas, aos pais cobrir e sanar possíveis dúvidas. É um tema que ajuda no atendimento pedagógico e na Sala de Re-cursos para Atendimento Educacional Especializado para um conhecimento com fundamentação científica.

A criança pode aprender de diversas formas: aprendizagem social, aprendizagem psicológica, mas saber como o cérebro aprende ainda é um as-sunto que não está estampada nas capas de revistas especializadas ou de grupos de pesquisa de grandes universidades. Os pais não entendem como os filhos aprendem, os professores da Escola Regular, Pública, Particular, Especi-al muitas vezes não tiveram formação de Neurologia na Graduação.

Da mesma forma que o coração é a sede de toda alimentação sanguí-nea do nosso corpo, o pulmão ser a fonte de oxigênio de todo nosso desenvol-vimento do organismo, o cérebro é fundamental para a aprendizagem e para todo o desenvolvimento cognitivo do ser humano. Saber mais a respeito disso independente da área de atuação é fundamental para compreendermos como se dá o aprender na infância.

Urge colocar a Neurologia à disposição de todos. Transformar a Neuro-logia não em algo distante e superficial, em que não precisa estar presente só na vida dos médicos, dos neurologistas, dos profissionais de saudade e do sis-tema educacional, mas uma Neurologia acessível a todos que se interessam pela temática. A forma de conduzir o conhecimento neurológico quer ser um caminho de fácil acesso para todos.

COMO O CÉREBRO APRENDE

Iniciamos a nossa reflexão com a seguinte questão: onde começa a aprendizagem infantil? A aprendizagem infantil começa na gestação, na grande maioria das vezes em momentos da gestação que a mãe não tem consciência e não sabe ainda que está grávida.

> Aprendizagem é entendida como processo dinâmico em que se codi-fica e se ressignifica tal codificação. O estudo da aprendizagem tem como foco não apenas os processos cognitivos que permitem estas operações, mas também as condições bio-psico-sociais que as faci-li-tam. O indivíduo é visto como um ser ativo, que interage com o contexto, e neste processo interativo é que a aprendizagem se con-solida (BARBOSA, 2010, p. 107).

Com base em tais reflexões, a aprendizagem é envolta em complexida-de, dinamismos, codificação, ressignificação e reflexão. Faz-se necessário par-tir de conhecimentos prévios, pontos de ancoragem, para que os conteúdos sejam aprendidos e fiquem na memória. É fundamental dar condições para que a criança construa sentido sobre o que está sendo proposto para ela.

No quarto mês de gestação é o momento em que a criança começa a ter sensibilidade auditiva e sensibilidade tátil. A partir deste momento, qualquer barulho, qualquer toque, qualquer grito, qualquer risada, qualquer carinho ou qualquer manifestação seja ela motora e tátil em relação ao ambiente uterino ou a audição da criança, a criança percebe. A partir do quarto mês de gesta-ção a criança começa a ouvir, a perceber os sons e a responder a todo esse processo.

Essa resposta varia muito de criança para criança e pode ser feita de duas formas: a resposta

pode ser motora, a criança chuta, ou a criança se me mexe ou se agita ou pode ser uma resposta hormonal se for um estímulo bom, um estímulo adequado, um estímulo gostoso a criança pode desenvolver hor-mônios que vão ajudá-la a se desenvolver ajudando o cérebro a criar conexões boas, produtivas para o desenvolvimento. Se a produção desses hormônios for um conjunto de hormônios ruins isso já pode modular o desenvolvimento infan-til da criança de forma negativa dentro do útero. A resposta motora é facilmen-te percebida, a resposta hormonal é impossível de ser percebida por que ela é produzida e lançada na corrente sanguínea da criança e da mãe nessa respos-ta aos estímulos que vem de fora.

O processo cerebral se inicia nessa fase. Muitas mães não sabem que estão grávidas e estão bebendo, fumando, usando drogas. Nessa fase ao in-vés de buscar um ambiente calmo e tranquilo ainda estão frequentando bala-das, estão frequentando lugares com barulhos ensurdecedores. Saber que o cérebro começa a criar mecanismos de aprendizagem nessa fase é fundamen-tal porque esta mãe precisa tomar atitudes e posturas de resguardo para que essa criança possa ter uma gestação tranquila e o uso de bebida alcóolica, de fumar ou o uso de drogas como heroína, crack vão levar inevitavelmente a al-gum tipo de alteração no desenvolvimento do cérebro da criança. Sabendo que o desenvolvimento do cérebro começa nessa fase, a mãe precisa buscar uma forma de vida que proteja a criança desses fatores.

Durante o processo gestacional a criança faz parte do corpo da mãe, ou seja, são dois seres que estão interligados. Não há como pensar que esse be-bê não vai sofrer nenhuma consequência de qualquer atitude que mãe tome durante o processo gestacional. O bebê está o útero para receber alimento, oxigênio, para ser protegido do ambiente externo, da poluição, de barulhos, ou de traumas físicos, mas também para receber da mãe afeto e carinho transmi-tido por meio de todo um cuidado que essa mulher precisa ter com essa crian-ça.

Nós sabemos que o crack reduz e muito a quantidade de substâncias fundamentais para divisão dos neurônios e para a ramificação dos neurônios em determinadas áreas cerebrais causando transtornos e/ou distúrbios na aprendizagem, uma vez que

> O corram modificações permanentes nas sinapses das redes neurais de cada memória e, para a evocação de uma memória, é necessária a reativação das redes sinápticas de cada memória armazenada. É bom lembrar que as emoções, nos níveis de consciência e o estado de ânimo podem inibir esses processos. A aprendizagem e a memó-ria necessitam de me-canismos neuronais mediados pelas sinapses nervosas. Estas sinapses podem ser afetadas por estímulos neu-ropsicológicos, eletrofisiológicos, farmacológicos e genéticas mole-cular, que determinam alterações nos circuitos cerebrais (RELVAS, 2009, p. 37).

É de extrema importância que mãe desde o começo da gestão possa se resguardar para esse processo. Ressaltamos que a história pré-natal não está abordando que é a história familiar de transtornos psiquiátricos e mães adoles-centes. A mãe adolescente é uma mãe que ainda está em fase de desenvolvi-mento e crescimento. Portanto, durante toda a gestação ela vai competir com seu próprio filho por nutrientes, por vitaminas que ela mesma ainda precisa para crescer e a não se sabe o quanto isso vai fazer falta para a criança. A gestação precoce é prejudicial à criança.

A gestação além de ser um processo biológico é um processo que de-pende de fatores neurobiológicos, psicoemocionais e de socioculturais (CIAS-CA, 2006). A aprendizagem criança também depende desse tripé e é de fun-damental importância observamos como se processa o

desenvolvimento infan-til na criança.

Quais são os fatores neurobiológicos mais importantes para o desenvol-vimento neurobiológicos mais importantes para aprendizagem? Quais são os fatores psicoemocionais mais importantes para o desenvolvimento cerebral e aprendizagem? Quais são os fatores socioculturais decisivos, que direcionam a criança para uma aprendizagem adequada?

Alguns Artigos que saíram no The Lancet que uma das revistas das mais importantes em publicações relacionadas ao desenvolvimento infantil em conjunto com algumas pesquisas multicêntricas feitas na Europa mostram que dois fatores socioculturais são decisivos para um bom desenvolvimento neuro-lógico. Primeiro, o grau de enriquecimento do ambiente. Foi percebido que cri-anças que moram em áreas de favelas de países subdesenvolvidos. Essas crianças vivendo em tapumes, casas de pau-a-pique ou casas de madeira elas tinham uma visão e uma audição muito mais empobrecidas. Elas viviam em ambientes cinzentos, em ambientes sem cores, sem multiplicidade de estímu-los. Essas crianças apresentavam menos habilidades cognitivas quando che-gavam na Escola. Então, a pobreza extrema, a falta de perspectivas dos pró-prios pais dessas crianças que por viverem num ambiente extremamente des-provido e de um ambiente empobrecido e de instabilidade financeira acabavam transmitindo as mesmas inseguranças, a mesma falta de perspectiva e a falta também, de estimulação adequada dessas crianças. Essas crianças foram acompanhadas por anos a fio e quando chegavam na escola tinham um índice de aprendizagem e um rendimento uma performance escolar inferior mostran-do que o cérebro delas fazia muito menos por medição. Segundo, crianças que apresentam mais verminoses nos primeiros anos de vida, que apresentam res-trições nutricionais por desnutrição nos primeiros dois, três, quatro anos de vida tem mais risco de apresentarem rebaixamento nas suas habilidades cogni-tivas. Então, aqui podemos fazer um parêntese extremamente importante para a realidade brasileira e nos perguntarmos: como vão nossas crianças nas Es-colas Públicas? Essas crianças não são avaliadas sistematicamente por pedia-tras nessa faze da vida e também apresentam dentro da Escola Pública um empobrecimento muito menor por estarem essas Escolas localizadas em am-bientes com menor estimulação, com menor renda, com casas em que os pais vivem uma instabilidade financeira, uma instabilidade cultural muito maior e, portanto, numa área de socialização mais precária porque muitas dessas cri-anças vivem em ambientes em que ouvem tiros, restrições de movimentação ao ambiente porque determinado traficante domina aquela área e isso não permite que essas crianças tenham um desenvolvimento social, afetivo, global adequado. O que vai acontecer a longo prazo com essas crianças se cérebro delas é desprovido do estímulo adequado nessas áreas empobrecidas? Elas não veem nada muito colorido, nada muito gostoso, nada muito afetuoso para realmente poderem se desenvolver. Esse é um exemplo claro de como os as-pectos socioculturais influenciam.

Outro fator é o nível cultural da mãe. Quando melhor o nível cultural da mãe melhor a capacidade da criança de fazer associações, de fazer abstra-ções e de ser direcionada de forma muito mais frutífera para a Escola e para o rendimento Escolar. Ir para a Escola não é uma coisa muito fácil, muito gosto-sa, muito deliciosa para a maioria das nossas crianças e uma boa mãe do pon-to de vista cultural e afetivo ajuda e muito a motivação e a prontidão dessa cri-ança para aprendizagem escolar.

O que é mais fácil, explicar que deve ser feito com uma criança em casa para uma mãe de bom nível sociocultural ou esperar que essa mãe explique para essa criança se essa mãe tem um

mau nível sociocultural? Uma das polí-ticas que poderiam ser feitas é melhorar o nível de educação das mães, ou seja, das mulheres. Os pais também devem ter uma participação importante, mas cientificamente é o nível cultural da mãe que definem o nível de aprendi-zagem de nossas crianças.

O nível sociocultural aumenta e muito a ramificação neurológica, aumen-ta e muito a interconexão entre várias áreas cerebrais, ajuda a melhorar o nível de assimilação, o nível de abstração da criança, a representação mental da criança e, o nível de generalização, com isso vai se melhorando todo o proces-so de aprendizagem da criança.

O CÉREBRO NA AQUISIÇÃO DE APRENDIZAGEM

Os fatores neurobiológicos são de extrema importância, juntamente com os fatores psicossociais e psicoemocionais, juntamente com os fatores socio-culturais. Aí surge a questão: como fica o cérebro nesse processo de aprendi-zagem? Não existe dentro do cérebro uma só área responsável pela aprendi-zagem escolar.

Portanto, todas as áreas participam desse processo. As áreas relacio-nadas ao lóbulo frontal, áreas relacionadas ao lóbulo temporal, áreas relacio-nadas ao lóbulo occipital, áreas relacionadas ao lóbulo temporal e parietal, além disso, também, o cerebelo e o tronco encefálico participam de forma de-cisiva em todo processo de atenção voluntária.

> O cérebro é o órgão privilegiado da aprendizagem. Conhecer sua es-trutura e funcionamen-to é fundamental na compreensão das relações dinâmicas e complexas da aprendizagem. Na busca pela compreen-são dos processos de aprendizagem e seus distúrbios, é neces-sário considerar os aspectos neuropsicológicos, pois as manifestações são, em sua maioria, reflexo de funções alteradas. As disfunções podem ocorrer em áreas de input (recepção do estímu-lo),integração (processamento da informação) e output (expressão da resposta). O cérebro é o sistema integrador, coordenador e regu-lador entre o meio ambiente e o organis-mo, entre o comportamento e a aprendizagem (TABAQUIN, 2003, p. 91).

Apresentaremos as áreas cerebrais responsáveis por cada função, por cada habilidade:

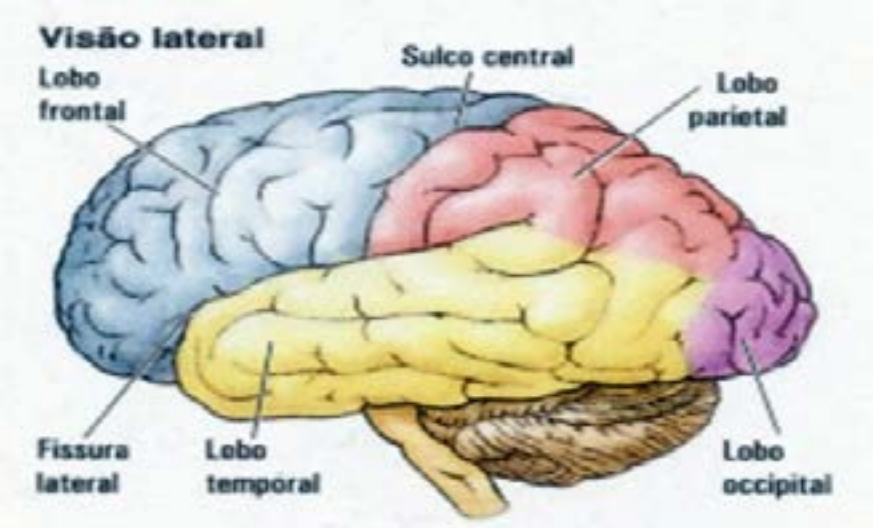


Figura 1 – Visão Lateral do Cérebro

Disponível em: http://www.genius-se.com.br/anterior/curiosidades_da_neurologia/Fotos.html Acesso realizado em fev.2023.

O cérebro é uma estrutura complexa, é uma estrutura que nunca está pron-ta. O ser humano começa a aprender no quarto mês de gestação e só para de aprender e fazer novas conexões quando ele morre, ou eventualmente se ele desenvolve uma doença degenerativa.

- Lóbulo Frontal – É o responsável por todo o processo de funções executivas cerebrais. É ele que organiza toda, planeja, decide, se-leciona, sequencia. É o lóbulo que prevê, percebe erros e corrige im-perfeições. É ele que faz todo o processo de orquestramento de todo o restante do cérebro conduzindo todas as outras funções dos outros lóbulos. Portanto, o lóbulo frontal tem uma função extremamente im-portante na função do nosso cérebro.

- Lóbulo Parietal – Chamado de o Lóbulo da Matemática. É o lóbulo que faz as relações espaciais, direita, esquerda, fundo, figura fundo. É o lóbulo que define em 3d como os nossos pensamentos se pro-cessam. É o que faz a pessoa se localizar no ambiente. É o chamado GPS Cerebral.

- Lóbulo Temporal – Responsável pelo processamento de nossa lin-guagem. É aqui que se identifica o som das letras e todo processo de estruturação das nossas palavras. É a área do cérebro que faz todo o processamento auditivo.

- Lóbulo Occipital – É responsável pela visão e por todo o processo de percepção visual. É ele que dá a forma do que vemos, a cor que vemos, o espaço que a gente juntamente com o Lóbulo Parietal.

- Cerebelo – Responsável por automatizar as nossas aprendizagens. Tudo que começamos a fazer e que se torna automático, mais rápido é o cerebelo que faz esse processo. É também responsável pela parte do equilíbrio, a parte de postura e também é responsável por todo o processo de coordenação motora sistematizada de forma grossa. Ao passo que a coordenação motora fina é mais trabalhada pelo Lóbulo Frontal e Parietal, o Cerebelo faz todo o processo de Coordenação Motora Grossa.

- Tronco Encefálico – Responsável pela nossa atenção automática. O tronco encefálico é que mantem o nosso cérebro aceso e acordado para fazer as atividades do dia-a-dia.

A gestação é de extrema importância e há muitas transformações du-rante os nove meses de gestação. Nosso cérebro no primeiro mês de gestação passa de uma estrutura extremamente simples, rudimentar e vai se transfor-mando, se modificando de forma complexa. Isso acontece de forma macros-cópica ou de forma microscópica. As ramificações e as conexões vão permitin-do que o processo aconteça de forma que criança realize a intercalação, a ge-neralização, ao mesmo tempo em que acontece a interconexão dos lóbulos bem definidos.

Nos primeiros dois anos de vida é o período que a criança mais apren-de. É o período que passa por intervenções que realmente irão fazer a diferen-ça no seu desenvolvimento. É o período em que uma meningite pode, por exemplo, acabar com o futuro de uma criança, o futuro do seu desenvolvimen-to. Outro exemplo está no fato de bater a cabeça e sangrar poderá deixar se-quelas indeléveis. Nessa fase, portanto, a criança precisa ser muito bem prote-gida e conduzida não só para evitar os perigos do cotidiano, mas também ela dever ser conduzida em todo o processo afetivo, com

todo o processo de cui-dado, o olhar para a criança deve ser um olhar afetuoso. É nessa fase que a criança precisa receber muito carinho, muito amor e ser muito bem conduzida. Os neurônios sofrem influências de áreas mais profundas do cérebro relacio-nadas a todo o processo de relacionamento afetivo. Se esse relacionamento afetivo é ruim esses neurônios podem não se desenvolver e a produção de hormônios e de neurotransmissores que ajudam a ativar essas interconexões nessa fase são decisivas para o resto de vida da criança.

SISTEMA NEUROFUNCIONAL COMPLEXO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Como o cérebro funciona de forma direcionada, de forma organizada? Dennet (1991) depois de várias pesquisas mostra que cada função que o nos-so cérebro exerce envolve várias áreas cerebrais para a realização de determi-nadas atividades específicas. Sem esse processo, sem esse desenvolvimento a função ficaria ruim.

Por exemplo, ler é uma função altamente complexa que depende ao mesmo tempo da participação de várias áreas. Se alguma dessas áreas não for bem o(a) leitor(a) terá dificuldades de hora de compreender, interpretar, expor duas ideias e de entender o processo de leitura. Outro exemplo, quando se anda de bicicleta, se ativa várias áreas cerebrais e se alguma dessas áreas não foi bem formada, não foi bem estimulada haverá prejuízo na hora de exer-cer uma determinada função com eficácia e com uma boa coordenação. O mesmo ocorre para a escrita e para a aprendizagem da matemática e para aprendizagens mais fáceis.

É preciso estar atento para o desenvolvimento infantil da criança. Se a criança não está se desenvolvendo bem algumas dessas áreas vão ficar ruins e podem trazer prejuízos para o funcionamento dessa criança no futuro para outras áreas na realização de atividades mais complexas.

Dentro desse contexto de aprendizagem outra questão de extrema im-portância é o próprio desenvolvimento infantil. Existem várias formas de avali-armos o desenvolvimento de uma criança. O desenvolvimento infantil pode ser dividido em quatro formas de observação:

1. **Desenvolvimento Motor** – Observar a criança em suas diversas idades com o passar do tempo para ver se ela atinge os critérios mí-nimos de desenvolvimento motor adequado. Por exemplo: uma cri-ança com seis meses deverá estar sentando sozinha no mínimo com o apoio dos braços. Aos oito meses ela deverá estar sentando sozinha. Com dez meses deverá estar engatinhando. Com um ano ela já deverá estar andando no mínimo com apoio. Com um ano e meio ela deverá estar andando sozinha sem nenhum apoio. Essas etapas motoras são extremamente importantes. O que percebemos é que grande parte das crianças que apresentam problemas de aprendiza-gem elas tiveram em algum momento algum problema motor durante o seu desenvolvimento.

2. **Desenvolvimento da Linguagem** – Linguagem não é só falar. Lin-guagem é a forma como nós nos comunicamos. Existem várias for-mas de linguagem: linguagem falada, linguagem por gestos, linguagem por meio do olhar, linguagem por meio de como fazemos a atenção compartilhada com as pessoas que conhecemos da forma como nos relacionamos e nos expomos para podermos nos comunicar. A fala é uma das formas mais fáceis de percebemos o desenvolvimento de uma

criança do ponto de vista de linguagem.

3. **Desenvolvimento Sócio-pessoal** – Mostra como a criança se anteci-pa em uma situação afetiva, em uma situação social, como ela se rel-aciona, como ela cria vínculos, como ela consegue de acordo com a idade resolver problemas de autorregulação de humor ante uma situ-ação frustrante num ambiente social. Existem várias escalas mostran-do passo a passo, mês a mês, ano a ano o que é normal e o que está atrasado no desenvolvimento da criança. No desenvolvimento infantil essas escalas exigem além de uma observação clínica, contextualiza-da, exige a adoção dessas escolas para se tornar uma coisa mais sistematizada para que não pensemos que tudo é imaturidade. Muitas vezes, a criança não está numa situação de imaturidade, está sim, numa situação de atraso de desenvolvimento.

4. **Desenvolvimento Adaptativo** – Como essa criança resolve prob-lemas e situações que ela já aprendeu no seu cotidiano. Por exemplo: com que idade uma criança deverá comer sozinha? Com que idade uma criança tem condições de tomar banho sozinha? De tirar a roupa sozinha? De vestir a roupa sozinha? De segurar a mamadeira sozinha para mamar? Essas são etapas muito importantes no desenvolvi-mento infantil do ponto de vista adaptativo. Mas, para que isso acon-teça depende muito dos pais para que o desenvolvimento pleno da criança aconteça.

A seguir apresentaremos uma figura em que a criança está de forma tranquila e alegre interagindo com a mãe e com as pessoas que estão ao seu redor e a partir dela podemos perceber se o desenvolvimento está acontecendo de forma tranquila na qual o desenvolvimento da criança está sendo observado pelas pessoas que fazem parte do seu cotidiano.

Essa imagem apresentada na Figura 2 – Desenvolvimentomento da Criança, demonstra como a criança precisa e vai dando sinais a partir dos laços que vai estabelecendo com a mãe e com as pessoas que estão ao seu redor e que já começam a fazer parte do seu cotidiano existencial. Essas demonstrações são fundamentais para o seu processo de crescimento e desenvolvimento infantil.

Figura 2 – Desenvolvimento da Criança

Disponível em: https://googl.com.br Acesso realizado em fev. 2023.

Como que a criança sorri, como a criança reage no processo de intera-ção, a fixação do olhar com o interlocutor, a alegria da mãe ao interagir com a criança. A criança ao tentar balbuciar tenta imitar os gestos orais da mãe e do interlocutor. A criança precisa fazer esse balbucio para a mãe, ao fazer esse contato visual com a pessoa que tem mais contato deixa claro que não é por-tadora de autismo, uma vez que o primeiro sinal do autismo é a ausência do balbucio e a ausência do contato visual com aquela pessoa que a criança tem mais contato, seja a mãe ou qualquer outro cuidador. Como essa criança rea-ge ao toque. Todas essas ações e procedimentos tem fundamentação na hora da observação do desenvolvimento da criança.

Pela observação é possível ver a postura da criança ao correlacionar os objetos em suas brincadeiras e sua postura ao sentar e ter equilíbrio são ob-servados pelos psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogos, professores de Edu-cação Infantil como objeto de estudo em que são verificados como a criança se relaciona e faz a interação com os seus coleguinhas, com os brinquedos, como ela monta, como senta para fazer a montagem dos brinquedos, como correla-ciona os objetos, como ela faz, como interage em um processo social. Precisa ser desconstruída a ideia de que Educação Infantil não é um espaço para cui-dar da criança ao passo que a mãe está trabalhando, este segmento de Edu-cação é um espaço privilegiado de observação do desenvolvimento, do com-portamento, da postura da criança durante o período de seu desenvolvimento.

A linguagem é uma das formas mais fáceis mais acessível para avaliar a linguagem de uma criança. Em que idade a criança começa a falar? Essa é uma pergunta de extrema importância. Com um aninho, a criança deverá estar pronunciando cindo palavras inteligíveis, ou seja, palavras que tanto a mãe, quanto o pai ou pessoas estranhas consigam compreender. Por exemplo: pão, água, mamãe, papai, vovó. Por outro lado, se a criança tem um aninho e não fala absolutamente nada que se entenda ela já está com atraso de fala. Aqui não estamos nos referindo a imaturidade, mas a atraso de fala. É muito co-mum nas nossas rodas de conversas ouvirmos pessoas falarem que uma hora a criança vai desbloquear não precisa fazer nada, espera para ver o que acon-tece. Com um ano e meio, a criança já deverá ter um repertório de cento e cinquenta palavras. Com dois anos, a criança deverá ter um repertório de du-zentos e cinquenta palavras e já fazer frases de duas palavras. Por exemplo: Quer água. Quer mamar. Ou seja, a criança já consegue articular duas pala-vras para articular ou pedir alguma coisa para os pais ou para os seus cuidado-res. Com dois anos e meio até os três anos, a criança deverá ultrapassar as quinhentas palavras e deverá fazer perguntas bem estruturadas, perguntas curiosas, perguntas inteligentes. Com até três aninhos a criança deverá fazer perguntas e ela começa a perguntar muito nessa fase. O terceiro ano de vida é o ano das perguntas, então, os pais precisam ter muita paciência para respon-dê-las. Os pais precisam ter muita calma, sentar-se e explicar para que a cri-ança não perca a vontade de fazer perguntas, a vontade de direcionar o seu vocabulário para os mais diversos interesses.

Para Brites & Brites (2019), pais impacientes, professores impacientes em ambiente escolar ou dentro de casa ressalta que uma das coisas que ajuda no desenvolvimento da linguagem de uma criança é o ouvir a criança. Muitas vezes as crianças com três anos de idade tem atraso evidentes de fala, mas os pais não a deixam ela falar, os pais não deixam ela se explicar e se expres-sa.

Para Almeida (2012):

> A Neurociência tem apresentado diariamente novas descobertas que não era possível saber antes. Hoje, talvez, a melhor e a mais impor-tante descoberta da ciência que estuda o cérebro seja a questão da plasticidade cerebral, ou seja, no passado, acreditava-se que quem não aprendia e ponto final. Seu cérebro não dava conta e nunca po-deria dar conta da aprendizagem, e, dessa forma, cabia ao indivíduo desaparecer dos meios acadêmicos e sociais. Era uma exclusão fundamentada até mesmo pela ciência (ALMEIDA, 2012, p. 44).

Aos quatro anos, uma criança do sexo feminino já deverá estar falando como um adulto com discretíssimas trocas. Aos quatro anos e meio, o menino também deverá atingir essa meta. O menino demora um pouco mais. A lingua-gem no cérebro feminino ela é uma linguagem mais interconectada com outras habilidades. Então, as meninas costumam chegar mais cedo numa linguagem plena, isso num desenvolvimento normal. Não é uma questão de preconceito com os meninos.

As etapas de linguagem são de extrema importância porque elas po-dem, se atrasada, podem ser sinais de transtornos que podem ser decisivos no desenvolvimento da criança, especialmente na escola em que sabemos que a linguagem tem um papel fundamental.

A Atividade compartilhada é muito importante no processo de maturação no desenvolvimento da criança. Na atividade compartilhada é possível observar o desenvolvimento motor, adaptativo e ao mesmo tempo de atenção comparti-lhada, na qual a criança junto com os outros estão fazendo em conjunto uma atividade em comum. A isso chamamos Atividade Compartilhada.

É muito importante observar como as crianças fazem isso no seu cotidi-ano. Normalmente são acompanhados pela Professora de Educação Infantil ou pela cuidadora observando todo o processo e de como é importante ver como uma criança compartilha uma atividade com a outra, como se dá isso se de forma agradável, se a criança sabe permitir que a outra criança interfira nessa atividade, se a criança utiliza essa interferência de forma construtiva ou de forma destrutiva, se a criança sabe tolerar em vista de outras crianças interfe-rências que ela poderá não concordar ou que ela pense que não será uma interferência boa. A partir das observações poderá ser possível chegar a algumas conclusões acerca do comportamento da(s) criança(s) não só o compor-tamento social, mas o comportamento emocional e o comportamento adaptati-vo.

É importante perceber também o perfil de autorregulação emocional, ou seja, com a criança reage a situações dessa natureza, isso nas Escolas de Educação Infantil é de fundamental importância.

APRENDIZAGEM NO CÉREBRO HUMANO

O cérebro aprende muito mais quando ele pratica, quando ele faz sozi-nho, quando ele repete aprendizagens pregressas, quando ele consegue espe-lhando a sua ação na ação da mãe, na ação do pai, mas quando ele faz sozi-nho. Um exemplo disso é quando uma criança come sozinha. Com um ano e meio a criança já consegue manipular a colher. É claro que ela vai derrubar tudo, vai sujar tudo, irá fazer uma bagunça terrível. Tomando-se por base um ano e meio, a criança já tem competência neurológica para pegar a colher e levar o alimento até a boca e mesmo assim, muitos pais não permitem que a criança faça isso, porque eles estão com pressa, porque eles não querem su-jeira e aí, privamos a criança de um aprendizado extremamente importante que é coordenação

motora das mãos em relação à face, à boca. A criança fará isso para o resto da vida, portanto, deve ser bem-feito.

O mesmo acontece quando a gente impede que uma criança se vista sozinha, que tire a roupa sozinha e comece a tomar banho sozinha. Uma cri-ança de quatro anos já tem condições plenas de tirar a roupa e de colocar so-zinha. A criança irá demorar, mas já tem condições de fazer isso.

Aos cinco anos a criança já tem condições de tomar banho sozinha. Ela já está em condições de lavar as diversas partes do corpo e os pais precisam deixar seus filhos fazerem isso, precisam permitir com que essa aprendizagem se faça de forma errática e de forma imperfeita nessa época, para que a repe-tição e a observação sistemática leve essa criança a dominar por completo es-sa atividade.

Para que o cérebro funcione bem, precisamos nutri-lo bem. Uma nutri-ção adequada melhora a capacidade de nosso cérebro de funcionar de forma adequada. Então, quais são os alimentos que ajudam o nosso cérebro a se desenvolver melhor? Uma das formas de estimularmos a criança a comer direi-to é ter a oferta de alimentos bons em casa e o pai e a mãe precisam comer também. A criança vai muito pelo exemplo. A disponibilidade de alimentos sau-dáveis é de fundamental importância. Alimentos que sejam ricos em vitaminas, fibras e sejam ricos em alguns nutrientes que ajudam o cérebro a se desenvol-ver como o Ômega 3.

A Revista Crescer traz por meio de pesquisas e evidências a importância do Ômega 3. O Ômega 3 está notadamente concentrada em peixes, em gor-dura de peixes. Isso é extremamente importante e não vemos crianças comer peixes em determinadas regiões do Brasil. É importante apresentar esse ali-mento para a criança de forma criativa. Temos que apresentar o prato de for-ma divertida, de uma forma estimulante e em conjunto com outros componen-tes da alimentação que ela goste mais. Isso é uma forma de embutir vitaminas e fibras em que a criança não come muito.

No desenvolvimento neurológico é importante que a criança brinque com brinquedos na qual ela possa criar determinado objetivo. Brinquedos em que a criança construa caminhos. Portanto, brinquedos simples. Não é necessário a aquisição de brinquedos de alta tecnologia, brinquedos que brinquem sozinhos, brinquedos que fiquem mostrando várias luzes ou várias performances.

Para Weiss (1992):

> As provas operatórias têm como objetivo principal determinar o grau de aquisição de algumas ações-chave do desenvolvimento cognitivo, detectando o nível de pensamento alcançado pela criança (WEISS, 1992, p. 106).

A criança em si vai se interessar por brinquedos em que se estimule a sua capacidade de generalizar, de abstrair, de criar coisas novas. Brinquedos que a ajudem a ter controle motor, brinquedos de encaixe, brinquedos que ela possa ter o ritmo adequado para cumprir uma determinada atividade com efi-cácia. Brinquedos simples, pais. Brinquedos simples, professores. A criança não precisa de brinquedos de alto nível tecnológico. A tecnologia veio mais pa-ra a nossa fase adulta do que a fase infantil.

A fase infantil é a fase de trabalhar pré-requisitos básicos. A gente deixa a tecnologia para mais tarde ou apresenta a tecnologia para a criança em al-guns momentos, em algumas situações,

em alguns momentos que a criança poderá estar aprendendo outros caminhos dentro da tecnologia disponível ho-je. A criança precisa primeiro aprender a trabalhar com coisas mais simples que dependam mais dela do que a tecnologia que já vem pré-montada e pré-fabricada, caso contrário isso vai apresentar problemas num futuro próximo.

Os pais precisam aprender a brincar com os filhos, a sentar com os fi-lhos, a olhar nos olhos dos filhos, a conhecer a individualidade de cada um, saber o que deixa o(a) filho(a) mais nervoso(a) ou menos nervoso(a). Quem tem filho único tudo bem. Mas quem tem três ou quatro filhos sabe que ne-nhum deles é igual. Uns vão exigir mais olhares, vão exigir mais abraços. Ou-tros precisam de broncas mais sérias, olhares mais sérios. Outros você vai ter que sentar-me e conversar por dez minutos. Outros basta um olhar que ele já entende o que o pai ou a mãe quer. Então, conhecer muito bem o seu filho ajuda muito a se desenvolver plenamente.

> A neurociência oferece um grande potencial para nortear a pesquisa educacional e futura aplicação em sala de aula. Pouco se publicou para análise retrospectiva. Contudo, faz-se necessário construir pon-tes entre a neurociência e a prática educacional. Há forte indicação de que a Neurociência cognitiva está bem colocada para fazer esta ligação de saberes (BARTOSZECK, 2007 p. 4).

Aprender depois mais tarde sobre o que são letras, o que são números será só um resultado disso. Chegar a conclusões de expressões espaciais para entender o que uma letra “a”, uma letra “b”, a parte sonora das letras, a parte visual das letras será só uma consequência disso. Se desenvolvermos bem a criança nos quatro pré-requisitos de desenvolvimento ela terá muitas chances de chegar na Escola conhecendo as letras de forma mais plena.

Nós sabemos que letras e números são símbolos, para a criança desen-volver a capacidade simbólica e conhece-los ela tem antes de tudo reconhecer os om das letras, conhecer a forma dos números, manipular manualmente ou de forma motora essas letras e esses números. Ou seja, em primeiro lugar desenvolver os pré-requisitos mais básicos para depois partirmos para o desenvolvimento simbólico da leitura e da escrita.

A criança não é um ser estativo, é um ser dinâmico, ela é um ser que pensa, que faz relações, que faz inferências, interferências e aprendizagem quando ela começa a se desenvolver nos primeiros anos de vida ela nada mais é do que um preparo para aprendizagem mais complexas para quando a cri-ança chegar na Escola, chegar na fase sócio escolar. Essas inferências são necessárias para percebermos se a criança está passando por essas etapas fundamentais. O desenvolvimento gestacional até os cinco anos de vida irá asfaltar bem ou asfaltar mau o caminho da criança na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Neuropsicopedagogia ainda é um livro com muitas páginas em branco, sua importância já aparece bem nítida para os profissionais não só da pedago-gia, como para psicólogos, Neurocientistas, Neuropisipedagogos, Psicopeda-gogos que precisam mostrar aos demais o que estão fazendo e como o estão fazendo.

Querer que a criança seja um bom Matemático, um bom Escritor, querer que a criança faça

interrelações automáticas, ou interrelações voluntárias de conhecimento diversos em primeiro lugar passa por um bom desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida.

Fazer perguntas, fazer questionamentos, desenvolver o(a) nosso(a) fi-lho(a) capacidade de questionar, fazer o(a) nosso(a) filho(a) a capacidade de observar coisas diferentes e fazer interrelações entre conhecimentos. Será que os pais têm condições de estimular isso em seus filhos?

É preciso ter paciência de ouvir o seu choro, é preciso ter paciência de pegar no colo, olhar nos olhos e realmente entender por que a criança está chorando. A criança pede momentos para que os pais fiquem junto com ela.

A criança faz várias artes para que isso venha a acontecer. Se os pais não se disponibilizarem em conhecer a criança mais como serão respondidas as perguntas que irão surgir?

Só assim será possível aos pais criarem seus filhos da forma mais gos-tosa possível, de poder enxerga-los como alguém que vai crescer com carinho, com amor, só fazendo isso poderemos ver uma criança dessa calma, feliz, tranquila. Uma criança dessa realmente abraçada para que seja um adulto responsável, um adulto empático, simpático, e que saiba utilizar todas as suas relações adaptativas, sociais, motoras e de linguagem para se desenvolver plenamente em qualquer área que ele quiser na área médica, na área pedagó-gica, ou melhor ainda, que seja um bom pai, uma boa mãe de família que se seja um adulto que irá criar seus filhos do mesmo jeito que os pais de forma amorosa e carinhosa e promotora do desenvolvimento que o criou.

Finalizamos com a certeza de que existem profissionais capacitados que sabem indicar caminhos para que a criança realmente seja vista na sua essên-cia, na sua individualidade e na sua singularidade para que de fato essa criança possa não só ter seu desenvolvimento infantil garantido como ser um adulto feliz.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. P. **Plasticidade Cerebral e Aprendizagem.** In: RELVAS, M. P. (Org.). **Que Cérebro é esse que chegou à Escola? As Bases Neurocientíficas da Aprendizagem**. Rio de Janeiro: WAK, 2012.

ALVAREZ. A.; LEMOS, I. C. **Os neurobiomecanismos do aprender: a apli-cação de conceitos no dia a dia escolar e terapêutico.** Revista de Psicopedagogia, São Paulo, V. 23, Nº 71, 2006.

BARTOSZECK, Amauri Betini. **Percepção do professor sobre a Neurociên-cia aplicada a Educação.** EDUCERE, Revista da Educação Umuarama, V.9, Nº 1,janeiro, 2009.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente.** In: BEHRENS; MASETTO; MORAN. **Novas tecnolo-gias e mediação pedagógica.** 8. Ed. São Paulo: Papirus, 2005.

BRITES, Luciana. & BRITES, Clay. **Mentes Únicas**. São Paulo: Editora Gente, 2019.

CIASCA, Sylvia Maria. **Desempenho na Resolução de Problemas envolven-do o Conceito Auditivo em Sujeitos com Dislexia do Desenvolvimento.** Revista de Psicopedagogia, 2006. 23 (71).

DENNETT, D.C. **"Consciousness Explained"**. Boston: Little, Brown & Company, 1991.

GENTILE, P. **Lembre-se: sem memória não há aprendizagem**. Nova Esco-la, São Paulo, Nº 163, junho./julho, 2003. Revista Diálogos Nº 10, novembro, 2013.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. **O cérebro nosso de cada dia: descobertas da neurociência sobre a vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

METRING, Roberte. **Neuropsicologia e aprendizagem: fundamentos neces-sários para planejamento do ensino.** Rio de Janeiro: Wak, 2011.

PAIVA, K. C. M. **Gestão de competências e a profissão docente: um estu-do em universidades no Estado de Minas Gerais.** 2007, 278 p. Tese (Douto-rado em Administração) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizon-te, 2007.

RELVAS, Mart pires. **Neurociências e Educação: Potencialidades do Gêne-ros Humanos na Sala de Aula.** Rio de Janeiro: WAK, 2009.

SOARES, Eliana Maria do Sacramento. (Org.). **Aprendizagem em Ambientes Virtuais [recurso eletrônico]: compartilhando ideias e construindo cená-rios**. Caxias do Sul: Educs, 2010.

TABAQUIM, Maria L. M. **Avaliação Neuropsicológica nos Distúrbios de Aprendizagem**. In: **Distúrbio de aprendizagem: proposta de avaliação in-terdisciplinar. (Org.).** Sylvia Maria Ciasca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

ZARO, Milton A. [et all]. **Emergência da Neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional.** Revista Eletrônica Ciências & Cognição, Vol 15, 2010. Disponível online em http://www.cienciaecognicao.org Acesso em 19 fev.2023.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL

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 artigo tem como objetivo investigar por meio das atividades lúdicas como despertar nas crianças e em seus educadores o conceito de que aprender pode ser divertido. Perceber como tais atividades potencializam a criatividade e contribuem para o desenvolvimento intelectual e cognitivo e oportunizam interação na apreensão de conhecimento e na construção das aprendizagens, permitindo melhorias na relação professor/aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Interações; Aprendizagens.

INTRODUÇÃO

O Lúdico é uma ferramenta multifuncional capaz de quebrar barreiras em diversas esferas da sociedade. A sua utilização proporciona a todos um caminho aberto para o crescimento pessoal e coletivo, de forma revolucionária e inovadora. Além disso, as atividades lúdicas trazem satisfação, promovem o crescimento, aumenta a autoestima e o aprendizado de várias maneiras.

Em geral, quando falamos em ludicidade imaginamos em lembranças da infância, da escola e da educação. Pode-se argumentar que as instituições de ensino em geral penetram nesse tema e desenvolvem estratégias importantes para a implementação de atividades de lazer. Alguns de forma muito grosseira e outros superficiais.

Diante da crise que o sistema educacional enfrenta há vários anos, além das dificuldades enfrentadas por alunos e professores devido ao mau uso dos recursos financeiros e a falta de mais investimento na educação básica, a ludicidade se destaca para minimizar essas questões. Assim, responder ao seguinte problema: como a cultura lúdica, os jogos, as brincadeiras e a imaginação no ensino fundamental podem colaborar com o desenvolvimento infantil para produzir aprendizagens e apoiar os professores?

Diante da realidade que vivemos nos dias de hoje, em que as redes sociais e a tecnologia evoluíram de forma surpreendente, acelerando cada vez mais a independência de crianças e adolescentes, perdendo o brilho das brincadeiras é preciso observar a necessidade da retomada das brincadeiras lúdicas.

A falta de brincadeiras e o ato de aprender brincando se perdeu ao longo dos anos, devido à globalização, sobrecarga de informações, aumento da tecnologia e atividades nas quais todos estão expostos e envolvidos diariamente, o que afastou as pessoas do mundo divertido de brincar e jogar.

A brincadeira potencial é muito importante para o desenvolvimento social, intelectual e mental da criança durante a infância e ao longo da vida, mas isso está sendo negligenciado. Esta pode ser uma das razões pelas quais tantas crianças aparecem com muitos distúrbios comportamentais e várias dificuldades de aprendizagem.

Nossa postura não é contra o uso das novas tecnologias, mas que as novas gerações de alunos saibam diferenciar e desfrutar das novidades que surgem a cada dia, sem, contudo, desprezar as práticas da ludicidade, que são importantes para o desenvolvimento cognitivo, com vistas a uma educação mais desafiadora, alunos protagonistas e professores mais reflexivos.

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA

Segundo Santos (2007) brincar é um direito, é também uma atividade natural espontânea e necessária para crianças de todas as idades. Trata-se inegavelmente de que a função dos jogos e dos brinquedos não se limita ao mundo das emoções e da sensibilidade. Seria um erro, porém, não atribuir à brincadeira a função social, afirmar que ela faz com que as atividades lúdicas extravasam sua importância para além do indivíduo. Assim, reveste-se de particular importância que a brincadeira de faz de conta, mágica por excelência, é considerada uma das fases mais marcantes da fantasia infantil. Sob essa ótica, ganha particular relevância esse "fingimento" da realidade, que vivenciado no faz de conta distingue-se da imitação e constitui-se em uma recriação das percepções das crianças. O autor deixa claro que os direitos são conquistas importantes e colocam o brincar como prioridade, sendo direito da criança dever do estado, da família e da sociedade.

Entende-se que, vale a pena explorar todas as potencialidades da criança por meio das brincadeiras, sendo estas concretas ou lúdicas, pois é possível perceber claramente seu desenvolvimento e sua capacidade de transpor várias barreiras pelo simples fato de brincar. Deve-se alertar, por exemplo, que brincar não tem limites, mas em alguns momentos é importante obter-se uma rotina para que a criança viva a expectativa da espera do momento tão sonhado e mágico.

O lúdico é oriundo do latim e significa jogo, brinquedo. O significado da palavra lúdico seria o jogo, a brincadeira, diversão, distração, e atividade lúdica. O conceito de lúdico é jogar, brincar e ensinar de maneira intuitiva para mostrar a realidade da criança e de como ela deverá agir em sua vida social. A atividade lúdica teve reconhecimento por meio do comportamento do ser humano que definiu o sinônimo de jogo.

O jogo lúdico sendo funcional não deve ser confundido com a repetição de atos monótonos do comportamento, visivelmente sem objetivo. Nem despreza animação visando produzir mais com menos de consumo de energia. Huizinga (1996) visualiza no jogo o lúdico que vai além de uma simples brincadeira de criança.

Para Luckesi (2005):

> A atividade lúdica mostra nitidamente como o ser humano age por intermédio do lúdico, nesse caso o brincar funciona como uma atividade de vivência para originar experiência. Ao brincar, jogar, se divertir agimos ludicamente sem saber, isso é uma confiança do ser humano que desperta a mente e o corpo. (LUCKESI, 2005, p.2).

Luckesi (2005) afirma ainda que a ludicidade funciona como um estado interno do sujeito que atua ou que vive ocasiões lúdicas, que possui revelações no seu interior. A partir da existência de atividades lúdicas distintas nas aulas a maneira de brincar e aprender passa por modificações de socialização. A brincadeira é uma variação do significado real das coisas que se tornam em outras coisas.

Na visão de Almeida (2004), cada infância é vista de acordo com a época e a cultura, mas a que prevalece é a inocência da criança, um ser inacabado, incompleto que necessita de cuidados para evoluir de maneira satisfatória. Ao contrário da vida real, o jogo manifesta uma ruptura que nos situa fora da lógica que nos preocupa, ela é uma alternativa de escape para um mundo valioso de saberes e aprendizagens de liberdade de expressão.

Por meio dos jogos as possibilidades de interação se desenvolvem com mais frequência, a maneira de assimilar dados coletados dos jogos favorece um acréscimo no aprendizado. Isso mostra como é possível aprender com esse tipo de recurso pedagógico, cujas informações se encontram entre a realidade e a imaginação da criança. Tanto que Kishimoto (1994) diz:

> [...] no contexto cultural e biológico as atividades são livres, alegres e envolve uma significação. É de grande valor social, oferecendo possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo preparando para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais. (KISHIMOTO, 1994, p.13).

O professor tendo conhecimento de onde quer chegar consegue planejar suas aulas, envolvendo em suas estratégias o lúdico. O professor tem em suas mãos meios de cativar e motivar os alunos, fato que os alunos conseguem relatar quais são os professores e conteúdos que ficaram marcantes. São aqueles que os professores se dispuseram em aplicar o conteúdo de forma leve e significativa para os alunos, e em sua maioria são atividades lúdicas e prazerosas.

OS JOGOS E SUAS ATRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS

> O jogo enquanto material implica de maneira explícita o uso do lúdico que assume a forma de regra para constituir uma estrutura preexistente. “Brougére busca pesquisar o jogo e sua relação com a cultura local para avaliar se a atividade pode ser considerada como um jogo necessário de interpretações sociais em função da imagem que têm dessa atividade” (BROUGÈRE, 1998, p. 2).

Huizinga (1996) enfatiza a importância da tensão expressada pela incerteza e pelo acaso. Segundo ele, em qualquer jogo é fundamental não conhecer seu final antes do seu fim, como os

jogos de azar e as competições esportivas. Entretanto, não devemos descumprir as regras de um jogo, “e não há suspeita que desobedecendo às mesmas, o mundo do jogo já era”.

O desenvolvimento infantil possui valores que contribuem para seu desenvolvimento por meio de brincadeiras e jogos que proporcionam rendimento escolar significativo na educação infantil, e hoje conta como fator principal de conformidade as atividades voltadas para o lúdico. Entre as contribuições importantes. Negrine (1994), afirma que:

> O brinquedo e o jogo são produtos de cultura e seus usos permitem a inserção da criança na sociedade; Brincar é uma necessidade básica assim como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação; Brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento. (NEGRINE, 1994, p.41).

A criança constrói sua cultura e suas interações pessoais ou coletivas no ambiente em que vive através do seu conhecimento. Nem sempre o educador é o centro do ensino, ele apenas permite que a criança aprenda por um método mais lúdico e democrático. Oliveira (2000) menciona que:

> O ambiente, com ou sem o conhecimento do educador, envia mensagens e, os que aprendem, respondem a elas. A influência do meio através da interação possibilitada por seus elementos é contínua e penetrante. As crianças e ou os usuários dos espaços são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, na vivência ativa com outras pessoas e objetos, possibilitando descobertas pessoais num espaço onde será realizado um trabalho individualmente ou em pequenos grupos. (OLIVEIRA, 2000, p.158).

O JOGO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM

Como afirma Huizinga (1996), os homens brincam como animais e observam que o jogo é mais do que um acontecimento fisiológico ou psicológico. As implicações da precisão lúdica excedem os limites da brincadeira natural e passou a ser necessidade básica da personalidade, pois o lúdico se encaixa nas atividades ativas do ser humano caracterizando uma espontaneidade funcional e satisfatória em seu desenvolvimento.

A escola possui um papel de muita importância na vida de seus alunos, pois é por meio dela que os alunos aprendem a interagir com os colegas e a conquistar seu espaço dentro da educação. Ela deve atribuir métodos de busca para atrair a atenção dos alunos na expressão de seus sentimentos em relação ao aprendizado e o mundo à sua volta.

Huizinga (1996) menciona que o lúdico está em todos os espaços e que precisa ser trabalhado para expressar a criatividade que existe em cada aluno e oferecer a eles a oportunidade de descobrir algo de que ele necessita. O professor poderá reforçar o lúdico nas habilidades que a criança tem, fazendo com que ela trabalhe sua autoestima, sua habilidade cognitiva, desenvolvendo uma melhor interação no grupo. É interessante que uma das principais características das crianças do ensino fundamental é a aceitação pelo grupo. Elas têm necessidade de viverem em grupo e serem reconhecidas em suas peculiaridades. Percebemos que nos diferentes grupos, a criança e o adolescente precisam se destacar de alguma maneira.

Para explorar esse campo de aprendizado é preciso propiciar uma observação de ajuda que

vai permitir que o professor conheça a criança com quem está trabalhando.

O caráter lúdico nas atividades diárias vai depender da postura do professor em despertar no aluno a vontade de brincar aprendendo, por isso, o professor também necessita estar preparado para a função.

A partir da existência de atividades lúdicas distintas nas aulas, a maneira de brincar e aprender passa por modificações dependendo do grau de afinidade das relações entre alunos e alunos/ professores. O lúdico precisa ser desenvolvido na tradição que ele pertence. Trabalhar com a informação de si mesmo e com o costume empregado simboliza o conhecimento que transforma por intermédio das coisas.

A brincadeira é uma variação do significado real das coisas que se tornam em outras coisas. Nem todas as atividades são lúdicas para quem dela se apropria, podemos descrevê-las como lúdica, mas nem sempre dá prazer, pois há quem goste de pular corda e há quem não gosta. Por isso é fundamental observar os alunos em suas atividades para descobrir em qual delas a criança se identifica e o que lhe dá mais vontade de fazer.

Luckesi, Negrine (2000), define a capacidade lúdica com a pré-história de vida. Acredita ser um estado de espírito que progressivamente vai gerar um saber e instalar-se no comportamento do seu modo de vida. O lúdico faz referências a uma pessoa de sentimentos e espontaneidade de ação. Ela alcança atividades sem compromissos de forma descontraída e desobrigada.

Para Santin, as atividades lúdicas são atos convividos e experimentados, sem definição de palavras, mas compreendidos pela fantasia, e pela imaginação dos sonhos de articular materiais simbólicos. Portanto, não são encontradas no prazer da singularidade do sujeito que não a vivência.

A escola precisa facilitar a construção das práticas de aprendizagem utilizando a ludicidade a favor da educação, adquirindo autonomia no espaço escolar. O saber deve ser construído de forma cidadã para que o conhecimento dos educandos se construa por meio de um aspecto dinâmico e inventivo por intermédio da música, de jogos e brinquedos.

Os jogos se estabelecem como fonte de inovação dentro do ensino fundamental, transmitindo uma linguagem capaz de transformar um simples jogo em uma atividade rica em conhecimento, unindo o lado afetivo com a interação. A ludicidade se define como uma condição de consciência que vivencia a experiência do brincar, mesmo quando vivenciada em grupos, essa experiência é interna, pois oferece o prazer do convívio, a sensação do bem-estar de cada um.

O lúdico torna a criança mais compreensiva com os outros, pois a partir do diálogo em grupo, desenvolve uma ação transparente de coleguismo e cria sua liberdade de contar as coisas, de falar de interesses pessoais e de seus sentimentos. Isso só não solidifica a criança, como manifesta nela sua autonomia de buscar alternativas para desenvolver suas capacidades e resolver problemas.

Aos poucos a criança e o adolescente aprendem a lidar com a liberdade emocional necessária para descobrir o mundo. Aprender, descobrir, inventar e compreender são ações que estão presentes no cotidiano dessas crianças. O professor deve aproveitar esse tempo para propor atividades que instigam a curiosidade, levam a busca de respostas e soluções, instigam a criação. É uma alternativa

de ensino que necessita ser preservada e inovada a cada tempo, pois contribui de maneira coletiva e eficiente com a educação e aprimora o conceito de que realmente funciona na prática.

A criança possui o direito de brincar e deve estar regada de oportunidades para criar, inventar com a intenção de ampliar suas habilidades de aprendizagens básicas voltadas para seu crescimento educacional. É preciso que ela descubra o desconhecido e que crie expectativas em torno de si mesmo. Isso proporciona novas descobertas e amplia a visão das coisas que acontecem ao seu redor.

O ensino fundamental nos dias de hoje vem para quebrar paradigmas, para desvincular métodos tradicionais e trabalhar com conteúdos que tenham sentido para o aluno, que o faça construir uma teia de aprendizagens. Cada aluno aprende ao seu tempo e a ludicidade vem com tudo nesse tipo de aprendizado. Os jogos possuem uma dinâmica atualizada da modernidade e influenciam uma nova forma de desenvolver as atividades na escola. A nova proposta agrupa os alunos de maneira inclusiva trazendo para dentro de sala de aula um aprendizado que até quem tinha muitas dificuldades em se relacionar, consegue superar esse antagonismo. O ato de brincar acompanha gerações, e as brincadeiras seguem as crianças durante a infância e adentram na escola como forma de aprendizagem e bagagem cultural, que a partir delas sentem-se pertencentes ao grupo social no qual estão inseridas.

Para Kishimoto (1994) o jogo está vinculado à imaginação, ao modo de pensar e ao símbolo como uma fonte de linguagem que constrói de forma coletiva a capacidade de raciocinar, imaginar, recriar e conviver em sociedade.

O jogo é uma atividade livre, situada de maneira clara e não objetiva no pensamento da criança com um valor pessoal. É uma ação motivadora com capacidade de reproduzir aspectos de compromisso afetivo com ela mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo de diversas fontes de pesquisa a respeito da importância de jogos para a aprendizagem, verificou-se que, para os autores pesquisados, as atividades lúdicas são importantes para a educação, pois favorecem o desempenho da motricidade da criança, preparam o aluno para a compreensão de regras e assimilação do real.

Por meio dos jogos, é possível contribuir para educar a criança para a vida, permitindo-lhe assimilar a cultura do meio em que vive interagir com as condições oferecidas pelo mundo, aprendendo assim a cooperar com seus semelhantes e conviver como um ser social e, principalmente, contribuir para o processo de ensino e aprendizagem.

O lúdico é um agente que induz a motivação e a diversão e está sempre presente nas brincadeiras realizadas pelas próprias crianças. O lúdico representa liberdade de expressão, renovação e criação do ser humano. Devido a estas qualidades e ainda possuir caráter motivador é que acreditamos que atividades lúdicas podem representar uma diferencial na forma de ensinar, pois conseguem que a criança/aluno se interesse pela aula e participe dela de uma forma natural.

Vale ainda salientar e afirmar, que o ensino lúdico é um fator essencial no processo de ensino aprendizagem, pois desperta nos alunos a curiosidade, levando-os a desafios, melhorando o nível de conhecimento, formando assim seu raciocínio lógico, criando e construindo seus próprios conceitos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. Disponível em: https://www.cdof.com.br/recrea22.htm, acesso 15 fev. 2023.

ALMEIDA, M. T. P. **Jogos divertidos e brinquedos criativos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BROUGERE, G. **Brinquedo e cultura.** 6 ed.São Paulo: Cortez, 2003.

BROUGÈRE, Gilles: **Jogo e Educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens.** Lisboa. Portugal. Livros Cotovia, 1990.

HUIZINGA, Homo ludens: **O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Editora Perspectiva. 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a Educação Infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.

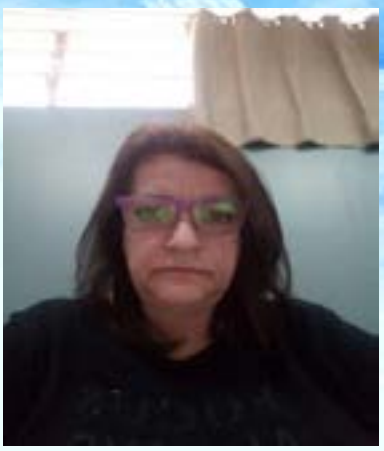
LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. 2005.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem & Desenvolvimento Infantil, Simbolismo e Jogos**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA, Vera Barros de. (org.) **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico.** Petrópolis: Vozes, 2000.

A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO ACERCA DA SUSTENTABILIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE PARA O SEXTO ANO



LÍRIA BORDINHÃO
Graduação em Letras pelas Faculdades Integradas Teresa Martin (1999); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa – na EMEF Castro Alves.

RESUMO

O presente artigo apresenta proposta de atividade a ser dada em uma aula para alunos do sexto ano do ensino fundamental II. A proposta de atividade foi elaborada de acordo com o conteúdo proposto nos Pilares da Sustentabilidade, assunto esse importante para a formação do educando enquanto cidadão consciente e sustentável. O conteúdo em questão também tem sua importância dado que o objetivo principal da Educação Básica é a formação integral do aluno. Como embasamento teórico foram utilizados os conceitos básicos e explicativos acerca dos Pilares da Sustentabilidade e do gênero artigo de opinião, escolhido para a proposta. Também será apresentada a atividade, com modelo de aplicação para uma provável sala de sexto ano. Em conclusão serão apresentados os resultados esperados após a aplicação da atividade e sugestões de trabalho interdisciplinares para projetos escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Sustentabilidade; Leitura; Texto; Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

Em 2020, o choque provocado pela Covid-19 mostrou como a humanidade está interligada com a natureza. Em um ano, um vírus transmitido pela vida selvagem já infectou cerca de 100 milhões de pessoas, acentuou as desigualdades e expôs novas vulnerabilidades em nossos sistemas financeiros: os custos do nosso relacionamento destrutivo com o meio ambiente são surpreendentemente caros. Dessa forma torna-se necessária a intervenção escolar para que o futuro da humanidade seja garantido.

Este artigo apresenta proposta de atividade a ser dada em uma aula para alunos do sexto ano do ensino fundamental II, elaborada de acordo com o conteúdo proposto nos Pilares da Sustentabilidade, assunto esse importante para a formação do educando enquanto cidadão consciente e sustentável.

O conteúdo em questão também tem sua importância dado que o objetivo principal da Educação Básica é a formação integral do aluno. Como embasamento teórico foram utilizados os conceitos básicos e explicativos acerca dos Pilares da Sustentabilidade e do gênero escolhido para a proposta de atividade, . Também será apresentada a atividade, com modelo de aplicação para uma provável sala de sexto ano. Em conclusão serão apresentados os resultados esperados após a aplicação.

OS PILARES DA SUSTENTABILIDADE

A sustentabilidade é a capacidade de suprir as necessidades atuais, sem prejudicar as gerações futuras. De maneira geral, é entender que a natureza possui riquezas limitadas e que por isso é necessário cuidado. Sendo assim, nada melhor do que mostrar os três pilares da sustentabilidade, confira abaixo:

- Social – Trata-se do ponto de vista do capital humano, no caso é o bem-estar do todo. No caso, são as ações que visem benefícios para a sociedade em geral.

- Ambiental – Diz respeito a preservação do meio ambiente e dos recursos naturais, com aplicação de melhores práticas para redução de desperdícios (matérias-primas e insumos), maneiras e ferramentas eficazes para se buscar essas ações, por exemplo o auxílio de projetos e estudos ambientais para saber e minimizar os impactos ambientais de atividades e empreendimento a curto, médio e longo prazo.

- Econômico– O pilar que mais causa dúvidas e talvez seja aquele que menos é seguido. Trata-se de um crescimento econômico respeitando as condições de competividade e as boas práticas socioambientais, ou seja, sem prejudicar o meio ambiente e a sociedade.

Os três pilares da sustentabilidade são de suma importância e devem ser seguidos por todos (empresa, sociedade e governo) e podem fazer a diferença rumo aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

O Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica se dá pela abordagem sob a perspectiva dos gêneros textuais. Gêneros textuais são textos que exercem uma função social específica, ou seja, ocorrem em situações cotidianas de comunicação e apresentam uma intenção comunicativa bem definida.

Para a proposta de atividade foi escolhido o gênero artigo de opinião, devido ao objetivo maior de conscientização do leitor, com possibilidade de realização de debates posteriores sobre o tema. O artigo de opinião é um gênero textual pertencente ao tipo argumentativo e tem como intencionalidade apresentar o ponto de vista do autor do texto acerca de algum assunto relevante socialmente. Circula, em especial, em jornais, revistas e sites da internet, e pode tratar de temas polêmicos, em que são apresentados fatos, dados estatísticos e discursos de autoridade para

fundamentar a tese apresentada.

A ideia é a de que, por meio da linguagem verbal escrita, as pessoas possam intervir socialmente para contribuírem com os debates que estão em voga, oferecendo subsídios para que outros também se posicionem a respeito de questões importantes, que vão desde aquelas relacionadas à política, à educação, ao meio ambiente, até àquelas de âmbito internacional, ou voltadas aos valores sociais e à ética. Nesse sentido, qualquer assunto pode ser trabalhado em um artigo de opinião.

PROPOSTA DE ATIVIDADE: INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

Como proposta de trabalho optou-se pela interpretação do artigo de opinião “O futuro da Terra”, com questões dissertativas de interpretação de texto. O objetivo da atividade, além da apreciação e discussão sobre as características do gênero, corresponde, principalmente, ao debate e conscientização sobre a realidade ecológica mundial, elencada no próprio texto e na introdução deste artigo.

Para a aplicação da atividade, sugere-se que, primeiramente, seja proposta uma leitura individual, silenciosa. Em seguida, uma breve discussão inicial e a leitura em voz alta, que pode ser realizada pelo professor ou pelos alunos em revezamento. Após explicações, instruções da interpretação e tempo para os alunos realizarem a tarefa, é realizada correção, mais discussões e conclusões parciais do grupo.

O FUTURO DA TERRA

O homem é o único ser vivo que conseguiu alterar a face da Terra. Com suas poderosas ferramentas, sua tecnologia, transformou bosques e pradarias em fazendas, represou rios e criou lagos, drenou pântanos e alagados, cortou montanhas com estradas e túneis.

Mas alguns de seus esforços para transformar este mundo num lugar mais confortável tiveram efeitos maléficos.

A poluição do ar e da água nos ensina uma dura lição. Diariamente, só nos Estados Unidos, mais de 250 000 toneladas de gases são expelidos por veículos a motor. Este total, acrescido da poluição industrial e doméstica e das queimas de lixo, atinge a fantástica quantidade de 150 milhões de toneladas de poluentes lançados ao ar a cada ano. Em determinadas condições atmosféricas, grandes cidades ficam cobertas de fumaças nocivas, demonstrando o grau que a poluição atmosférica alcançou.

A poluição da água é igualmente aterradora. Litorais inteiros estão abarrotados de detritos flutuantes e as praias enegrecidas por glóbulos aderentes de óleo. Grandes faixas oleosas foram descobertas flutuando em meio ao oceano.

Embora o lixo gerado pelo homem ameace engolfá-lo, outras mudanças, menos drásticas,

mas igualmente perigosas ao ambiente, são provocadas pelos esforços de produção de alimentos e exploração dos recursos naturais. Os inseticidas e pesticidas já envenenaram desnecessariamente muitos animais, perturbando ainda todo o equilíbrio natural entre a caça e os predadores. A agricultura mal executada, excesso de gado nas pastagens, desmatamento descontrolado e a abertura de minas já arruinaram milhares de alqueires de solo, permitindo que a erosão rapidamente transformasse terras férteis em desertos. Muitas espécies animais desapareceram, vítimas do progresso. Desde o século XVII até hoje, mais de cem espécies de animais foram impiedosamente exterminadas. O tordo e o pombo selvagem norte-americano desapareceram. Atualmente, baleias, jacarés e muitos dos grandes felinos caminham para a extinção.

O lado negativo da atividade do homem, por mais assustador que pareça, não deve levar ao desespero. É, antes, um aviso: ter muito cuidado na caminhada para o futuro.

(O planeta terra. São Paulo: abril, 1979. p. 44-45)

01. Qual o assunto geral do texto?

02. Qual o objetivo desse texto?

03. Leia e responda:

"A poluição do ar e da água nos ensina uma dura lição."

Por qual palavra seria possível substituir o ítem destacado? Explique.

04. De acordo com o texto, podemos afirmar que a ação do ser humano é benéfica ou nociva ao meio ambiente? Justifique sua resposta.

05. Leia e responda:

"Embora o lixo gerado pelo homem ameace engolfá-lo, outras mudanças, menos drásticas, mas igualmente perigosas ao ambiente, são provocadas pelos esforços de produção de alimentos e exploração dos recursos naturais. Os inseticidas e pesticidas já envenenaram desnecessariamente muitos animais, perturbando ainda todo o equilíbrio natural entre a caça e os predadores."

De acordo com o trecho destacado e a leitura do texto, o que podemos afirmar sobre o uso de inseticidas e pesticidas e os impactos dessa utilização no meio ambiente?

06. Leia e substitua os itens sublinhados por sinônimos:

"Litorais inteiros estão abarrotados de detritos flutuantes e as praias enegrecidas por glóbulos aderentes de óleo."

07. Leia e explique a frase abaixo:

"Mas alguns de seus esforços para transformar este mundo num lugar mais confortável tiveram efeitos maléficos."

08. A partir da leitura do texto e das discussões em sala, qual comparação você faria entre os impactos que a destruição do meio ambiente têm tido na humanidade e o que é observado em seu bairro? Justifique.

09. Quais ações comunitárias você sugere para que a questão ambiental se amenize? E quais ações governamentais?

10. E quais ações você acha que a humanidade deveria ter?

Após a aplicação desta atividade, espera-se que os alunos estejam familiarizados com as características do gênero em questão e aptos aos estudos gramaticais característicos e, em consequência, à produção de um texto com as mesmas características. Pode-se, também, afirmar que a mesma proposta desse artigo é uma “porta de entrada” para uma sequência didática ou uma parceria interdisciplinar sobre o tema. Neste caso, intervenções artísticas, como peças de teatro; experiências científicas; investigações sobre saneamento básico pelo bairro; ciclos de palestras com especialistas na área para comunidade escolar; todas essas ideias elencadas podem ser adotadas para que um amplo trabalho pedagógico seja realizado e os educandos possam conscientizar-se sobre o tema e transmitir o conhecimento adquirido a seus familiares, de modo que a escola tenha cumprido, eficazmente, seu papel social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sustentabilidade é uma pauta essencial para a garantia do futuro da humanidade e cabe a toda a sociedade a garantia da conscientização geral. A escola, como elemento essencial da formação cidadã de um indivíduo, tem participação ímpar em todo o processo.

A disciplina de língua portuguesa, como essencial à grade escolar do Ensino Fundamental, tem papel importante no processo de ensino-aprendizagem. E cabe, também, ao professor de qualquer componente curricular, a abordagem das temáticas atuais. Nesse sentido, são comumente oferecidas aos alunos parcerias entre colegas docentes, projetos escolares encabeçados pela coordenação pedagógica, projetos da rede em geral encabeçados pela Secretaria de Educação etc. Cabe ao profissional o engajamento nesses projetos para proporcionar aos educandos ambiente favorável à aprendizagem e formação cidadã.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

CAIRES, T. C. L. **Caderno de atividades de Educação para Sustentabilidade**. São Bernardo do Campo, SP: Fundação Espaço ECO, 2019

O planeta terra. São Paulo: abril, 1979. P. 44-45

SANTIAGO, D. **Três Pilares da Sustentabilidade - Você Sabe Quais são Eles?** Disponível em horizonteambiental.com.br acesso 16 de maio de 2023.

4 medidas urgentes para evitar um futuro colapso ambiental do planeta. Revista Galileu. Disponível em https://revistagalileu.globo.com acesso 17 de maio de 2023.

ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE O GOVERNO VARGAS O CLUBE PALESTRA ITÁLIA

LUCAS BORGES RAMALHO
Graduado em História pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2011); mestre em Ensino de História pela UNIFESP (2019); Professor de Ensino Fundamental II e Médio na Prefeitura do Munícipio de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem a intenção de realizar uma análise sobre a obrigatoriedade da mudança de nome do Palestra Itália para Palmeiras através da análise de documentação da época: leis e decretos, noticias de jornais e levantamento dos arquivos do Dops, disponibilizados pelo Arquivo Público do Estado de São Paulo.

PALAVRAS-CHAVE: Palestra Itália; Futebol; Imigrantes Italianos; Estado Novo; Palmeiras; Dops.

INTRODUÇÃO

O que desejamos analisar neste artigo são três elementos. O primeiro é verificar os motivos pelo qual seria importante para o governo Vargas se afirmar "soberanamente" sobre os clubes desportivos de origem estrangeira. Para tal, iremos analisar quanto o nacionalismo pregado pelo governo Vargas ajudou na construção e na aceitação popular de seu governo. O segundo elemento a ser analisado nessa pesquisa é a relação entre os imigrantes italianos e o Estado getulista, e verificar como se deu as limitações impostas aos italianos por este. Para tal, analisaremos o prontuário do DEOPS (Departamento Estadual de Ordem Política e Social) do clube Palestra Itália. A ideia da Polícia Política do Brasil se iniciou em 1922, quando um decreto estabeleceu a Quarta Delegacia Auxiliar da Polícia Civil do Distrito Federal. Em 1924, o Estado de São Paulo também criou sua própria polícia política, que foi a Delegacia de Ordem Política e Social - DOPS, com o objetivo central de garantir a "ordem pública". Essas delegacias, ao longo do tempo, mudaram de nome e tiveram mudanças em sua estrutura, mas o objetivo central sempre foi o mesmo: manter a ordem dominante estabelecida. Esse órgão ficou famoso, principalmente, devido à ditadura militar no Brasil que teve início em 1964, e era conhecido por Departamento de Ordem Política e Social - DOPS. Durante o Estado Getulista, o órgão era conhecido como Departamento Estadual de Ordem Política e Social - DEOPS. Como último elemento de nossa análise, pretendemos demonstrar como essa mudança da obrigação de

nome do Palestra Itália para Palmeiras teve impacto sobre a sociedade paulistana, torcedores do Palestra Itália, torcedores rivais e imigrantes italianos.

Utilizaremos um método principal nesse artigo que será a análise da documentação desse assunto. Dentro dessa documentação, utilizaremos três tipos de documento. O primeiro deles consiste na análise bibliográfica sobre o assunto. O outro tipo de documento é a análise dos jornais da época. Apesar de eles na época estarem sob controle do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), criado pelo Governo Getúlio, em 1939. A ideia fundamental do DIP era fazer propaganda do Governo Getulista e não deixar que opiniões contrárias ao regime se tornasse públicas. Por isso, o DIP interveio em muitos jornais da época (como por exemplo o jornal O Estado de São Paulo), só tornando público o que fosse de interesse governamental. Além disso, o DIP criava documentários, séries e filmes sobre o governo getulista que também exaltava a imagem de Getúlio, que foi fundamental para mitificar a imagem do "pai dos pobres". A análise desses jornais, mesmo que controlados pelo DIP são de extrema importância, pois eles são fontes de informações sobre como o governo via a existência dos clubes de origens italianas e, também, como parte da elite paulistana tratava do assunto. O terceiro tipo de documento é através do prontuário do DEOPS sobre o Palestra Itália que o Governo Vargas mantinha. Desse modo, podemos analisar como e em quais pontos o Estado via problemas nas agremiações esportivas e, verificar também, os motivos pelo qual os integrantes do clube Palestra Itália necessitavam ser investigados a esse ponto.

Portanto, o viés dessa pesquisa é contribuir para uma análise crítica do futebol e das relações que nascem no seio desse esporte. O futebol deixou já há muito tempo de ser apenas um esporte, uma questão de divertimento, para se tornar parte fundamental do cotidiano das pessoas; não são raros os torcedores que moldam a sua vida dependendo do horário dos jogos de seu clube de coração. Portanto, uma análise sobre o futebol é uma análise do cotidiano e das relações de poder que cerceiam o convívio das pessoas.

GOVERNO VARGAS E PALESTRA ITÁLIA

Faremos, nesse momento, uma breve análise de documentos a respeito da relação entre o Governo Getúlio Vargas e o Palestra Itália. Para tal, foram selecionados como documentos passíveis de análise os decretos-lei de Getúlio Vargas que tratam de assuntos relativos aos imigrantes, notícias de jornais da época sobre a mudança de nomes dos clubes e opiniões sobre essas mudanças, arquivos do DEOPS sobre o Palestra Itália e informações oficiais de dentro do clube atual, o Palmeiras, referente a esse assunto.

Observaremos, em primeiro lugar, como a "história oficial", vinda de dentro da Sociedade Esportiva Palmeiras (2011) enxerga o assunto:

> Durante a Segunda Guerra Mundial, em 1942, por causa de decreto do governo Getúlio Vargas, que proibia em qualquer entidade o uso de nomes relacionados aos países do Eixo (Alemanha, Itália e Japão), o Palestra Itália foi obrigado a mudar de nome, passando a chamar-se Palestra de São Paulo, posto que "palestra" é uma expressão grega, o que não contrariaria a decisão governamental. A mudança não aplacou as pressões políticas e até esportivas e, sob pena de perder seu patrimônio para outro clube e ser retirado do campeonato que liderava, o Palestra viu-se obrigado a mudar de nome novamente. Nas vésperas

> da partida final do campeonato paulista, que seria realizada em 20 de setembro de 1942, a diretoria palestrina, em reunião tensa, mudou o nome do clube. Quando as discussões estavam no auge, o Dr. Mario Minervino pediu a palavra e solicitou ao secretário, Dr. Pascoal W. Byron Giuliano que anotasse na ata:
>
> - Não nos querem Palestra, pois seremos Palmeiras e nascemos para ser campeões.
>
> A partida final foi tensa, nosso adversário foi o São Paulo Futebol Clube, com quem os ânimos estavam acirrados no episódio da troca de nome, já que eles reivindicavam para si o patrimônio do então Palestra Itália.
>
> O Palmeiras entrou em campo conduzindo a bandeira brasileira sob o comando do capitão do Exército Adalberto Mendes. O Palmeiras vencia o jogo por 3 a 1 quando teve um pênalti a seu favor. Foi então que o São Paulo Futebol Clube, que instruiu seus atletas a encararem os jogadores do Palmeiras como inimigos da Pátria, desistiu do jogo e deixou o campo sob vaias até da própria torcida. As comemorações começaram ali. No dia seguinte, os jornais esgotaram-se nas bancas. Todos queriam ver a foto do Palmeiras entrando em campo e a manchete: "Morreu líder, nasceu campeão" (disponível em http://www.palmeiras.com.br acesso em 09. Set. 2011).

Sobre a história oficial do Palmeiras a respeito desse episódio, podemos observar três elementos principais. O primeiro deles é a exaltação de um feito heroico realizado pelos senhores presentes na reunião da mudança de nome. A frase que consta em ata: "Não nos querem Palestra, pois seremos Palmeiras e nascemos para ser campeões" demonstra muito bem esse sentimento. O segundo elemento é a demonstração que o Palmeiras deveria exaltar o nacionalismo proposto pelo Governo Vargas, para tal, o Palmeiras no primeiro jogo após a mudança de nome entra em campo com a bandeira nacional brasileira , uma demonstração (ou uma tentativa, pelo menos) de dizer que o clube já não tinha mais ligação com italianos, e sim era legitimamente brasileiro. O terceiro elemento é que apesar de a mudança de nome ser uma imposição do governo varguista, o grande inimigo do Palestra Itália / Palmeiras não era o governo, e sim o São Paulo Futebol Clube, que, de acordo com a matéria, queria tomar o patrimônio pertencente ao Palestra Itália. Ou seja, a história oficial prefere reviver uma rivalidade antiga desde os tempos de Paulistano e tornar esse o ponto central do assunto sobre a mudança de nome a ver o governo como um inimigo. Podemos analisar através desse ponto que houve uma aceitação dessa mudança de nome e atualmente é vista, inclusive, como um ponto positivo, e não como um ponto negativo da história do Palestra Itália.

O que a história oficial do Palmeiras não explicita é que a presença do governo dentro do clube foi muito maior do que o sugerido, e através dessa presença forte do Estado dentro do clube, podemos perceber como o governo Getúlio Vargas se infiltrava nos diversos setores da sociedade sempre para exercer um controle rígido e que não fugisse de sua ideologia e expectativa.

Os arquivos do DEOPS trazem informações muito relevantes que mostram o caráter do governo e os ideais dele. O primeiro arquivo desta análise é uma Portaria, expedida pela Superintendência de Segurança Política e Social, no dia 21 de Janeiro de 1942, intimando que um representante do Palestra Itália comparecesse à delegacia, a fim de prestar esclarecimentos. O documento é bem claro quanto ao motivo da intimação: "Referentes a um maior controle das sociedades de estrangeiros e aquelas nacionalidades, estabelecidas no território nacional". Vale lembrar que esse documento é anterior à Lei 4166 de 11 de Março de 1942 que proporcionava um maior controle aos súditos do eixo, ou seja, demonstra um projeto nacionalista do governo, independente, por enquanto, da nacionalidade em si.

Em resposta a essa intimação do DEOPS, o Palestra Itália envia seu representante, o Dr.

Paschoal Walter Bairon Giuliano, que tinha nacionalidade brasileira (também grafado Paschoal Walter Byron Giuliano, e que depois viria a ser presidente do clube, nas décadas de 1970 e 1980) para prestar todos os esclarecimentos necessários a respeito desse caso. Nesse documento podemos perceber a presença forte do governo dentro da sociedade, chegando ao ponto de o governo querer limitar dentro do clube o que as pessoas ouviam ou não, proibindo-se inclusive a simples audição de estações de rádio estrangeiras nos recintos do clube.

Em conformidade com o estabelecido no depoimento do Dr. Paschoal Walter Byron Giuliano, há um informativo de realização de assembleia, datado de 27 de Janeiro de 1942, e um outro documento colhido nos arquivos do DOPS informam uma requisição de salvo-conduto coletivo para o então Palestra de São Paulo poder se locomover para Santos, datado de 12 de Agosto do mesmo ano. Esses dois documentos foram agrupados nesse momento pois através deles podemos obter análises próximas. Eles demonstram, num primeiro momento, a preocupação excessiva do Governo Getulista a respeito de reuniões de organizações. O aviso prévio dessas reuniões se fazia importante, pois muitas vezes, a Delegacia de Ordem Política e Social poderia enviar um de seus membros para acompanhar o andamento dessas reuniões, verificando se de fato a pauta era a informada anteriormente e se não haveria algum tipo de "complô político" que pudesse atrapalhar ou fosse contra as pretensões do governo. O segundo documento dessa primeira análise demonstra que era necessário uma autorização especial para que os atletas do clube pudessem se locomover de cidade. É importante ressaltar que esse documento já é datado de após a primeira obrigação da mudança de nome do Palestra Itália, que se deu em março de 1942, e já é com o clube chamando Palestra de São Paulo. A presença do Estado era importante não apenas dentro de reuniões, mas dentro de deslocamentos de seus membros, necessitando uma autorização especial para tal. O Governo não poupava esforços para se achar presente em todos os lugares onde o perigo (irreal, de certo modo nesse caso) de um golpe fascista ou de intrigas de elementos de uma certa "quinta-coluna" fosse substantivo.

Prosseguindo com a análise da documentação do DEOPS, dois outros documentos chamam a atenção. O primeiro é a uma lista onde consta toda a diretoria do Palestra Itália, para o biênio 1941/1942. Essa lista consta além dos nomes e dos cargos ocupados por cada um dos membros principais da diretoria, também a profissão, o local de moradia, e talvez o mais importante, a nacionalidade de cada um desses membros. Podemos observar ainda que dos onze membros declarados nesse documento, três deles são de nacionalidade italiana (Caetano Marengo, Attilio Ricotti e Roberto Lagorio) e um deles é brasileiro por título declaratório (Alduino Biagioni). Além disso, dos que são brasileiros natos, podemos observar que todos os sobrenomes são de origem italiana, o que demonstra que apesar de serem brasileiros, a ligação com a Itália era óbvia.

As informações contidas no documento acima descrito são de extrema importância para a análise do próximo documento. Trata-se de um memorando endereçado ao delegado da Superintendência de Segurança Política e Social, informando a demissão de certos elementos da diretoria do Palestra Itália, datado de 29 de Janeiro de 1942. O documento informa que: “(...)Por serem de nacionalidade italiana, solicitaram demissão dos cargos que ocupavam na Directoria desta Sociedade”. Os diretores que solicitaram demissão foram os senhores Roberto Lagorio, Caetano Marengo e Attilio Ricotti, os mesmos que no documento acima estavam descritos com nacionalidade italiana. Além disso, esse

memorando ainda informa o seguinte: “Solicitou também, sua demissão do cargo de 2º Secretário, embora sendo Brasileiro por título declaratório, o Sr. Alduino Biangioni. Os pedidos de demissões, foram todos aceitos, figurando, portanto, na Directoria desta Sociedade, somente Brasileiros Natos”.

Ou seja, Alduino Biangioni, mesmo sendo declarado brasileiro pelo governo do Brasil, também solicitou demissão junto à diretoria palestrina. Desse fato, podemos observar dois elementos. O primeiro é que, numa primeira análise, nos parece que os pedidos de demissão foram realizados de forma voluntária pelos componentes da diretoria, em virtude de um acordo do Sr. Walter Paschoal Byron Giuliano em seu depoimento ao DEOPS. O segundo, e esse elemento é mais importante, é que ao longo desses acontecimentos o Palestra Itália não questionou ou bateu de frente com as ações impostas pelo governo, o fato de aceitarem a demissão de um brasileiro por título declaratório (ou seja, podendo figurar entre os membros dessa diretoria) demonstra claramente uma tentativa de o Palestra Itália evitar ao máximo arranjar qualquer tipo de problemas com o governo brasileiro, afinal de contas trata-se de um clube de futebol em primeiro lugar, e arranjar problemas com o Estado não ajudaria o clube a obter bons desempenhos. Para corroborar com isso, o memorando vindo do Palestra Itália ainda deixa bem claro que na diretoria agora só haveria brasileiros natos, uma tentativa oficial de dizer que não há mais qualquer tipo de estrangeiros, ou interesses estrangeiros direcionando essa sociedade.

Como já foi dito acima, de início essa investida do governo contra o controle de estrangeiros em entidades dentro de solo brasileiro se dava independente da nacionalidade desses estrangeiros. Era uma tentativa de impor um nacionalismo, um dos pilares centrais da campanha de Getúlio Vargas para se justificar e se manter no poder. Essas medidas tomadas em janeiro de 1942 pelo clube Palestra Itália, apesar de ainda se manter a referência a estrangeiros em sua razão social, pareceu acalmar o ímpeto governamental em sua ação direta contra o clube. Entretanto, os rumos dessa relação mudariam soberbamente com o advento do envolvimento do Brasil na II Guerra Mundial ao lado dos aliados.

Com o ataque dos alemães aos navios brasileiros, em especial ao navio Taubaté, o governo Getúlio Vargas resolve considerar a Alemanha e bem como os envolvidos nessa guerra ao lado dos alemães (Italianos e Japoneses) como inimigos do Estado Brasileiro. Essa conta recairia firmemente sobre os imigrantes advindos desses países e estabelecidos em território nacional brasileiro. Por conta disso, e partindo do pressuposto que os imigrantes desses países deveriam arcar com o ônus dessa guerra, Getúlio Vargas decreta a lei 4.166 de 11 de março de 1942, a lei mais importante em relação aos imigrantes do Eixo. Já no início dos escritos dessa lei, podemos observar o caráter da mesma e a violência com que ela viria sobre os cidadãos italianos, japoneses e alemães:

> Dispõe sobre as indenizações devidas por atos de agressão contra bens do Estado Brasileiro e contra a vida e bens de brasileiros ou de estrangeiros residentes no Brasil.

Dentre as obrigações dos súditos do eixo previstos nessa lei e que afetaria firmemente o dia-a-dia dessas pessoas estão as seguintes:

- Uma parte de todos os depósitos bancários superiores a dois contos de réis, seriam transferidas para o Banco do Brasil.

- Todos os bens deveriam ser informados dentro de quinze dias após a promulgação da

lei.

- Não poderiam recusar doações, heranças ou legados não onerosos.

- Os bens das sociedades culturais ou recreativas formadas de alemães, japoneses e italianos poderão ser utilizados, no interesse público.

Vale reforçar que todas essas medidas eram apenas contra os súditos do Eixo vivendo em solo nacional.

Com esse clima de beligerância sendo vivido em território nacional, seria quase natural esperar que uma entidade antes já investigada pelo DEOPS, seria novamente investigada e receberia sanções por conta de sua ligação com estrangeiros, em especial agora, com os súditos do eixo. E foi o que aconteceu. Novamente, o Palestra Itália começa a sofrer pressões constantes quanto à sua ligação com a Itália fascista de Benito Mussolini, e resolve alterar a sua razão social. Em 27 de Março de 1942, o Palestra Itália muda seu nome para Palestra de São Paulo, oficialmente uma tentativa de afastá-lo de uma ligação com a Itália fascista e afastar o perigo de o governo getulista nacionalizar o patrimônio pertencente ao Palestra Itália. Além disso, há uma mudança no escudo do clube também. Antes com as cores da bandeira italiana: verde, branco e vermelho, o Palestra de São Paulo exclui o vermelho de seu símbolo, ficando apenas com o verde e branco (cores que se manteriam com o atual Palmeiras. Apesar dessa primeira mudança, o Palestra continuou sofrendo perseguição do governo, ainda por sua ligação com a Itália (devido à presença da palavra “Palestra”) e em setembro de 1942, após sugestão de vários nomes, passou a se chamar Sociedade Esportiva Palmeiras, nome que mantém até os dias de hoje.

Porém, essa mudança de nome, apesar da obrigação e imposição do governo, não seria de fácil digestão para milhares de torcedores, a um clube cuja tradição estava em crescimento. Não é de um modo fácil e de um dia para outro que a aceitação dessa imposição seria facilmente assimilada pela sociedade sem causar insatisfação com as medidas impositivas adotadas pelo governo. É nesse momento que o papel do DIP foi fundamental para as intenções do governo. Controlando os maiores jornais da época, ele conseguia fazer as suas leis terem uma opinião favorável dentro dos meios de comunicação, passando esse otimismo para todos os setores da sociedade. A opinião popular é fundamental para a manutenção de um governo no poder.

Portanto, nesse momento é necessária uma análise dos meios de comunicação a respeito dessas leis do governo para verificarmos, além da opinião do próprio governo sobre esses fatos, brevemente como se desenvolvia os mecanismos de controle da imprensa do governo getulista. Separamos quatro matérias de jornais da época que ajudarão a ilustrar essa pesquisa.

A primeira matéria são as Instruções Fornecidas pela Junta Comercial para Cumprimento do Decreto de 19-9-1942. Ela é importante, pois demonstra como os jornais divulgavam as leis, bem como as adequações dos diversos órgãos para respeitar e se adequar as leis. É uma tentativa óbvia de demonstrar a presença do Estado no dia a dia da sociedade, e informar às pessoas que as leis devem ser cumpridas e há sempre um olhar vigilante para determinar o cumprimento dessas leis.

A próxima matéria em destaque é referente à aprovação da mudança de nome do Clube

Espéria para Associação Desportiva Floresta, publicada no jornal Folha da Manhã no dia 23 de setembro de 1942.

A respeito dessa notícia, algumas questões devem ser analisadas. A primeira delas, é que assim como o clube Palestra Itália, o clube Espéria teve a mudança de seu nome exigida pois fazia referência à Itália. Espéria quer dizer "país do ocidente" e era como a região italiana era conhecida pelos antigos gregos. A Segunda questão é que quando os clubes eram obrigados a mudar seu nome, normalmente nas reuniões eram sugeridos nomes que fizessem referência à "brasileiridade". Nesse caso, por exemplo, foram sugeridos vários nomes de origem indígenas como Tamandaré, Humaitá, dentre outros. Além de Riachuelo que foi o local de uma das principais batalhas da Guerra do Paraguai e vencida pelo Brasil. Na própria mudança do nome do Palestra Itália foram sugeridos nomes parecidos, e a escolha do nome Palmeiras pode-se dizer que além de ser uma "homenagem" a um antigo clube de São Paulo, também remete às árvores plantadas no Brasil, ou seja, não está ausente esse elemento da busca por algo nacional.

Por último, destacamos a matéria de jornal que a nosso ver é a mais importante dessa análise, pois é uma opinião pessoal do jornal a respeito da mudança de nome do Palestra de São Paulo para Palmeiras e reflete, de forma explícita, a opinião governamental a respeito dessa mudança. Trata-se de uma matéria do jornal Folha da Manhã Destacamos, mais uma vez, as seguintes passagens:

> O Palestra Itália, com a sua antiga denominação, fez mais mal a S. Paulo, como obstáculo à integração dos filhos de italianos na comunidade nacional, do que quantos outros órgãos tenham existido para sustentáculo da "italianitá". (...) Ser palestrino era ser italiano, era ser patriota italiano. Essa expressão chegou a ser sinônimo de ítalo-brasileiro.
>
> Nos jogos de campeonato, sobretudo nos jogos decisivos, os embates assumiam o caráter de lutas de nacionalidades. Não se batiam dois times de futebol, mas brasileiros e italianos. Raro um brasileiro torcedor do Palestra. Raríssimo um torcedor não italiano.
>
> E era a torcida que comprometia o clube, nesse sentido. (...)
>
> Mas havia o nome, Palestra de S. Paulo era sempre o Palestra Itália. (...) A colônia italiana torcia pelo Palestra e, conseqüentemente, os paulistas tradicionais torciam contra, instituindo e mantendo um choque dos mais nocivos feitos. (...)
>
> O erro foi sanado. O mal extinto. A Associação Esportiva Palmeiras confundir-se-á com os demais clubes paulistas e brasileiros, sem odiosas distinções que felizmente se acabaram (Jornal Folha da Manhã – Acervo Digital Folha).

Essa matéria tem passagens tão marcantes que praticamente fala por si mesmo. Em primeiro lugar, podemos destacar que ela trata o Palestra de São Paulo como um mal: "O erro foi sanado. O mal extinto", informando que as rivalidades entre a comunidade italiana e os brasileiros natos se personificavam na imagem do Palestra de São Paulo. Em segundo lugar, ele traz uma distinção evidente entre os italianos e os não italianos, quem era italiano torcia pelo Palestra, que não era, torcia contra. E por último, a passagem: "E era a torcida que comprometia o clube, nesse sentido" nos informa claramente um certo receio quanto à italianidade dos torcedores palestrinos, informando que agora que essa referência acabou, o Palestra/Palmeira estaria, de fato, integrado à sociedade brasileira como um todo.

Lembramos que os jornais estavam sob controle do DIP – Departamento de Imprensa e Propaganda, e que jamais seria publicado no jornal alguma opinião que ferisse a opinião que o governo tinha do assunto, portanto, podemos observar que o governo corroborava, de certo modo, com a opinião contida no Jornal Folha da Manhã. Não era aceitável que dentro do território nacional,

se exaltasse um time formado por “súditos” do eixo, a referência tinha que ser desfeita. É nesse contexto que essa obrigação da mudança de nome ocorreu; imigrantes italianos não poderiam se superiorizar, em qualquer que fosse o sentido (inclusive esportivo) a brasileiros natos, portanto, o governo tratou logo de ajustar às suas pretensões o simbolismo presente no nome Palestra Itália.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Renato de Campos. **Imigração e Futebol: O Caso Palestra Itália.** São Paulo: Ed. Sumaré, 2000.

BATALHA, Cláudio. **O Movimento Operário na Primeira República**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2000.

CALDAS, Waldenyr. **Aspectos Sociopolíticos do Futebol Brasileiro.** In: Revista USP n. 22. São Paulo: Ed. Edusp, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1995.

_____. **Brasil: Mito e Sociedade Autoritária**. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 2000.

D´ARAÚJO, Maria Celina. **O Estado Novo.** Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2000.

GALEANO, Eduardo. **Futebol ao Sol e à Sombra.** Porto Alegre: Ed. L&PM, 2010.

GAMBINI, Roberto. **O Duplo Jogo de Getúlio Vargas.** São Paulo: Ed. Símbolo, 1977.

HOBSBAWN, Eric J; RANGER, Terencer. **A Invenção das Tradições**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2002.

HOBSBAWN, Eric J. **A Era dos Extremos**. São Paulo: Ed. Cia das Letras, 2008.

_____. **Nações e Nacionalismo desde 1780**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1991.

JUNIOR, Hilário Franco. **A Dança dos Deuses: Futebol, Sociedade e Cultura.** São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2007.

MOURA, Gérson. **Tio Sam Chega ao Brasil.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

NEGREIROS, Plínio José Labriola de Campos. **Futebol nos anos 1930 e 1940: Construindo a Identidade Nacional.** História: Questões e Debates n. 39. Curitiba: Editora UFPR, 2003.

SALUN, Alfredo Oscar. **Palestra Itália e Corinthians: Quinta Coluna ou Tudo Buona Gente?** São Paulo, 2008.

SEVCENKO, Nicolau. **Futebol, Metrópoles e Desatinos.** In: Revista USP n. 22. São Paulo: Edusp, 1994.

SILVA, HÉLIO. **O Plano Cohen**. Porto Alegre: Ed. L&PM, 1980.

SOARES, Antônio Jorge. **História e Invenção das Tradições no Campo de Futebol. Estudos Históricos 23.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

TOLEDO, Luiz Henrique de. **No País do Futebol**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2000.

UNZELTE, Celso; VENDITTI, Mario Sérgio. **Almanaque do Palmeiras**. São Paulo: Ed. Abril, 2004.

VIEIRA, Ana Maria. **O efeito Dossiê DOPS: Dissertação analisa impactos da disputa dos acervos do DOPS na construção do direito à informação.** Disponível em: <http://www.ufmg.br/boletim/bol1590/4.shtml>. Acesso 05 abr. 2011.

A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE DE TRABALHO

LUCAS FERNANDES DE ANDRADE BELTRÃO
Pessoa com deficiência visual, advogado; Graduação em Direito pela Universidade 9 de julho em 2016; Pós-graduação pela faculdade Legale, Direito médico e da saúde, em 2022.

RESUMO

A finalidade deste artigo foi analisar, por meio de pesquisas bibliográficas, como se dá a inclusão das pessoas com deficiência no ambiente de trabalho nas empresas no Brasil. Visto que, as cotas garantem vagas para as pessoas no ambiente de trabalho, mas é necessário que se trabalhe o olhar de todos voltados para o acolhimento no ambiente de trabalho. Os dados apontaram para a necessidade de se criar, para além das políticas de inserção da pessoa com deficiência, uma cultura que favoreça a mudança de olhar sobre este universo.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência; Inclusão; Ambiente; Trabalho.

INTRODUÇÃO

Conforme o que preceitua a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, no seu artigo 1 e o Estatuto da pessoa com deficiência aprovado em 6 de julho de 2015 no seu artigo 2, pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

A Constituição de 1988, é a primeira Carta Constitucional que enfatiza, sobremaneira, a tutela da pessoa portadora de deficiência no trabalho. O art. 71, inciso XXXI, preceitua: "proibição de qualquer discriminação no tocante a salário ou critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência". Este dispositivo é de vital importância, como se vê, pois, a nação brasileira assume o compromisso de admitir o portador de deficiência como trabalhador, desde que sua limitação física não seja incompatível com as atividades profissionais disponíveis.

O art. 37, inciso VIII, também da Constituição Federal, determina que: "A lei reservará percentual

dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão".

Na esfera privada, também se institui a obrigatoriedade de reserva de postos a portadores de deficiência. A Lei n1 8.213/91 fixa os seguintes percentuais: "A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

- até 200 empregados 2%
- de 201 a 500 empregados 3%
- de 501 a 1.000.....4%
- de 1001 em diante 5%

A Lei nº 8.112-90, neste diapasão, impõe que a União reserve, em seus concursos, até 20% por cento das vagas aos portadores de deficiências, havendo iniciativas semelhantes nos Estatutos Estaduais e Municipais, para o regime dos servidores públicos.

O direito à profissionalização assume, aqui, papel imprescindível de socialização do portador de deficiência, eis que suas limitações para o trabalho se constituem em barreiras, tão somente, instrumentais, mesmo que seja ele portador de deficiência física, mental ou sensorial. Todas elas são superáveis, desde que se rompam os preconceitos atávicos, herdados, talvez, das concepções antigas dos povos primitivos, de que o portador de deficiência é um "pecador punido por Deus", que deve ser segregado.

Cabe ao Direito do Trabalho despir-se destes preconceitos e buscar, cientificamente, a compreensão dos reais limites dos deficientes para, cumprindo seu papel histórico, garantir-lhes condições de igualdade plena aos demais trabalhadores.

Diante a todos estes dispositivos jurídicos apresentados, que teoricamente visam a garantir que a pessoa com deficiência seja incluída em todas as atividades sociais, é notório que aconteceram grandes avanços no que tange a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. Com o passar dos tempos esta pessoa que era vista como um ser que não pertencia a sociedade, tudo isso por conta da falta de programas sociais, escolas especializadas para recebê-las que possuíam algum tipo de deficiência, a falta de acessibilidade que era uma grande barreira para os deficientes e por todas estas situações listadas, causavam na sociedade um preconceito, que as inibiam de exercerem seu papel como pessoa igual a todas as outras não-deficientes.

No entanto quando passamos a abordar o tema relacionando-o com o ambiente de trabalho não conseguimos conquistar muitos avanços, pois as mesmas dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência outrora em setores diversos em nossa sociedade, não foram solucionadas

no ambiente de trabalho.

O Estado e os setores privados precisam encontrar maneiras para adequar o deficiente no local de trabalho, assim como acontece com os empregados não-deficientes.

Isso será possível quando muitos daqueles que contratam estes funcionários, se despirem de preconceitos, medos e buscarem saber qual é a real necessidade das pessoas com deficiência no trabalho e procurando formas de aproveitar a imensa capacidade destes colaboradores.

O DEFICIENTE NO AMBIENTE DE TRABALHO

As normas jurídicas vigentes são expressas ao afirmarem e disporem sobre a obrigatoriedade de que tanto o setor público, como as empresas privadas devem garantir a acessibilidade, isonomia, igualdade de tratamento e condições de trabalho e a inclusão plena da pessoa com deficiência no ambiente de trabalho, haja visto como dito, o grande avanço das tecnologias assistidas, que possibilitam aos deficientes desempenharem funções nas empresas que outrora eram impossíveis de serem desempenhadas por eles.

Podemos perceber que a deficiência visual é uma das que mais colocam barreiras aos deficientes, pois por desconhecimento das empresas, sobretudo as privadas, de ferramentas que possibilitam ao deficiente visual fazer uso de computadores e assim podendo trabalhar em várias áreas de prestação de serviço, contratam estes deficientes limitando-os muitas das vezes para a área da massoterapia, por esta função tão somente exigir na prática, a perícia com as mãos, continuando estas pessoas a trabalharem tão somente nesta função o tempo que durar o contrato de trabalho.

Ressaltando que a lei de cotas possibilitou o ingresso da pessoa com deficiência ao trabalho, contudo o que visualizamos é o fato que as empregadoras muitas vezes contratam deficientes somente para cumprir a lei e fugirem de multas por não preencherem suas cotas, o deficiente tem a oportunidade de trabalhar mas, todavia, quando no ambiente de trabalho, quase sempre é preterido em processos seletivos, não encontrando acessibilidade básica para sua locomoção e ficando frustradas por que mesmo sendo capacitadas para desenvolverem quase todas as funções nas empresas, por preconceito, falta de interesse dos empregadores e desconhecimento de tecnologias que possibilitam a acessibilidade e a inclusão da pessoa com deficiência no ambiente de trabalho, são praticamente abandonadas no que tange a suas necessidades reais para contribuírem com estas empresas.

As normas jurídicas são expressas ao tratarem sobre a obrigação de se incluírem os deficientes no âmbito de trabalho, sem quaisquer ressalvas, mas o que vemos na prática é a total falta de aplicação por meio das empresas destas determinações legais.

O DEFICIENTE E O RELACIONAMENTO NO AMBIENTE DE TRABALHO

O trabalho é atividade pela qual se exerce a cidadania, fazemos cumprir nossos direitos,

ganhamos nosso sustento para podermos constituir uma nova família. E assim o é para a pessoa com deficiência, sem trabalho, não há perspectiva de crescimento, não há motivação para o estudo e o aperfeiçoamento.

Nós mesmos, muitas vezes pensamos: como sobreviver sem trabalho? Trabalho é muito mais do que emprego e sustento, é o caminho para uma vida de respeito e esperança.

Henry Ford (1926), diz que um cego ou um mutilado é capaz, colocado num posto conveniente, de efetuar o mesmo trabalho e ganhar o mesmo salário que um homem normal. Não interessam as deficiências que uma pessoa possa ter, mas sim a sua capacidade para o trabalho. Para integrar uma pessoa com deficiência no mercado de trabalho, após a sua profissionalização, é necessário apresentá-la como uma pessoa com deficiência, com capacidade para o trabalho em virtude de um treinamento especializado, respeitadas as suas limitações físicas, visuais, auditivas ou mentais.

Para esse autor é preciso combater o preconceito e a discriminação dentro e fora do ambiente de trabalho. As pessoas que irão ter a pessoa com deficiência como colegas de trabalho devem ser preparadas para recebê-lo e tratá-lo com respeito. Todos na empresa devem ver o deficiente como colega de trabalho como os outros, é claro que com algumas necessidades especiais, mas não menos capaz. Isso deve partir, principalmente, de quem contrata, pois contratar o deficiente por caridade, ou apenas para cumprir uma legislação ou uma determinação é dar margem para o preconceito. O empregador também deve ver o deficiente como um funcionário que, estando em condições, pode render tanto quanto os outros, ou até mais.

OS DEFICIENTES E OS ESTUDOS DE FORD

A partir desse estudo Ford (1926) conseguiu adaptar em sua fábrica 9.563 homens em condições físicas abaixo do normal, entre mutilados, cegos, surdos-mudos, epiléticos.

> [...] ao tempo da última estatística possuíamos 9.563 homens em condições físicas abaixo do normal. Entre estes havia 123 mutilados dos braços, antebraços e mãos. Havia uns sem as duas mãos; quatro totalmente cegos; 207 cegos de uma vista; 37 surdos-mudos; 60 epiléticos; quatro sem pernas ou pés e 234 sem uma perna ou pé. Os outros tinham defeitos de menor importância (FORD, 1926, p. 102).

Em 12 de janeiro de 1914, Ford já contratava sua mão de obra de acordo com a seguinte classificação:

> [...] com intuito de formar juízo seguro, mandei classificar todas as diversas operações da fábrica, segundo a espécie da máquina e do trabalho, tomando em consideração se o trabalho físico era fácil, mediano ou pesado; se era trabalho em seco ou em úmido; se limpo ou sujo; se desempenhado em estufas ou fornalhas; ocupava-se uma ou duas mãos; conservava-se o operário de pé ou sentado; se barulhento ou silencioso; se exigia precisão; se em luz natural ou artificial; que número de peças era preciso tratar por hora, qual o peso do material manejado e o esforço exigido do operário. Além disto, os dados exatos sobre o esforço que o trabalho requeria da parte do operador (FORD, 1926, p. 102).

Se for respeitado o seu tempo, suas limitações e desenvolvidas suas habilidades e potencialidades, as pessoas com deficiência têm o direito de ter oportunidades e o apoio necessário, como qualquer cidadão. Sendo assim, como aplicar uma lei que, apesar da contribuição que vem dando às pessoas com deficiência a conquista do emprego, não garante a qualificação e o consequente bom desempenho

funcional dessas pessoas dentro das organizações? Como não se preocupar com a educação básica e formação profissionalizante dessas pessoas para que elas conquistem o emprego por competência e direito e não apenas em função da imposição de uma lei? Como driblar o preconceito existente no mercado de trabalho frente a esta situação?

> [...] os trabalhos mais fáceis foram por sua vez classificados, a fim de verificarmos quais exigiam o uso completo das faculdades; comprovou-se que670 podiam ser feitos por homens privados das duas pernas; 2.637 por homens de uma só perna; em 2 prescindiam-se os dois braços; em 715 casos, de um braço; e em 10 casos, a operação podia ser feita por cegos. Das 7.882 espécies de trabalho, portanto, embora algumas exigissem força corporal, 4.034 não exigiam o uso completo das faculdades físicas. Isto quer dizer que uma indústria aperfeiçoada pode proporcionar trabalho as pessoas com deficiência (FORD, 1926, p. 104).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou demonstrar o grande avanço nas conquistas das pessoas com deficiência em todos setores da sociedade, inclusive sobre a oportunidade de trabalho proporcionada pelo advento da lei de cotas, que revolucionou a forma de contratação de deficientes e possibilitou estes ingressarem no mercado de trabalho, visou-se mostrar a distância que se há de percorrer entre a oportunidade de inserção ao mercado de trabalho e a inclusão da pessoa com deficiência no ambiente de trabalho, mostrando o preconceito ainda existente neste meio, a falta de acessibilidade no setor de trabalho, seja por faltas de ferramentas necessárias para seu desenvolvimento pleno, seja por adaptações essenciais para a melhor locomoção dos empregados deficientes nas empresas.

Este artigo advertiu sobre a necessidade de um melhor relacionamento dos outros funcionários com as pessoas com deficiência no trabalho, para que este ambiente seja comum a todos e não haja nenhum tipo de discriminação.

Fato é que raras as empresas que se preocupam com a inclusão da pessoa com deficiência no ambiente de trabalho, a grande maioria nem sequer analisam currículos dessas pessoas. Aí cabe-nos ressaltar a efetivação das normas constitucionais que tratam sobre este tema abordado também a aplicação do Estatuto da pessoa com deficiência, para que tenhamos alcançados na prática os objetivos buscados, juntamente com essas medidas burocráticas, também deve existir um trabalho de conscientização por parte das entidades em relação aos empresários para vencer certos tabus e barreiras que possam impedir a contratação ou prejudicar a aceitação do portador de deficiência no ambiente de trabalho.

A legislação trabalhista brasileira é bastante ampla e garante às pessoas com deficiência a possibilidade de inserção no mercado. A Lei de Cotas está pautada no princípio de equidade de oportunidades de acesso ao mercado de trabalho para pessoas com e sem deficiência. É hora de investir no desenvolvimento das potencialidades humanas, com o estímulo ao trabalho corporativo, à criatividade, à melhoria do relacionamento interpessoal e valorizar o conhecimento de cada indivíduo de forma a aprimorar suas capacidades.

Quanto às famílias, cabe-lhes o incentivo à autonomia desde a infância. É necessário abandonar posturas de superproteção e enxergar a pessoa com deficiência como capaz de desenvolver suas habilidades como o auxílio de serviços adequados e continuados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1.988.** Brasília, 1988.

_____. **Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 - Consolidações das leis trabalhistas**. Ministério do Trabalho e Emprego. Brasília, 1943.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Brasília, 2009.

_____. **Lei nº 7.209, de 11.7.1984 - Código penal brasileiro.** Brasília, 1984.

_____. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Brasília, 1990.

_____. **Lei 8213/91- Lei de cotas para deficientes nas empresas.** Brasília, 1991.

_____. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2015.

FONSECA, Marques da e TADEU, Ricardo.**O trabalho da pessoa com deficiência e a lapidação dos direitos humanos.** Ed. LTR: São Paulo, 2006.

FORD, Henry. **Minha Vida e Minha Obra**. Ed. NI: São Paulo, 1926.

RAZÕES PARA SE TRABALHAR A LITERATURA INFANTIL

LUCIENE DA SILVA BESERRA MENDES
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera - (2014); Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales – UNIJALES (2018); Especialista em Educação Especial e Inclusão pela Universidade FGP- (2019); Professora de Educação Infantil pela rede municipal de Embu das Artes.

RESUMO

Este estudo tem como foco analisar teoricamente a influência da literatura no processo de alfabetização e letramento. A relevância dessa pesquisa reside nas implicações que a literatura tem no desenvolvimento educacional desde as etapas iniciais do Ensino Fundamental. Mesmo no início da alfabetização, quando os alunos ainda não dominam completamente a leitura, eles têm a capacidade de decifrar histórias e recriá-las com base nas informações que possuem, estimulando sua participação como leitores ativos. O objetivo é entender como integrar a literatura de forma significativa na rotina dos alunos, de modo que eles não apenas aprendam a decodificar palavras. Para alcançar esse objetivo, foi adotada uma abordagem qualitativa de pesquisa, baseada em levantamento bibliográfico. Os principais autores utilizados como fundamentação teórica foram: Magda Soares (2004), Paulo Freire (2000), Regina Zilberman (2003), Rildo Cosson (2018). Diante disso, o objetivo deste estudo consiste em comprovar as diversas situações em que a leitura se mostra uma aliada no processo de alfabetização e letramento.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Alfabetização; Letramento.

INTRODUÇÃO

Conforme mencionado por Soares (2011), adquirir conhecimento do sistema linguístico não é suficiente para dominar de forma efetiva a língua escrita. A autora diferencia a alfabetização do letramento, sendo este último cada vez mais presente no ambiente educacional, com o propósito de integrar a criança ao contexto cultural da escrita. A fim de alcançar esse objetivo de maneira eficaz, é essencial que o educador esteja familiarizado com os recursos que garantam a aprendizagem e a compreensão do mundo e de sua complexidade de forma satisfatória e concreta. Nesse sentido, acreditamos que a literatura desempenhe um papel fundamental.

A escolha deste tema decorre da compreensão da importância de incorporar o hábito da leitura como parte da rotina diária, proporcionando benefícios significativos para a ampliação do conhecimento desde os primeiros anos de vida, visando aprimorar não apenas o desempenho acadêmico do aluno, mas também seu desenvolvimento pessoal ao longo da vida adulta.

O problema de pesquisa consiste em analisar como a literatura infantil pode contribuir e influenciar o processo de alfabetização e letramento. Nesse contexto, este artigo propõe explorar diferentes abordagens e contribuições da literatura infantil nesse processo. Para tanto, serão examinados aspectos históricos da literatura infantil, os conceitos de letramento e alfabetização, bem como a relação intrínseca entre eles. Dessa forma, nosso objetivo é analisar de forma aprofundada as contribuições da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento, identificando a importância de uma metodologia que integre a literatura infantil nesse contexto e investigando como os diversos gêneros literários têm contribuído para tal finalidade.

A relevância desta pesquisa reside no fato de acreditarmos que os livros literários desempenham um papel significativo no processo de aprendizagem, pois além de proporcionarem um aspecto lúdico, eles também possibilitam a formação de leitores ativos e criativos, capacitando-os a interagir, influenciar e serem influenciados pelo meio social.

Para o desenvolvimento deste trabalho, adotamos uma abordagem metodológica que combina a pesquisa descritiva e a pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica foi utilizada para aprofundar nosso conhecimento sobre todo o processo, por meio da análise de artigos, revistas e livros escritos por renomados autores que se dedicaram à exploração deste tema escolhido. Assim, embasamos nosso referencial teórico em obras de Rildo Cosson (2018), Paulo Freire (2008) e Magda Soares (2004).

A literatura direcionada ao público infantil possui um poderoso impacto no estímulo à imaginação, no desenvolvimento cognitivo e no enriquecimento do vocabulário, além de promover a interação social. Seu objetivo é tornar a leitura uma experiência agradável e espontânea, despertando o desejo voluntário de leitura nas crianças. No entanto, é importante destacar que não há uma fórmula mágica para incentivar a leitura. O processo de letramento literário ocorre por meio da mediação do educador, que apresenta textos relevantes e impactantes para a vida do educando, permitindo-lhe compreender o seu papel na sociedade e perceber a importância da compreensão textual para seu desenvolvimento social.

DESENVOLVIMENTO

O trabalho com a literatura tem grandes benefícios no processo de formação do aluno não apenas pela habilidade de ler e escrever, mas com benefícios cognitivos, desenvolvimento de senso crítico capacidade de interpretação de textos, de expressar emoções e criatividade; com isso a criança desenvolve habilidades importantes e relevantes para a sua interação no meio social e que irá impactar não apenas na sua infância, mas em todo o seu crescimento durante a sua vida.

Quando trabalhamos textos literários, as crianças são levadas para o mundo de fantasia e

assim enquanto o narrador articula as palavras eles prestam atenção e aprendem palavras novas enriquecendo o seu vocabulário e entendendo que as palavras não são apenas decodificadas, ela tem um sentido, um contexto e então a criança desenvolve o senso crítico.

Para Freire, (2003, p.11) “a leitura do mundo procede à leitura da palavra”, para o autor é através das palavras que as crianças fazem a leitura do mundo, a criança precisa ler o mundo a sua volta, sua casa, sua escola ter conhecimento do que se vive para que as palavras escritas façam sentido em seu contexto geral, a criança aprende muito mais com assimilação do que ele já compreende.

É de grande importância que a criança tenha acesso a livros e que este contato seja realizado dentro da escola, pois muitas delas só conseguirá conhecer o mundo da leitura atrás do professor, por isso eles devem reservar momentos em sua aula, e incentivar momentos prazerosos de integração a leitura.

Segundo Alves,2011:

> Levar o faz de conta até as crianças é sustentar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a muitas perguntas... São ouvindo histórias que se pode sentir importantes emoções, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, a insegurança. (ALVES, 2011, p.2).

A criança aprende a expor suas emoções e a trabalhar cada uma delas, de acordo com os textos que são trabalhados elas aprendem também a criticidade, o professor deve não apenas trabalhar os textos, mas fazer com que os alunos se questionem sobre eles, e assim buscar as informações para compreensão, porém a leitura precisa ser prazerosa, deixar que os alunos escolham livros que os atraem para que assim possam exercitar de forma livre o hábito da leitura.

No início da alfabetização a criança que está começando no mundo da leitura tem curiosidades, sendo assim sempre para que um adulto leia para ela, Conforme Ravena (2013) para que uma criança aprenda a compreender e adote uma atitude leitora adequada, é necessário que um adulto sempre leia para ela. Isso faz com que ela busque ainda mais o mundo da leitura, e é nesse momento que o professor deve explorar e trabalhar textos literários como fabulas e alguns contos desenvolvam o seu cognitivo, senso crítico e o desenvolvimento gramatical e fonológico, a criança que tem o hábito da leitura fala e se expressa de forma clara e objetiva.

Segundo Castro, a literatura infantil concede autonomia às narrativas fantásticas, em que tudo pode vir a acontecer, nas quais se permite a mistura do real e o ilusório fugindo-se, às vezes, do limite da realidade, dando vida a um universo mágico e fantasioso que agrada ao público mirim e, ao mesmo tempo, auxilia no desenvolvimento cognitivo, linguístico e social da criança.

Qual a criança que não gosta de ouvir histórias, que não se rende ao mundo da fantasia, que não imagina que os animais podem falar ou até mesmo os seus brinquedos interagem de forma mágica com elas.

As histórias contadas pelos seus familiares, professores, ou até mesmo aquelas que eles veem de forma animada passando na TV pode gerar grandes benefícios para formação social e desenvolvimento essa criança, algumas delas não tem contato com livros, mas já ouviu algumas histórias, umas mais famosas que outras, mas que traz uma moralidade e uma nova forma de tratar

as pessoas ou apenas de resolver os seus próprios conflitos.

A escola possui a função de apresentar esse mundo imaginário de outra perspectiva, apresentar o livro para a criança deixar que eu folhei e se sinta à vontade a conhecer cada página cada figura, ao se encantar ao saber que dali veio aquela história que ela tanto gosta.

Para Souza (1992 p.22)

> Leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade.(SOUZA,1992.p.220).

É através da leitura que somos levados de formar simples a compreensão da nossa realidade, e conhecimento de novos mundos e isso também acontece com as crianças que aprendem muitas vezes valores e princípios, conhecimento do bem e do mal através de histórias que as levam para diferentes contextos.

As fabulas possuem muito dessa função, uma delas bem conhecida “A cigarra e a formiga” fabula de Esopo um escritor grego e um fabulista, essa fabula tem como moral a que toda ação gera uma consequência enquanto a formiga trabalha incansavelmente a cigarra se divertia, mas no inverno a formiga que se preparou está em grande fartura, no entanto a cigarra ficara com fome.

Dentre outras fabulas e contos a criança, aprende a ter cuidado com as suas ações aprende sobre respeito e o quanto esses valores são importantes para o meio social em que ela está inserida.

Os contos de fadas no levam para o mundo mágico e da fantasia, mas é aí que ela entende que no mundo existe o bem e o mal, e como podemos acabar com a maldade que o bem sempre vence o mal então não se pode agir de forma que maltrate e desrespeite o amiguinho.

Os contos de fadas normalmente são mais atrativos para as meninas, pois os mais conhecidos trazem histórias de princesas, mas podemos trabalhar textos que envolvem os dois o Pinóquio é um exemplo, escrito por Carlo Lorenzinitem como moralidade que a mentira traz grandes consequências.

Bettelheim, em seu livro A psicanálise dos contos de fadas (2004, p.19), diz:

> Só partindo para o mundo é que o herói dos contos de fada (a criança) pode se encontrar; e fazendo-o, encontrará também o outro com quem será capaz de viver feliz para sempre; isto é, sem nunca mais ter de experimentar a ansiedade de separação. O conto de fadas é orientado para o futuro e guia a criança – em termos que ela pode entender tanto na sua mente inconsciente quanto consciente – a ao abandonar seus desejos de dependência infantil e conseguir uma existência mais satisfatoriamente independente.

A literatura infantil tem grande relevância no desenvolvimento não apenas de aprendizagem de leitura que é muito importante, aprender a ler com textos significativos que trazem uma construção da sua aprendizagem gramatical e linguística, mas para o seu desenvolvimento cognitivo, social e clareza de mundo.

Trabalhar gêneros literários pode contribuir para a construção de personalidade, da criatividade de formas lúdicas, e ainda formando leitores ativos e com senso de criticidade, o professor como mediador deve ter a sensibilidade de trabalhar textos ricos de conhecimento, não apenas para trabalhar pedagogicamente, mas para formação de grandes cidadãos.

COMO TRABALHAR A LITERATURA INFANTIL E INCLUIR NA AQUISIÇÃO DA LEITURA

Sabemos que os contos de fadas e fabulas já são conhecidos pelas crianças, porém muitas delas conhecem pelos filmes que lhe são apresentados, porém os livros podem mostrar de formas as histórias em contextos e de formas diferentes.

De acordo com Bettelheim (2004, p. 20):

> Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança. (Bettelheim ,2004, p. 20).

Ainda segundo Bettelheim (2004), o conto de fadas tem um efeito terapêutico na medida em que a criança encontra uma solução para as suas dúvidas através da contemplação do que a história parece implicar acerca dos seus conflitos pessoais nesse momento da vida.

Todos nós gostamos de ouvir uma bela história, lá podemos nos transformar entrar no mundo da fantasia ser um herói, uma bruxa ou bruxo, uma princesa lá podemos lutar, voar temos super poderes e a magia, amuletos animais encantados que podem falar e são nossos amigos, sabemos o que é o bem e o mal e fazemos a coisa certa, os contos de fadas são histórias que contribuem para que a criança crie sua personalidade, por trabalhar o conflito entre o bem e o mal, o certo e o errado de forma lúdica e mágica.

Os livros de contos de fadas são todos ilustrados e assim a criança mesmo no início aquisição da leitura consegue seguir a história, pois quando ela ainda está lendo devagar consegue ver a imagem e isso auxilia na leitura, por este motivo as ilustrações sãs muito importantes neste início de formação de leitor.

A aquisição e domínio da leitura é uma experiência muito importante na vida da criança, é a maneira que ela muda a sua perspectiva de mundo em geral. E como retribuição aos seus esforços em decorrência da decodificação das palavras ela precisa aliar-se à certeza de que será compensada com a leitura de textos intensamente estimulantes.

Conforme Bettelheim (1984), o acesso ao código escrito confere à criança o poder de participar do mundo secreto dos adultos. Assim, para ela o ato de ler é uma aventura fascinante. E que pode levar ela a muitas descobertas, ainda mais quando encontra respostas para as suas indagações e conflitos que são resolvidos ao ser encontrados em textos que a estimule a buscar cada vez mais informações.

Com isso, a aprendizagem da leitura deve proporcionar que a criança se sinta à vontade e assim expôs sensações, e que por meio da leitura um novo mundo se abre para sua mente. Por isso, é necessário que os educadores façam seleções de obras potencialmente significativas que enriqueçam o mundo interior da criança e que harmonizem com suas aspirações.

Segundo a professora Zilberman (2003):

> Os professores devem sempre contextualizar a obra literária com o conhecimento de que ali estará sendo trabalhado e adquirido pelos alunos, sugerir atividades com os livros literários, no intuito de utilizar e divulgar a obra para que se amplie o conhecimento do aluno e para que o mesmo evolua cognitivamente. (ZILBERMAN ,2003, p. 41).

Ainda segundo Bettelheim (2004), o conto de fadas tem um efeito terapêutico na medida em que a criança encontra uma solução para as suas dúvidas através da contemplação do que a história parece implicar acerca dos seus conflitos pessoais nesse momento da vida.

Todos nós gostamos de ouvir uma bela história, lá podemos nos transformar entrar no mundo da fantasia ser um herói, uma bruxa ou bruxo, uma princesa lá podemos lutar, voar temos super poderes e a magia, amuletos animais encantados que podem falar e são nossos amigos, sabemos o que é o bem e o mal e fazemos a coisa certa, os contos de fadas são histórias que contribuem para que a criança crie sua personalidade, por trabalhar o conflito entre o bem e o mal, o certo e o errado de forma lúdica e mágica.

Os livros de contos de fadas são todos ilustrados e assim a criança mesmo no início aquisição da leitura consegue seguir a história, pois quando ela ainda está lendo devagar consegue ver a imagem e isso auxilia na leitura, por este motivo as ilustrações sãs muito importantes neste início de formação de leitor.

A aquisição e domínio da leitura é uma experiência muito importante na vida da criança, é a maneira que ela muda a sua perspectiva de mundo em geral. E como retribuição aos seus esforços em decorrência da decodificação das palavras ela precisa aliar-se à certeza de que será compensada com a leitura de textos intensamente estimulantes.

Conforme Bettelheim (1984), o acesso ao código escrito confere à criança o poder de participar do mundo secreto dos adultos. Assim, para ela o ato de ler é uma aventura fascinante. E que pode levar ela a muitas descobertas, ainda mais quando encontra respostas para as suas indagações e conflitos que são resolvidos ao ser encontrados em textos que a estimule a buscar cada vez mais informações.

Com isso, a aprendizagem da leitura deve proporcionar que a criança se sinta à vontade e assim expôs sensações, e que por meio da leitura um novo mundo se abre para sua mente. Por isso, é necessário que os educadores façam seleções de obras potencialmente significativas que enriqueçam o mundo interior da criança e que harmonizem com suas aspirações.

Segundo a professora Zilberman (2003):

> Os professores devem sempre contextualizar a obra literária com o conhecimento de que ali estará sendo trabalhado e adquirido pelos alunos, sugerir atividades com os livros literários, no intuito de utilizar e divulgar a obra para que se amplie o conhecimento do aluno e para que o mesmo evolua cognitivamente. (ZILBERMAN ,2003, p. 41).

Ao trabalhar a literatura, deve ser de forma significativa e mesmo assim prazerosa que a criança compreenda a importância da estória e que mesmo assim seja divertido, para atender as demandas pedagógicas deve também ser trabalhadas de diferentes formas, incluído teatro, reinvenção do final, o que elas fariam se estivesse naquela situação, poderão exercitar escrevendo seu final.

LETRAMENTO LITERÁRIO NO DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO NA SOCIEDADE

Alfabetizar e letrar trabalham em paralelo, o letramento se faz no momento que o educando consegue compreender um texto de forma clara então consegue avaliar e expor de forma crítica a sua opinião.

O letramento literário é de grande importância para o desenvolvimento social dos alunos, pois muitos textos tratam de assuntos de grande relevância no meio social que ele vive, e compreender estas questões o inclui nessa sociedade de forma que ele mesmo tão pequeno cresça com a responsabilidade social.

De acordo com Cosson (2018, p. 29),

O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá porque estará apoiado no conhecimento que ilumina e não na escuridão da ignorância.

Abrir os olhos para compreensão, de novas ideias, novos mundos a cada livro que é lido, dentro ou fora do hábito escolar ele contribui para que o leitor entenda as diferentes que realidade que se vive, isso colabora no processo de evolução do aluno mesmo que seja no início de sua formação pois é importante que ele cresça com entendimento e a escola oportuniza que esse contato seja realizado de forma ampara na sua trajetória.

A leitura é importante não somente para a compreensão de mundo, mas para também compreender o que se lê. Freire (2008) diz que a leitura de mundo vem primeiro que a leitura da palavra, e que a leitura da palavra não pode existir sem a leitura de mundo. Entendemos assim que a leitura e a escrita deve estar ligadas a temas significativos a realidade de cada um, não em contextos soltos.

Incluir na rotina leitura de livros literários nos anos iniciais é fundamental para a formação de leitores críticos. Nesse sentido, ler obras clássicas da literatura pode contribuir para estimular à imaginação das crianças, desenvolver a criatividade, além de suas habilidades cognitivas.

Para Cosson (2018, p. 16),

> É no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos.

Sendo assim, o exercício de leitura escrita pode expressar pensamentos, ideias e sentidos transformando em algo solidário e compreendendo que a literatura abre portas para o mundo que não é somente meu, mas que eu posso compreender e contribuir para uma sociedade melhor.

O letramento não é unicamente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 72).

Soares nos mostra que não se pode apenas letrar de forma vão, mas a leitura e a escrita são importantes para a sociedade, um cidadão letrado não apenas valores e práticas sociais como é visto de forma ambíguo ao não letrado que já é enraizado um pré-conceito.

Paulino (1998) destaca que:

> A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 1998, p. 56).

Quando falamos de letramento literário não é apenas estimular a leitura literária, mas sim a compreensão e a busca de textos significativos que traga avaliação criticam do leitor para vários fatores e alguns deles o momento ou fato histórico que esteja sendo vivenciado.

Na perspectiva do letramento literário, o foco não deve estar somente na aquisição das habilidades de ler gêneros literários, mas também no aprendizado da compreensão e ressignificação dos textos, através da motivação de professor e do estudante (SILVA E SILVEIRA, 2011).

ORIGEM DA LITERATURA INFANTIL E CONTRIBUIÇÃO INICIAL NA ESCOLARIZAÇÃO

Por volta do século XVII, às crianças conviviam com adultos sem nenhum tratamento diferenciado elas eram consideradas como “miniadultos” tendo responsabilidade como de tal e os livros não tinham especificação de idade, com as mudanças na civilização e a família burguesa foi dada mais atenção aos filhos, assim a educação e os livros precisaram se adaptar a este novo contexto familiar.

Então as crianças passaram a ter um tratamento diferenciado, com um mundo infantil sendo criado e com isso a magia e fantasia começaram a tomar conta do seu imaginário, então Charles (1628- 1703) Perrault traz a público Histórias ou contos do tempo passado onde as histórias traziam moralidade, para educar e mostrar as crianças o bem e o mal, assim como alguns contos que ganham forma editorial A Bela Adormecida no bosque, Chapeuzinho Vermelho, O Gato de Botas, As Fadas, A Gata Borralheira, Henrique do Topete e O Pequeno Polegar.

Os contos de fadas surgiram na França no fim do século XVIII, com Perrault, que editou os contos folclóricos contadas pelos camponeses com algumas adaptações retirando passagens obscenos e tenebroso, uma das histórias que tiveram muitas adaptações foi do chapeuzinho vermelho Charles Perrault trouxe a história moralizadora e mais adequada aos ambientes sociais que conviviam na época, porém a história ainda teve algumas alterações com Hans Christian Andersen e pelos Irmãos Grimm.

Segundo Cunha (1987), “no Brasil, como não poderia deixar de ser, a literatura infantil tem início com obras pedagógicas e, sobretudo, adaptadas de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias” (p. 20). Podemos dizer que no Brasil que iniciou a literatura infantil foi Monteiro Lobato, trazendo pro contexto literário algum personagem especial e que era

de costume na época.

Muitas dessas obras dentre outras são levadas ao contexto escolar, a literatura no geral contribui para a formação de jovens leitores todo o processo de leitura faz necessário, dessa forma, observar a definição do termo ler, que, ainda de acordo com a definição do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, significa “1. Percorrer com a vista (texto, palavra, sintagma), interpretando-o, decifrando-o, falando em voz alta ou não; 2. Examinar, estudar [...]; 3. Interpretar, compreender [...]; 4. Atribuir significado, sentido ou forma a; interpretar. 5 perceber a partir de indícios; deduzir [...]” (2004, p. 453)

A escola deve usar os benéficos literários para a alfabetização de forma lúdica, aproveitando para apresentar as palavras com sentidos dentro de um contexto divertido apresentando os livros e deixando que eles sigam com os olhos, passando os dedinhos sobre as palavras, para isso deve usar textos de fácil compreensão usando depois atividades simples e lúdicas que ajude na assimilação das palavras e seus contextos.

A criança mesmo iniciando a alfabetização precisa fazer ter a compreensão do que No livro Formando crianças leitoras (1994), Josette Jolibert tem uma visão concisa e de grandiosa significação quando se trata da concepção do ato de ler: “Ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito” (p. 15).

A escola é o meio de intermediação dos textos literários, com a aquisição da leitura e da escrita o quanto é de suma importância essa relação entre a escola e a literatura no desenvolvimento e contexto social do educando.

INCLUSÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS NA ALFABETIZAÇÃO

A leitura e literatura não trabalham apenas a formalidade do ler e escrever, mas usar como ligação os dois mundos o imaginário e o real onde a criança não apenas desenvolve a escrita e leitura como desenvolvimento social e cognitivo, descobertas de coisas novas, e assim a escola inclui na vida do aluno textos literários onde o imaginário e real pode ser introduzido de maneira que despertam interesse e prazer na leitura.

Na alfabetização apresentar e manusear livros devem ser muito importante para a criança, os deixa escolher as histórias, e levar pra casa como atividade de interação com a família a criança vai se familiarizando com esses mundos e a leitura não vai ser apenas de maneira significativa, mas prazerosa e isso é estimulante.

De acordo com Vargas (2000), ler é intertextualizar o mundo do leitor com o conhecimento que a leitura realizada oferece, transformando, assim, sua própria percepção de mundo:

> Ler, portanto, significa colher conhecimentos e o conhecimento é sempre um ato criador, pois me obriga a redimensionar o que já está estabelecido, introduzindo meu mundo em novas séries de relações e em um novo modo de perceber o que me cerca. (Vargas, 2000, p. 6).

É dessa forma que a criança vai desenvolvendo o seu mundo e significando ele durante todo o processo de alfabetização e a escola é a mediadora desse conhecimento e desenvolver este aluno durante a aprendizagem, pois é aqui que ele percebe a importância da leitura e da escrita na sociedade que ele está inserido.

Os textos de início devem ser pequenos e de letras maiúsculas, a criança em processo de alfabetização precisa assimilar o sonoro com as letras e assim ir formando palavras, é um processo difícil pra eles no início, mesmo assim a importância de alfabetizar incluindo palavras incluídas em textos onde não será apenas decodificada e sim incluída em um texto onde o alfabetizando terá maior compreensão.

Ler transgride o ato de reconhecer e pronunciar letras e palavras enraíza-se na questão da compreensão do que se lê da interpretação e da intertextualização, o que a escola talvez não ensine, mas que se aprende com a experiência, a vivência, a leitura de mundo, antes defendida por Paulo Freire em sua obra A importância do ato de ler: em três artigos que se completam (2000):

> [...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (Paulo Freire, 2000, p. 20).

É notória que a literatura tem grande importância nessa fase de alfabetização e que dentre todo esse processo podemos notar que se os textos mediados pelos professores forem trabalhados de forma cautelosa e escolhidos muito bem, os alunos podem ter grande aproveitamento no seu desenvolvimento não apenas no contexto escolar, mas em todo o seu processo de desenvolvimento da vida adulta.

Alfabetizar e letrar não é apenas um ganho pessoal, mas sim para toda a sociedade que deve se beneficiar de cidadãos que são letrados, trabalhar desde o início da alfabetização vai trazendo para o aluno hábitos que ele pode levar para a vida inteira e assim vamos formando cidadãos capacitados e preparados para todo o seu desenvolvimento de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, foi realizada uma pesquisa para investigar a importância da literatura no processo de alfabetização e letramento, com o objetivo de destacar seu papel no desenvolvimento dos alunos nesse contexto educacional.

A literatura pode ser uma valiosa aliada do professor ao longo de todo o processo de alfabetização e letramento, desempenhando um papel essencial como estímulo e facilitador da aprendizagem, tornando o processo mais enriquecedor e prazeroso, especialmente para os alunos que enfrentam maiores desafios. Através da literatura, as crianças podem explorar sua imaginação e criatividade de forma significativa.

É de suma importância que a criança seja inserida no mundo do letramento, e cabe à escola e ao professor proporcionar momentos em que os livros sejam utilizados de maneira significativa. É importante compreender que os livros podem ser utilizados em momentos de lazer, mas o professor também deve adotar uma abordagem pedagógica adequada, para que a literatura infantil esteja integrada ao processo educacional. O professor deve utilizar práticas de leitura que sejam prazerosas e adequadas.

As atividades de contação de histórias são práticas significativas e prazerosas, com o objetivo de estabelecer uma conexão entre as crianças e a linguagem escrita. O professor desempenha um papel fundamental como mediador entre a criança e o livro, desenvolvendo um trabalho pedagógico adequado com a literatura infantil, proporcionando momentos lúdicos de leitura e escrita, explorando ao máximo um trabalho que desperte o interesse dos alunos, além de práticas que incentivem a contação de histórias e facilitem a compreensão do livro.

Portanto, é essencial que o professor planeje e organize suas aulas de forma prévia, familiarizando-se profundamente com a história a ser contada, conhecendo o autor do livro a ser lido e preparando recursos e estratégias que sejam mais adequados às suas aulas.

É necessário investir em um desenvolvimento interativo, criativo e lúdico, promovendo a capacidade de ouvir opiniões divergentes e argumentar, estabelecendo comparações objetivas entre diferentes textos e explorando as diversas maneiras de utilizar a escrita de forma socialmente significativa. Além disso, é fundamental favorecer a troca de experiências, buscando o desenvolvimento de valores como cooperação e reciprocidade.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PAULINO, Graça. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Caxambu: ANPED, 1998 (Anais em CD ROM).

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2º. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 11ª ed. rev. atual. e ampl. – São Paulo: Editora Global, 2003.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE HISTÓRIAS INFANTIS

LUCIENE LIMA DOS SANTOS CARRASCO
Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Do Grande ABC-UNIABC (2012); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade de Iguaçu-UNIG (2014); Especialista em educação Infantil pela Faculdade de Conchas-FACON (2015); Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

A leitura é importante no desenvolvimento intelectual e emocional da criança e consequentemente transpassa para o ambiente escolar, chegando assim nas salas de aula. Ao realizar uma leitura em sala de aula, o professor introduz na aprendizagem do educando sua interação com o mundo letrado e facilita o desenvolvimento no processo da alfabetização, ao pensar na leitura sobre um processo decodificador na alfabetização surgem alguns problemas. Ao pensarmos no processo da leitura o educando tem que buscar compreender e pensar a respeito do significado que a leitura representa para si. O ato de ler está além da obrigatoriedade, pois a leitura transpassa o simples fato de saber ler, sendo que a leitura simplesmente pela leitura não tem significado algum. Pois a busca e o prazer em ler um livro ou um texto vão além do ensino escolar, salvo que para aprender á apreciar uma leitura não necessariamente está relacionado ao aprendizado em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Emocional; Intelectual; Significado.

INTRODUÇÃO

O conceito de leitura trabalhado nas escolas algumas vezes não facilita a interação do educando com a leitura que está sendo feita em sala de aula, ou seja, fazer a leitura pela simples leitura (aprender por aprender), sem buscar interagir nesse momento como um processo eficiente de comunicação entre o educando e a leitura, tornando somente uma prática de rotina em que os alunos já estão inseridos e não possibilitando uma interação da história ao imaginário do educando.

Conforme Martins (1986, p.23), “muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica, enquanto para a maioria dos educadores aprender a ler se resume à decoreba de signos linguísticos [...]”.

Com isso notamos nas salas de aula, que muitas vezes a leitura de textos não tem significado e

não fazem parte do contexto do educando. Com uma leitura mecânica e sem emoção a aprendizagem acaba tornando-se um momento ineficiente na busca pelo entendimento do educando com o mundo letrado.

A leitura feita nas escolas, não possibilita o verdadeiro entendimento no desenvolvimento do educando em sua vida social. Com isso o simples acontecimento de ser alfabetizado já e o suficiente para a formação da criança com o mundo letrado.

Para Martins (1986, p.23), “uma vez alfabetizada, a maioria das pessoas se limita à leitura com fins eminentemente pragmáticos, mesmo suspeitando que ler significa inteirar-se do mundo [...] ”.

Aprimorando a leitura com ênfase no processo da alfabetização, o educador poderia unificar esses dois métodos na construção da aprendizagem do educando. Facilitando sua interação com ambos, o educador precisaria olhar a criança como sujeito único no processo educacional.

Com a falta de oportunidades para muitas crianças, a escola torna-se o único local de aprendizagem e transmissão de conhecimento no processo da leitura e escrita.

Assevera Martins (1986, p. 25), “[...] a escola é o lugar onde a maioria aprende a ler e escrever, e muitos têm sua talvez única oportunidade de contato com os livros, estes passam a ser identificados com os livros didáticos”.

Porém, esses livros didáticos, muitas vezes, são textos que fogem do contexto do educando, tornando assim uma leitura pragmática e sem valor. Sem estímulo pela leitura, o educando perde algumas vezes à vontade em ler e até mesmo em ouvir, pois ler por obrigatoriedade muitas vezes faz com que o educador transmita uma leitura mecânica e sem emoção, tornando assim uma prática massacrante e sem efeito.

Esse problema não está simplesmente nos livros didáticos e nem na maneira em que a educadora ensina em sala de aula, vai além do presente.

> Como as crianças constroem hipóteses sobre a escrita e seus usos a partir da participação em situações nas quais os textos têm uma função social de fato frequentemente as mais pobres são as que têm as hipóteses mais simples, pois vivem poucas situações desse tipo. (Weiz 2009, p.21).

De acordo com Martins (1986, p.27), [...] nosso sistema educacional, de uma formação eminentemente livresca e defasada em relação à realidade, ainda fomentada pela escolástica cristã que orientou os Jesuítas, os primeiros educadores do Brasil.

Como notamos à educação ainda sofre à influência forte dos ensinamentos Jesuítas. Com isso a leitura escolar propícia uma aprendizagem fora do contexto em que os alunos se encontram atualmente.

Com o avanço da tecnologia os meios de comunicação estão disponíveis para os alunos, facilitando o acesso a outra maneira de mundo letrado. Devido a esses avanços, a escola está ficando distante dessa realidade em que seus alunos estão inseridos.

De acordo com Weisz (2009, p.23), “[...] a função do professor é criar as condições para que o aluno possa exercer a sua ação de aprender participando de situações que favoreçam isso”.

Entretanto a escola precisa formular sua prática no processo de leitura nas salas de aula, valorizando as diferentes fontes da aprendizagem e ampliando um mundo letrado em que o educando venha a se interessar e participar de maneira consistente e significativa.

Segundo Martins (1986, p.29), “[...] a noção de leitura pressupõe transformações na visão de mundo em geral e na de cultura em particular.”

A LEITURA

A leitura é essencial em qualquer área do conhecimento e por esse motivo deve ser sempre repensada e refletida com o intuito de ser melhorada, tornando-se prazerosa, reflexiva e significativa, tornando-se então o mais interessante possível para as crianças, criando dessa forma, o hábito de escutar e ler os mais variados textos, agindo como instrumento significativo na vida cotidiana.

Para Solé (2008), poder ler é compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos, de maneira a contribuir de forma decisiva para autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada. Porém, para alcançar esse objetivo, é necessário que o professor tenha claro as estratégias de leitura que serão necessárias para o processo.

Ainda, Solé (2008) ressalta que a maior parte das atividades escolares é voltada para avaliar a compreensão da leitura dos alunos e não para o ensino de estratégias que formem o leitor competente. Portanto, o trabalho com a leitura em sala de aula que é apresentado pela autora consiste em três etapas de atividades com o texto: o antes, o durante e o depois da leitura.

Muito já se equivocou ao analisar a fala em relação às normas codificadas pela gramática, pois tanto a fala quanto a escrita devem ser observadas como metodologias e categorias de análise adequadas.

De acordo com Marcuschi (2007, p. 16): As línguas se fundem em usos e não o contrário. Assim, não serão primeiramente as regras da língua nem a morfologia os merecedores de nossa atenção, mas os usos da língua, pois o que determina a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua. São as formas que se adequam aos usos e não o inverso.

O professor pode gerar essa motivação pela leitura quando aborda aspectos da vida do autor, proporcionando ao aluno uma intimidade, uma forma de fazer com que o aluno tome parte da vida e identifique-se com esse alguém, reconhecendo em sua vida aspectos semelhantes à sua e/ou admirando características que julgue importante. Outro ponto importante para a motivação é a descrição do gênero literário que irá ler, mostrando sua história e formação durante o tempo. Porém, nada disso vale, se falta no professor o gosto pela leitura.

Segundo Manguel o livro Uma história da leitura (2001), desde os tempos primórdios as palavras, que eram escritas em tabuletas, destinavam a serem lidas em voz alta. A leitura quieta, silenciosa, era algo fora do comum e tornou-se usual somente no século X, no Ocidente.

É nesse contexto que Manguel chama a atenção, para o fato de que:

> A frase clássica scripta manent, verba volant – que veio a significar em nossa época, “a escrita fica, as palavras voam” – costumava expressar exatamente o contrário: foi cunhada como elogio a palavra dita em voz alta, que tem asas e pode voar, em comparação com a palavra silenciosa na página, que está parada, morta. Diante de um texto escrito, o leitor tem o dever de emprestar voz às letras silenciosas, a scripta, e permitir que elas se tornem, na delicada distinção bíblica, verba, palavras faladas – espírito. (Manguel 2001, p. 61-62).

Manguel afirma ainda que: Em algumas diferentes culturas, desde a Idade Média até os dias de hoje, a compreensão plena de textos, geralmente os sagrados, não exigiam apenas os olhos, mas também o resto do corpo, um ritmo, onde corpo e mente, enquanto processam a realidade física dos sons, “falam”, expressam-se.

O autor explicita que, como as leituras eram feitas em voz alta, a escrita que compunha os livros, não precisava ser separada por unidades fonéticas, assim, as palavras eram amarradas juntas, em frases contínuas. Na antiga escrita em rolos, as palavras eram segmentadas, não havia maiúsculas e minúsculas e nem pontuação, porque era um tipo de texto, destinado a quem lia em voz alta, “alguém que permitiria ao ouvido desembaralhar o que ao olho parecia uma linha contínua de signos” (2001, p.64), por isso, era preciso ensaiar os textos antes, pois as leituras, à primeira vista, eram um ato incomum, que causavam erros de interpretação.

É possível corroborar tais fatos as ideias de Isabel Solé, no livro “Estratégias de leitura”, (1998), no qual enfatiza que atualmente “ler para praticar a leitura em voz alta” é um objetivo muito frequente do ensino de leitura, e que raramente pode ser exercitado fora da escola. Geralmente pretende-se com tal atividade que os alunos leiam com “clareza”, pronunciando adequadamente, respeitando as normas de pontuação e com a entonação desejada. Porém, para que isso aconteça, é objetivo primordial que o aluno tenha feito uma leitura antes e compreendido o texto “nunca lerá em voz alta um texto para o qual não se disponha de uma compreensão”, (Solé 1998, p. 97)

Para a autora, ler para comunicar um texto a outras pessoas é um recurso de leitura próprio de grupos de atividades. O objetivo dela é que as pessoas para a qual você se dirige compreendam a mensagem. Mas para que ela seja compreensível aos outros é preciso que o leitor utilize alguns recursos, próprios desse tipo de texto: entonação, pausas, exemplos não lidos, ênfase em determinados aspectos, entre outros.

OS ANOS INICIAIS E AS EXPERIÊNCIAS DE LINGUAGEM

Já nos primeiros meses de vida, as crianças começam a fazer experiências com a linguagem. Bebês pequenos fazem sons que imitam os tons e ritmos da conversa de adultos; eles "leem" gestos e expressões faciais e começam a associar sequências de sons frequentemente ouvidos - palavras - com seus referentes. Eles adoram ouvir jingles e rimas familiares, participam de jogos como esconde-esconde e manipulam objetos como livros de tabuleiro e blocos do alfabeto em suas brincadeiras. A partir desses inícios notáveis, as crianças aprendem a usar uma variedade de símbolos.

Em meio ao ganho de facilidade com esses sistemas de símbolos, as crianças adquirem, por meio de interações com outras pessoas, o insight de que tipos específicos de marcas - impressos

- também podem representar significados. No início, as crianças usarão as pistas físicas e visuais em torno da impressão para determinar o que algo diz. Mas, à medida que desenvolvem uma compreensão do princípio alfabético, as crianças começam a processar letras, traduzi-las em sons e conectar essas informações com um significado conhecido. Embora possa parecer que algumas crianças adquirem esses entendimentos magicamente ou por conta própria, estudos sugerem que elas são beneficiárias de orientação e instrução de adultos consideráveis, embora lúdicas e informais.

> Se considerarmos que ler e produzir textos significa produzir sentido e que isso só é possível no confronto com o outro, com o diferente, com as múltiplas vozes que nos constituem e que nos transformam em estranhos para nós mesmos; que ler e produzir textos significa também nos inserir numa dada formação discursiva, conhecendo a regra de seu jogo então, compreenderemos por que a escola não está formando leitores nem produtores de texto, mas apenas artífices da reprodução e da passividade, silenciando a uns e a outros, naturalizando as construções que servem apenas a interesses escusos (CORACINI, 2002, p. 264).

Uma diversidade considerável nas experiências de linguagem oral e escrita das crianças ocorre nestes anos. Em casa e em situações de cuidado infantil, as crianças encontram muitos recursos, tipos e graus de apoio diferentes para a leitura e escrita precoce. Algumas crianças podem ter acesso imediato a uma variedade de materiais de escrita e leitura, enquanto outras não; algumas crianças observarão seus pais escrevendo e lendo com frequência, outras apenas ocasionalmente; algumas crianças recebem instrução direta, enquanto outras recebem uma assistência muito mais casual e informal.

O que isso significa é que nenhum método ou abordagem de ensino é provavelmente o mais eficaz para todas as crianças. Em vez disso, bons professores colocam em prática uma variedade de estratégias de ensino que podem abranger a grande diversidade de crianças nas escolas. A excelente instrução baseia-se no que as crianças já sabem e podem fazer e fornece conhecimento, habilidades e disposições para a aprendizagem ao longo da vida. As crianças precisam aprender não apenas as habilidades técnicas de leitura e escrita, mas também como usar essas ferramentas para melhorar seu pensamento e raciocínio.

A atividade isolada mais importante para construir esses entendimentos e habilidades essenciais para o sucesso da leitura parece ser ler em voz alta para as crianças. A leitura de livros de alta qualidade ocorre quando as crianças se sentem emocionalmente seguras e são participantes ativos na leitura. Fazer perguntas preditivas e analíticas em ambientes de pequenos grupos parece afetar o vocabulário das crianças e a compreensão das histórias. As crianças podem falar sobre as imagens, recontar a história, discutir suas ações favoritas e solicitar várias releituras. É a conversa que cerca a leitura do livro de histórias que lhe dá poder, ajudando as crianças a fazer a ponte entre o que está na história e suas próprias vidas.

Um objetivo central durante esses anos pré-escolares é aumentar a exposição e os conceitos das crianças sobre a impressão. Alguns professores usam livros grandes para ajudar as crianças a distinguir muitos recursos impressos, incluindo o fato de que a impressão (em vez de imagens) carrega o significado da história, que as sequências de letras entre os espaços são palavras e na impressão correspondem a uma versão oral, e que a leitura avança da esquerda para a direita e de cima para baixo. No decorrer da leitura de histórias, os professores podem demonstrar essas características apontando para palavras individuais, direcionando a atenção das crianças para onde começar a ler e ajudando-as a reconhecer as letras e os sons.

As crianças também precisam de oportunidade para praticar o que aprenderam sobre impressão com seus colegas e sozinhas. Estudos sugerem que o arranjo físico da sala de aula pode promover o tempo com os livros.

Os livros de histórias não são o único meio de proporcionar às crianças exposição à linguagem escrita. As crianças aprendem muito sobre a leitura com as etiquetas, sinais e outros tipos de impressão que veem ao seu redor. Etiquetas impressas altamente visíveis em objetos, placas e quadros de avisos em salas de aula demonstram os usos práticos da linguagem escrita. Em ambientes ricos em impressão, as crianças incorporam a alfabetização em suas peças dramáticas, usando essas ferramentas de comunicação para realçar o drama e o realismo da situação de faz de conta. Essas experiências lúdicas do dia a dia por si mesmas não tornam a maioria das crianças leitores. Em vez disso, eles expõem as crianças a uma variedade de experiências impressas e aos processos de leitura para fins reais.

Durante a fase de alfabetização emergente, as crianças estão ocupadas desenvolvendo sua linguagem oral, sua compreensão de como e por que usar a escrita e sua consciência fonêmica e sintática inicial.

> Para desenvolver a consciência fonológica em todas as crianças, os professores devem conhecer um pouco acerca da estrutura da língua, especialmente a fonologia. A fonologia é o estudo das regras que comandam a produção de sons da fala. A fonética, por sua vez, é o estudo da forma como os sons da fala são articulados e a fônica é o sistema pelo qual os símbolos representam sons em um sistema de escrita alfabético. (ADAMS, et al, 2005, p.21).

Um componente importante para o início da instrução de leitura é ensinar letras e sons com eficácia. Relacionados ao conhecimento de letras e sons estão a consciência fonológica (a capacidade de ouvir e manipular sons na linguagem oral) e a consciência fonêmica (a capacidade de ouvir e manipular fonemas, as menores unidades de som na linguagem oral). Pode ser tentador ensinar essas habilidades isoladamente, uma vez que podem ser facilmente analisadas, mas são muito difíceis de aplicar e generalizar quando são ensinadas isoladamente.

O conhecimento do alfabeto é o conhecimento dos nomes das letras, sons e formas individuais. O princípio alfabético é a ideia de que letras e grupos de letras representam os sons da linguagem falada. Os leitores aplicam o princípio alfabético por meio da fonética quando usam seu conhecimento das relações entre sons e letras para ler palavras familiares e não familiares.

O objetivo da instrução no princípio alfabético é ensinar os alunos a aplicar seu conhecimento de letras e sons de letras, em vez de visar a identificação, correspondência e domínio por meio de instrução direta e tentativas repetidas. Não há evidências que apoiem que a instrução isolada do conhecimento do alfabeto tenha qualquer impacto em resultados importantes relacionados à leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início da alfabetização, muitos alunos ainda não se apropriaram do código da escrita, dessa forma, a leitura estimulada por meio de variados contextos torna-se fundamental durante o processo ensino aprendizagem.

Ao chegar à escola, a criança já possui conhecimentos prévios de acordo com seu cotidiano, cabendo a escola dar continuidade ao desenvolvimento desses conhecimentos, promovendo uma aprendizagem significativa das diversas funções da leitura e escrita.

Para que a alfabetização se torne significativa as crianças devem receber os mais variados estímulos, por meio de estratégias de leitura que fazem parte do seu cotidiano.

O professor deve auxiliar e estimular seus alunos a compreenderem que cada texto tem um objetivo, se apresentando em situações diversas de comunicação.

A leitura abre as portas ao conhecimento, tornando-se um corrimão para o educando, auxiliando a estabelecer valores que utilizará ao longo de sua vida e durante seu cotidiano.

Nota-se que a leitura é um meio de compreensão, abrindo caminhos para o conhecimento, criticidade e liberdade, tornando-se significativa no processo ensino aprendizagem, fundamentalmente na alfabetização.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M. J. et al. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria et al. **Leitura: decodificação, processo discursivo...?** In: CORACINI, Maria J.R. (Org.). **O jogo Discursivo na Aula de Leitura**. Língua Materna e Língua Estrangeira. São Paulo: Pontes, 2002.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense. 1986.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto alegre: Artmed, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado das letras, 2004.

WEISZ. Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2009.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES RELEVANTES

MARIA ELIZABETE COSTA SANTOS
Graduação em Pedagogia pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP); Especialização em Neuropsicopedagogia pela Faculdade de Campos Elíseos (FCE).

RESUMO

Este artigo tem como objetivo elencar considerações relevantes acerca do processo histórico da Educação Infantil no Brasil. Assim, trazer informações históricas sobre a concepção de criança, infância e educação, para explicar ou justificar acontecimentos atuais e, através destas informações, estimularem a reflexão e o pensamento crítico diante de todos os desafios que encontramos na educação para criança pequena. Para embasamento do presente trabalho foram utilizadas referências bibliográficas relevantes acerca do tema.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Infantil; História.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a maneira de se pensar a criança vem sofrendo transformações na sociedade em diferentes épocas, reconstruindo novas visões que cerca a criança e as mudanças que ocorrem com ela ao longo da infância. Durante muito tempo, a criança foi ignorada enquanto sujeito histórico, participante e contribuinte de uma cultura com aspectos específicos, respeitando suas individualidades, na forma de expressar-se, na maneira de vestir-se, em um lugar próprio, pensado e adequado para a criança.

Nas comunidades primitivas, as crianças eram diferenciadas dos adultos apenas por seu tamanho e aptidões físicas, as crianças eram afastadas das suas mães logo cedo para aprender as tarefas dos adultos ajudando na sua realização. Na educação grega, as crianças ficavam com a mãe até os sete anos, em seguida, passavam a receber instruções elementares. Em Esparta, o pequeno espartano, a partir dos sete anos, tornava-se propriedade do Estado para receber uma formação de guerreiro.

No século XVII, os ideais do grande precursor da Idade Moderna, João Amós Comenius

(1592-1670), propôs entender a criança com delicadeza, como um ser dotado de inteligência e sentimentos, defendia uma educação universal partindo do princípio de que tudo deve ser ensinado a todos.

Ademais, é possível mencionarmos ainda vários autores que contribuíram com suas pesquisas para que hoje tenhamos melhores esclarecimentos sobre esse processo histórico nas concepções de educação e infância.

DESENVOLVIMENTO

Com a valorização da criança como um ser social, pertencente e colaborador na construção de sua história, e com o reconhecimento dos sentimentos ligados à infância, nasce a preocupação da criação de um espaço reservado e adaptado para a educação de crianças pequenas.

E, os primeiros espaços idealizados como instituições de educação infantil tinham o objetivo de suprir as necessidades de cuidados assistencialistas e não pedagógicas, a maioria destas instituições foram pensadas exclusivamente para atender às crianças de baixa renda.

A necessidade de fundação das instituições de educação infantil não era bem-vista por todos, alguns intelectuais da época discordavam. De acordo com Bastos (2001,p. 63):

> O jardim-de-infância não tem nada com instrução, é uma instituição de caridade para meninos desvalidos, que serve para que a mãe ou pai, sendo minimamente pobres, quando vão para o trabalho, entreguem seus filhos àqueles asilos, como já se faz entre nós e até na Bahia, em algumas casas dirigidas pelas irmãs de caridade. Mas aqui era preciso dar-se este nome pomposo. (Conselheiro Junqueira).Também manifestou-se o professor Alberto Brandão, afirmando que „os jardins-de-infância", na Europa e nos países em que eles existem, tem por fim proteger as crianças pobres e dar margem a que a mulher possa auxiliar o homem nas profissões industriais. São, pois instituições de caridade e de economia social. Entre nós podem ser combatidos sob o ponto de vista moral, porquanto a mulher raramente deixa o lar para o trabalho, e não deve ser substituída, sem necessidade, no exercício de sua mais nobre missão – cuidar do filho – pela ação do Estado ou da caridade privada. O enfraquecimento dos laços de família é um fato da atualidade, fato que, a nosso ver, ressalta educação nos internatos oficiais e particulares, é de temer-se, pois, que seja deletéria a ação dos jardins-de- infância arrancando do lar a criança o mais cedo ainda. Bastos (2001,p. 63).

Em sua proposta pedagógica, o teórico Froebel batizou de jogos as tarefas realizadas nos jardins de infância, e de dons ou dádivas, o material usado nessas tarefas. Acreditava-se que a participação e a alegria da criança no jogo garantiam o seu desenvolvimento pedagógico; os primeiros jardins-de-infância foram pensados para filhos da classe média alta.

Tanto na Europa quanto no Brasil, as primeiras tentativas de organização das instituições, para atender crianças pequenas, surgem para suprir a necessidade de acolher as crianças de mulheres que entraram no mercado de trabalho, decorrentes de fatores econômicos, como o sistema capitalista, a urbanização e o processo de industrialização. Sobre isso, Didonet (2001, p.12) comenta que:

> As referências históricas da creche são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho. Está, portanto, historicamente vinculada ao trabalho extradomiciliar da mulher. Sua origem, na sociedade ocidental, está no trinômio mulher- trabalho-criança. Até hoje a conexão desses três elementos determina grande parte da demanda, da organização administrativa e dos serviços da creche. Didonet (2001, p.12).

O surgimento das creches no Brasil, assim como na Europa, trazia a ideia de lugar de guarda de crianças pequenas e pobres, com precárias instalações e com os cuidados básicos de higiene.

Kuhlmann (2010, p. 78):

> A creche, para as crianças de zero a três anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças. Além disso, não se pode considerar a creche como uma iniciativa independente das escolas maternais ou jardins de infância, para as crianças de três ou quatro a seis anos, em sua vertente assistencialista, pois as propostas de atendimento educacional à infância de zero a seis anos tratam em conjunto das duas iniciativas, mesmo que apresentando instituições diferenciadas por idades e classes sociais. Kuhlmann (2010, p. 78).

Sobre os fatores históricos, sociais e econômicos que envolviam as principais características de creche, Didonet (2001) destaca que, enquanto as famílias abastadas podiam pagar uma babá, ou seja, uma pessoa contratada para cuidar de crianças, as famílias pobres buscavam instituições para que cuidassem de seus filhos.

A década de oitenta foi marcada por movimentos importantes na história do Brasil, com grande participação da sociedade civil, entre eles, a conquista na afirmação dos direitos das crianças pequenas, inclusive o direito à educação infantil, que foi garantido somente na legislação da Constituição de 1988, em que a criança fica legalmente reconhecida como sujeito de direitos, definindo-se que os pais, a sociedade e o poder público têm de respeitar e garantir esses direitos assegurados no artigo 227.

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

O primeiro documento que merece destaque a respeito da regulamentação da Educação Infantil o Brasil, é a Constituição Federal de 1988, no qual considera as creches como instituições de ensino regular e não mais de caráter assistencialista como era de costume desde o surgimento dessas instituições no início da história do Brasil.

A Lei n° 9394/96, que regulamenta as diretrizes e bases para a educação básica, dispõe, no art. 30, capítulo II, sessão II que: “A educação infantil será oferecida em: I creches ou entidade equivalentes para crianças de até três anos de idade; II- pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 resultou de intensas lutas, destaca-se por tratar da composição dos níveis escolares a qual inseriu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos, definindo, no título V, capítulo II, seção II, art. 30, que a educação infantil será oferecida em: “I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de 4 a 6 anos de idade”. (LDB, 1996).

A lei apresenta novas formas de conceber a educação de crianças pequenas, permitindo as instituições diferentes formas de organização e prática pedagógica.

O papel social destas instituições passou por grandes questionamentos, ora vistas com

negatividade e sem perspectiva de contribuição para educação futura, ora lembrada como desafiadoras e estimulantes para possíveis avanços.

Durante muito tempo, uma das características marcantes nas instituições de educação para crianças pequenas foi a presença de um caráter simplesmente assistencialista, em que a preocupação estava em afastar crianças do trabalho servil que o sistema capitalismo estabelecia, com o cuidado das crianças abandonadas e com filhos de mulheres trabalhadoras; somente mais tarde, durante o século XIX, uma nova função relacionada à proposta pedagógica passa a ser interpretada nas instituições de educação infantil.

Com as transformações pensadas para a educação infantil, agora entendida com as funções integradas de educar e cuidar surge novas propostas pedagógicas. Foi em 1998 que o Referencial Curricular para Educação Infantil foi formulado pelo MEC, com o objetivo de auxiliar na realização do trabalho educativo nas instituições de educação infantil. BESERRA (2007, p.50) relata que:

> Vale ressaltar que o Referencial, por ser um documento oficial elaborado pelo MEC, deve ser compreendido enquanto auxílio na prática pedagógica da Educação Infantil, sendo este um elemento norteador e não limitador, tendo em vista sua relevância nas concepções que perpassam suas propostas, as quais são enfatizadas no desenvolvimento integral da criança pequena. BESERRA (2007, p.50).

Assim, com suas contribuições na área da Educação Infantil, o RCNEI sofreu muitas críticas, porém, como já foi dito, o documento serve como suporte para uma prática pedagógica significativa, não traz receitas prontas, o objetivo é estimular reflexões para os interessados e realmente envolvidos na busca de uma educação com qualidade para as nossas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições das crianças de zero a seis anos devem ser pensadas e reinventadas como lugar de educação e cuidados coletivos.

O cuidar e o educar estão nos momentos mais simples do cotidiano, ao alimentar a criança, ao trocar uma frauda, na hora do banho, esses momentos devem ser interpretados como possibilidades dentro do aspecto educativo, ao motivar que a criança realize essas atividades sozinhas contribuem para a sua independência.

O progresso dos jardins de infância e das creches se dá de forma lenta e gradativa. Inicialmente tem-se a dualidade de jardins de infância e creches, com enfoques distintos. Não obstante, essas diferenciações serão neutralizadas de acordo com as leis que surgirão para regulamentar essas instituições de ensino para crianças pequenas.

No aspecto familiar, a criança é vista sob outra perspectiva a partir deste novo sentimento familiar consequente do capitalismo em ascensão.

A criança passa a ser percebida e enxergada como herdeira das riquezas adquiridas por sua família, a detentora dos bens futuramente e é aí que se dá a importância de ser o ponto central do arranjo familiar.

A ideia era que a criança deveria ser cuidada e resguardada para garantir a sucessão dos bens acumulados pela família.

A criança, dado o contexto vigente, passa a ser visto e enxergado no meio em que está inserido e a partir de então, é percebido como alguém que é dependente dos cuidados de seus pais, cuja necessidade extrema é de ser instruído pelos mesmos a se tornar um futuro cidadão bem-sucedido, detentor de riquezas hereditárias.

O olhar se volta para a criança, no entanto, este olhar é visando um interesse econômico, mas ainda assim, não deve se desconsiderar o avanço rumo à concepção de infância.

Ademais, em relação aos processos de educar e cuidar como propostas complementares na educação infantil, é possível entender que, quando se educa, se cuida; assim, é fundamental enfatizar a importância da criança como indivíduo que está em constante crescimento e desenvolvimento, não deixando de compreender sua singularidade e respeitar as suas necessidades.

É notável que, para, além disso, profissionais da educação passam a entender, isto é, têm uma ideia inicial de que esses espaços são fundamentais para o trabalho pedagógico e para o desenvolvimento infantil durante seu período de infância. Isto significa que, para além dos cuidados básicos como a higiene e bem-estar, poderia haver um trabalho mais aprofundado com essas crianças.

REFERÊNCIAS

AQUINO. L. **As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil.** In: ROMAM, E. D.; STEYER, V. E. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado.** Ulbra, 2001.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BASTOS. M. H. C. **Jardim de Crianças – o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875- 1887)**. IN: MONARCHA. C. **Educação da infância brasileira 1875 – 1983.** Campinas: Autores Associados, 2001.

BESERRA, A. C. **A inserção das creches no sistema de ensino: conquistas, perspectivas e desafios.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305p.

_____. **Estatuto da criança e do Adolescente.** Brasília. Lei 8069, de 13 de julho de 1990. Constituição e Legislação relacionada. São Paulo. Cortez.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 1: Introdução.

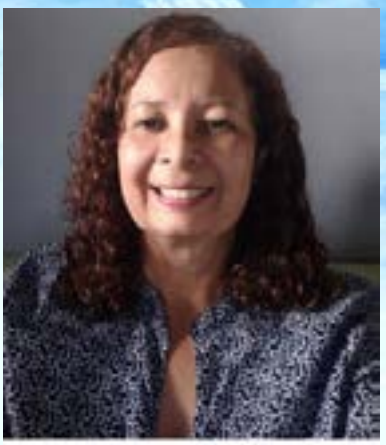
CRAIDY, C. M. **A educação infantil e as novas definições das legislações.** In: CRAIDY, Carmem; **KAERCHER, Gládis E. (Orgs). Educação Infantil Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.**

DIDONET, V. **Creche a que veio... para onde vai...** In: DIDONET, Vital (org). **Em Aberto – Educação Infantil: a creche, um bom começo / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.** V.18, n.73, Brasília, 2001, pp.11-27.

FERREIRA, M. C. R. (Org.). **Os fazeres na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI. M. **História das ideias pedagógicas.** SP: Ática, 1997.

A IMPORTÂNCIA DO ACOLHIMENTO E AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



MARIA SONIA DA SILVA DE SOUSA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Magister (2009); Graduação Artes visuais pela faculdade Mozartium; Especialista em Arte Educação e terapia pela Faculdade Fatece (2017); Especialização em Afetividade como valor Educacional Humano Faculdade conectada Facconnect, Especialização Formação em Educação á Distancia Unip (2020), Professora Educação Infantil CEI Vereador Rubens Granja.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância do acolhimento e do afeto, na relação da criança com o professor. Acolher as famílias em sua diversidade e as crianças são atitudes fundamentais. O acolhimento consiste em fazer a criança se sentir bem, segura, amada e protegida à nova estrutura, valorizando a socialização e as trocas entre educadores e crianças. Cada criança, ao chegar na escola, já carrega em si uma história e experiências sobre o mundo. Faz parte de uma boa educação desenvolver na criança as habilidades de relações sociais, a afetividade, a ética e também a cognição, visando um cidadão de bem, pleno de seus direitos e deveres. Foi também proposto desenvolver projetos na escola, que considere a afetividade com a aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade; Brincar; Acolhimento.

INTRODUÇÃO

É na escola que as crianças desenvolvem suas relações e onde entram em contato com várias realidades e situações distintas, ao mesmo tempo desenvolvendo amizades, conceitos, críticas, diálogos, fatores que impulsionam as ações e escolhas da criança.

A relação afetiva entre o educador e o aluno na educação infantil, tem sua importância no desenvolvimento da aprendizagem integral da criança, salientando o papel essencial que a escola exerce de acolhimento, ensinando a conviver em sociedade.

Este trabalho tem como objetivo geral discutir a importância do afeto e do acolhimento no processo de aprendizado com crianças na fase da educação infantil.

Como objetivos específicos: garantir resultados eficazes na educação; estimular a construção do conhecimento; desenvolver nos alunos a autoestima e a estabilidade emocional, etc.

Justifica-se este artigo pelo fato de que o início da experiência escolar é um momento significativo para a criança porque ocorre um sentimento de rompimento com a família e o primeiro contato social extrafamiliar com a comunidade escolar.

O lúdico está aliado à afetividade e é uma estratégia insubstituível para ser usada como estímulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades operatórias, além disso, é uma importante ferramenta de progresso pessoal e de alcance de objetivos institucionais. O lúdico é um recurso didático dinâmico que garante resultados eficazes na educação, apesar de exigir extremo planejamento e cuidado na execução da atividade elaborada.

Pergunta-se qual é o lugar que a afetividade ocupa no acolhimento da criança no processo de aprendizagem?

A afetividade nos auxilia a meditar sobre as dificuldades do relacionamento entre as pessoas, assinalando que a afeição às vezes está por trás das mágoas, dos medos, desconfianças, tristezas, ressentimentos, decepções, vergonha e raiva.

A metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa bibliográfica, tendo por base autores especialistas da área e a teoria de Henri Wallon por ser considerada a que tem mais fundamentos nesse campo da afetividade e aprendizagem escolar, e também Vygotsky.

O ACOLHIMENTO NO AMBIENTE ESCOLAR

A Educação Infantil é o início da vida escolar de uma criança, é um mundo desconhecido em que ela irá desenvolver a parte cognitiva, motora, psicológica, social e cultural. Mas para que aconteça o processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem, o indivíduo tem que explorar este ambiente, por isto é importante que, a escola seja um espaço limpo, com cores vivas, com brinquedos atrativos e muitos atrativos pedagógicos.

A escola deve estar preparada para acolher as crianças da educação infantil e oferecer uma atenção especial logo nos primeiros dias para estabelecer uma afetividade, onde professor e aluno possam se interagir no âmbito educacional. O cuidado nessa fase de adaptação é essencial, porque é o momento de inserção dos alunos à vida em comunidade.

> No primeiro dia da criança na instituição, a atenção do professor deve estar voltada para ela de maneira especial. Este dia deve ser muito bem planejado para que a criança possa ser bem acolhida. É recomendável receber poucas crianças por vez para que se possa atendê-las de forma individualizada. Com os bebês muito pequenos, o principal cuidado será preparar o seu lugar no ambiente, o seu berço, identificá-lo com o nome, providenciar os alimentos que irá receber, e principalmente tranquilizar os pais. A permanência na instituição de alguns objetos de transição, como a chupeta, a fralda que ele usa para cheirar, um mordedor, ou mesmo o bico da mamadeira a que ele está acostumado, ajudará neste processo. (RCNEIS, Vol.2, 1998, p.79).

Lápis e papel são importantes, mas quando se trata de educação infantil é preciso de algo a mais, algo que seja prazeroso, envolvente.

Ninguém quer deixar seu filho em um local que transmita insegurança, desconfiança. Existem crianças que passam a maior parte do tempo dentro da escola, fazem suas refeições diárias, sua

higiene, ou seja, é importante que seja um local seguro, saudável, atrativo e acolhedor.

> Para qualquer ser vivo, o espaço é vital, não apenas para a sobrevivência, mas, sobretudo para o seu desenvolvimento. Para o ser humano, o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades, estabelece relações sociais. (LIMA, 1995, p. 187).

A necessidade de o ambiente escolar ser um espaço de qualidade requer adequar sua estrutura de acordo com as fases de desenvolvimento, de cada faixa etária. Por exemplo, nas salas de educação infantil os brinquedos devem estar em estantes baixas para que as crianças possam manuseá-los, salas amplas para que elas consigam se movimentar, área livre com jardins para que a criança possa tocar, sentir a textura das plantas etc. São fatores que contribuem para a aprendizagem do educando.

O desconhecido para alguns indivíduos desperta curiosidade, mas para outros faz sentir medo, e para a criança da educação infantil o novo, no primeiro momento assusta, e ao chegar numa escola terá que passar por uma fase de adaptação ao ambiente e com as pessoas que as cerca. Por isto a importância do ambiente escolar não só ter uma estrutura física adequada como também profissionais da educação envolvidos e comprometidos com o ato de educar.

> O espaço, a estrutura física, os objetos disponíveis dentro da escola atuam como facilitadores da aprendizagem. Por isso a importância das salas de aula ser arejadas, com um espaço adequado para a quantidade de crianças, os brinquedos estarem ao alcance do educando para que consiga manuseá-los livremente. Este ambiente precisa ser atrativo, com cores vivas que atraem as crianças e estimule ao aprendizado. Sendo assim as trocas de saberes acontecerão naturalmente através das diversas linguagens sejam elas, oral, corporal, gestual, musical retratando a realidade de cada um (LIMA, 1989, p. 13).

Assim que a criança nasce seu primeiro grupo social é a família e o segundo a escola. É interessante observar que cada indivíduo chega à instituição trazendo uma “bagagem” cultural, seu modo de vestir, a maneira de falar, de agir etc. e é neste cenário que a escola é essencial para que o sujeito se desenvolva e troque experiências.

As regras são importantes para que a criança aprenda a se relacionar, respeitando umas às outras, por isso elas tem que existir. Mas nem sempre estas regras são impostas de maneira adequada dentro das instituições. Os cargos superiores usam do autoritarismo para ditar as normas, sem se preocupar com a prática pedagógica para que o indivíduo possa compreender os ensinamentos.

Segundo Freire (1979), a ação docente é a base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante. A criança passa anos dentro de uma instituição para completar sua vida escolar e é dentro deste ambiente que ela irá absorver costumes e valores. A preocupação precisa estar em desenvolver no aluno sua capacidade cognitiva e habilidades, mas também fazer do sujeito um ser pensante, questionador e formador de opiniões para que saiba agir em sociedade.

O LÚDICO E O VALOR AFETIVO

A arte traz a possibilidade do lúdico, do valor do criar, inventar e reinventar ações que toquem emocionalmente as relações dentro da aprendizagem. Ou seja, a arte, em seus primórdios, cumpre

um valor afetivo, relacional.

Fernandez (1991), afirma que a aprendizagem é carregada de afeição, pois se faz a partir das relações sociais, e que a aprendizagem é uma transformação do comportamento, a qual resulta do conhecimento de se adaptar ao círculo onde esse aluno vive. O afeto é primordial a toda função do nosso corpo, porque dá coragem, motiva, faz com que o aluno tenha maior interesse e contribua para seu desenvolvimento.

Wallon (1995) assinalou a diferença entre emoção e afetividade, avaliando emoção como sendo um componente que faz a mediação entre o orgânico e o psíquico. Assim se entende a emoção como o primeiro intenso vínculo da criança com o mundo, como uma maneira de expressara a adaptação ao meio. A afetividade obedece a um andamento mais demorado para se desenvolver, pois é mais subjetivo, adequando a qualidade das relações com as pessoas e objetos.

Assim a afetividade marca o início da criança ao mundo de símbolos, e também da atividade cognitiva. De acordo com Wallon (1995), a afetividade é a capacidade da pessoa de ser afetada pelo mundo externo/interno, por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis.

O contexto escolar muitas vezes diminui a habilidade de criação do aluno, no modo como considera o brincar, dizendo ser uma atividade que não tem importância, acondicionando a criança à moldes, que sem eles, mais tarde, sente-se atrapalhada e equivocada.

> A importância do brincar no contexto escolar está na possibilidade do relaxamento necessário às atividades que exigem esforço intelectual, a brincadeira, os jogos são instrumentos de desenvolvimento da linguagem e do imaginário. Assim, toda criança que brinca se comporta como poeta, pelo fato de criar um mundo só seu, ou mais exatamente, por transpor as coisas do mundo em que vive para um universo novo em acordo com suas conveniências. O poeta age como a criança que brinca; cria um mundo imaginário que leva muito a sério, isto é, que dota de grandes qualidades de afetos, sem deixar de distingui-lo da realidade. (BROUGÈRE, 1998 p.25).

De acordo com Vygotsky (1987), a imaginação está intrinsecamente relacionada ao brincar, é o apoio para qualquer atividade de criação, sendo condição básica para a criação na arte, na ciência e na técnica. O mundo da cultura é produto da atividade de criação do homem que, não é uma habilidade inata, mas, estabelecida de acordo com a história nas relações sociais.

> Ao se desenvolver, a afetividade passa a ser fortemente influenciada pela ação do meio ambiente, tanto que este autor defende uma evolução progressiva da afetividade, cujas manifestações vão se distanciando da base orgânica, e tornando-se cada vez mais relacionadas ao social (WALLON, 1941/2007 p.25).

Wallon (1995) nos mostra que a constituição biológica da criança desde o nascimento não é a única lei de seu destino, ela terá modificações conforme as situações da vida e das escolhas individuais, ou seja, o desenvolvimento do ser humano não está vinculado somente à herança genética, contudo ao meio onde ele vive, e isso terá alterações genotípicas. Afirma que as emoções nascem com as pessoas e são a expressão da afetividade e também da expressão corporal e motora.

Wallon aponta três momentos definidos e consecutivos na evolução da afeição: a emoção, os sentimentos e a paixão; os quais procedem de fatores orgânicos e sociais e obedecem a conformações desiguais. Na emoção, há o predomínio da energia fisiológica; no sentimento o acionamento da representação e na paixão a intensificação do autocontrole.

As emoções são sistemas que afetam os tônus muscular, a respiração e os batimentos cardíacos. A emoção oferece celeridade às respostas do organismo, para escapar ou agredir quando não dá tempo de pensar; ela é capaz de gerar reflexos condicionados. Incita a ampliação cognitiva e atitude que é o ajuste entre o nível da tensão muscular e a intenção.

O autor afirma que ao estudar a criança há a necessidade de estudar o meio em que ela vive, e esse meio necessitará atender as suas necessidades e as suas capacidades sensório-motoras e depois as psicomotoras.

A teoria de Wallon (1995) se divide em etapas de desenvolvimento para esclarecer didaticamente o ser humano.

> Os estágios são: impulsivo-emocional, sensório-motor e projetivo, personalismo, categorial, puberdade e adolescência. Em cada um desses estágios de desenvolvimento há uma alternância de movimentos ou direções. Nos estágios, impulsivo-emocional (0 a 1 ano), no personalismo (3 a 6 anos), na puberdade e adolescência (11 anos em diante), a direção do movimento é para dentro, para o conhecimento de si, o predomínio é afetivo. Nos estágios sensório-motor, e projetivo (1 a 3 anos) e no categorial (6 a 11 anos), o movimento é para fora, para o conhecimento do mundo exterior e o predomínio é do cognitivo. (WALLON, 1995, p. 56).

Ainda que nessa teoria o desenvolvimento seja apresentado até a adolescência, ele não termina nessa fase da evolução do ser humano, porque a constituição do “eu” é um processo por toda a vida.

Afetividade e inteligência a despeito de terem funções definitivas e desiguais, são intrínsecas na evolução do psiquismo, e entre o aspecto de cognição e afetivo há visões opostas e também complementares. Dependendo da atividade há o predomínio da afeição ou da cognição, não se trata de supressão, mas de alternação.

Wallon, (1995) mostrou o conflito, peculiar da fase do egocentrismo (aproximadamente dos três aos seis anos) e da adolescência, onde o conflito das emoções instiga o desenvolvimento, pois para resolvê-lo sugere sustentar o comedimento entre razão e emoção, o que resultará a uma maior maturidade, como da afetividade e da inteligência.

A emoção é tida por Wallon como a forma mais expressiva de afetividade e ganha destaque dentro de suas obras. Portanto, não separa social e biológico, pois, em sua concepção, um completa o outro. A autora credita que a afetividade está presente nas nossas ações movimentos e momentos, assim como a cognição e o ato motor. O espaço proporciona a aproximação e as sensações. A organização do ambiente escolar irá provocar no aluno o ato de abraço ou repulsa.

Para Wallon, (1995) a afetividade é expressa com maior intensidade nos primeiros anos de vida do ser humano. Presente em todas as fases das vidas, a afetividade pode ser braviamente resumida em três partes: Emoção, Razão e paixão.

Educação e afetividade estão ligadas aos conceitos de movimento e inteligência. Para Wallon, (1995) a rigidez das escolas deveria ser adaptada para que houvesse maior movimentação em sala de aula. O educador pode propor em sala, atividades que proporcionem aos alunos noções do corpo, tempo e espaço.

O meio em que o indivíduo está inserido irá ajudar a desenvolver seu potencial, podendo até mesmo alterar determinadas modificações genotípicas.

O meio é um complemento indispensável ao ser humano. Ele deverá corresponder às suas necessidades e as suas aptidões sensório-motoras e, depois, psicomotoras. Não é menos verdadeiro que a sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos que aumentam possibilidades de evolução e diferenciação individual.

A AFETIVIDADE SEGUNDO VYGOTSKY

Para compreendermos de forma mais clara o tema, afetividade na educação infantil, é preciso que antes de tudo se faça imprescindível tratar rapidamente da psicologia do desenvolvimento.

Pode-se declarar que o contexto do desenvolvimento da criança envolve linguagem, o espaço físico, a cultura e principalmente as pessoas próximas, deixando evidente que a criança retira do meio no qual ela cresce, recursos para o seu progresso, e que esse meio se dispõe juntamente com a criança. Por isso, a afetividade exerce um papel de extrema importância nas relações psicossomáticas básica, além de induzir decisivamente a percepção, a memória, o pensamento, a vontade e as ações, e ser, assim, um objeto essencial da simetria e do equilíbrio da personalidade humana.

> As relações emocionais empreendem a uma influência de grande valia e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do método educativo. Pois, se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que as atividades sejam emocionalmente estimuladas. (VYGOTSKY,2003, p.121).

Acredita-se que afetividade, a motricidade, o cognitivo e o social são de grande importância para o desenvolvimento da criança. Pois com relação a este aspecto sabemos que o convívio ensino-aprendizagem é um fenômeno menos enigmático e que diversos fatores interferem na dinâmica na sala de aula.

Segundo Vygotsky (2003), o desenvolvimento do ser humano seria concretizado em dois níveis: o do desenvolvimento real ou efetivo relacionado às conquistas realizadas e o do desenvolvimento potencial ou proximal referente às capacidades a serem construídas.

Vygotsky (1995) concebe o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina-se, demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem, mostrando que cada ideia contém uma atitude afetiva.

O aluno deve ser considerado como um ser interativo e ativo no seu processo de construção do conhecimento. O professor por sua vez deverá assumir um papel como um sujeito mais experiente e considerar o que o aluno já sabe, sua bagagem cultural é muito importante para a construção da aprendizagem. O professor é o mediador da aprendizagem facilitando-lhe a apropriação dos diferentes instrumentos culturais.

A RELAÇÃO ENTRE ALUNO/PROFESSOR E AFETIVIDADE

Segundo Vygotsky (2003) para uma boa aprendizagem é necessário um bom relacionamento entre professor-aluno, família e sociedade porque este convívio a favorece o desempenho escolar.

A Educação Infantil é um período fundamental no desenvolvimento emocional e cognitivo da criança, implicando, de forma geral, no desenvolvimento de sua própria vida. Ela precisa brincar para crescer, para haver um equilíbrio com o mundo.

Toda criança deveria poder viver no mundo da brincadeira, poder se manifestar por inteiro. Para a criança é fundamental que sinta prazer no que faz e não fazer porque recebeu uma ordem ou fazer por fazer. Brincar é um direito da criança para que ela possa usufruir toda sua capacidade de criação e liberdade para se expressar e soltar sua imaginação.

Quando a criança é estimulada em casa o aprender, para ela se torna mais prazeroso e a escola passa a ser um ambiente agradável. O educador percebe quando o aluno tem uma família presente e disposta a se envolver com a educação.

O brincar pode ser considerado uma experiência criativa, desde que seja espontânea, respeitando-se a autonomia das crianças. Nesta faixa etária compreendida pela Educação Infantil, mostra-se como atividade fundamental, através da qual as crianças reconstroem suas vivências socioculturais e refletem criticamente sobre a realidade, ampliando seus conhecimentos sobre si e sobre o mundo ao seu redor.

A brincadeira é uma atividade social e cultural, este espaço deve ser construído para e pela criança. É importante que o brincar esteja inserido em um projeto pedagógico mais amplo da escola e para isso é necessário que a instituição valorize o brincar como uma maneira de ensinar e não como um “passatempo”.

A escola deve disponibilizar de um espaço adequado para que as crianças possam ter autonomia no brincar, como por exemplo, estantes baixas com brinquedos coloridos, de encaixe, fantoches, livros de pano, e etc. Esse ambiente precisa ter bastantes cores que estimulem o aprendizado da criança.

As instituições devem oferecer as condições necessárias para florescer o lúdico, pois o brincar é uma forma adequada de estimular a criança a aprender e se desenvolver.

A partir disto é importante que o professor saiba agir e coordenar este local. Este profissional precisa estar capacitado para direcionar as atividades e considerar as múltiplas possibilidades educativas. Isto significa que o educador tem a responsabilidade de proporcionar momentos e condições necessárias, contribuindo ao máximo para desenvolvimento da criança. Ele precisa conscientizar-se que brincando as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade interativa e imaginativa.

> Utilizar a brincadeira como recurso pedagógico, é tão complexo quanto desenvolver o trabalho pedagógico em outras áreas de estudo, como Português, Matemática, Artes, exigindo do educador fundamentação teórico-prática, clareza de princípios e de finalidades. (LIMA, 2005, p. 158 apud SOUZA).

A educação infantil é a base para o desenvolvimento cognitivo e social da criança. É a etapa onde as fantasias estão afloradas, em que o lúdico está presente, nas mais diversas atividades contribuindo para o ensino-aprendizagem.

A família é muito importante na vida escolar do educando, podendo inibir ou despertar a vontade de aprender. E cabe a ela, junto com a escola incentivar, participar e se envolver para contribuir efetivamente com o processo aprendizagem dos seus filhos.

O fato de a educação infantil ser uma fase onde se aprende brincando, não quer dizer que seja um simples “passatempo”. O lúdico, as brincadeiras, o brinquedo e os jogos atuam como facilitadores da aprendizagem.

Cada fase tem sua característica e objetivos a serem alcançados e o aprendizado se dá através do lúdico e das brincadeiras, sendo estas pautadas em fundamentos teóricos e em uma metodologia adequada para cada faixa etária. Por isto a participação do professor neste ambiente lúdico é essencial, ele será um incentivador e mediador das atividades, e quando necessário irá intervir no processo ensino-aprendizagem. De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil):

> Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (Rcnei 1998, p.54).

O comportamento afetivo do professor, a forma de preparar as aulas e os procedimentos e técnicas da educação que emprega nas aulas têm a capacidade de provocar emoções de bem-estar ou mal-estar nos alunos que os acompanharão para sempre. O desempenho do professor é de capital importância para o aluno, seja como pessoa ou como profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo discutiu a importância da afetividade e do acolhimento na educação infantil. Abordou diversos autores interacionistas, que consideram que o aluno deve ser considerado como um ser interativo e ativo no seu processo de construção do conhecimento. É imprescindível, então, que no contexto escolar se faça a articulação afetividade-aprendizagem nas mais variadas situações, considerando-a como essencial na prática pedagógica.

Assim podemos dizer que nas brincadeiras as crianças podem ultrapassar a realidade, transformando-a através da imaginação. É essencial que aprender seja um prazer para que a criança se envolva no processo ensino-aprendizagem de maneira a se desenvolver plenamente, satisfazendo suas expectativas para interagir no mundo como cidadão.

Esta relação é importante para o sucesso do aluno em sua vida escolar. Pode se comprovar a importância disso, pelo fato que muitas vezes o aluno passa gostar de uma determinada disciplina, por ter desenvolvido uma admiração afetuosa com o professor. O professor em sala de aula pode contribuir para desenvolver em seus alunos a autoestima, a estabilidade, e até influenciar na escolha

de uma carreira.

O professor deve redescobrir outras formas de ensino-aprendizagem, ter capacidade e conhecimentos teóricos para interferir em situações que abranjam conflitos emocionais entre as crianças e agir de forma criar um ambiente de segurança, confiança e consideração à individualidade de cada aluno, assim trará liberdade de expressão emocional, física e criativa aos alunos. O objetivo destas ações é formar seres humanos que farão a diferença no mundo.

Aprender a conversar e respeitar é um dos objetivos da educação. Para isso, é indispensável educar para a igualdade, o respeito a diferença, a paz, a aceitação, esse processo envolve a criatividade e liberdade de expressão.

É por meio da afetividade que conseguiremos uma educação de qualidade que irá de encontro aos interesses e necessidades das crianças, pois ela necessita sentir-se segura para aprender, e o professor deve ter responsabilidade dos seus atos, exemplos, pois são muito significativos para a criança nesse processo.

Aos educadores cabe estabelecer esses momentos prazerosos, colocando-se como mediadores no processo de aprendizagem, tornando-se corresponsáveis pelo fortalecimento psicossocial da criança, uma vez que o ambiente escolar não se restringe apenas a um lugar de transmissão de conhecimentos científicos.

REFERÊNCIAS

ANNA, Vera Lucia L. Sant'; ALMEIDA, Amanda Silva de; ELIAS, Juliana Leandra Silveira. **A importância da afetividade na relação professor/aluno no âmbito escolar: crianças de 4 a 7 anos.**

ANDRADE, Agivanda Soares, de. **A influência da afetividade na aprendizagem.** Unievangélica Centro Universitário Especialização em psicopedagogia reeducativa. Brasília, 2007.

_____**Afetividade e Aprendizagem: Relação professor e aluno**. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/car-reira/afetividade-e-aprendizagem-relacao-professor-e-aluno/44105/>. Acesso 12 maio 2023.

ALMEIDA, L. R., MAHONEY, A. A. **A Afetividade e a aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo, Edições Loyola, 3ª ed. 2011.

ANTUNES, C. **A afetividade na escola: educando com firmeza.** Londrina: Maxiprint, 2006.

_____.**A construção do afeto**. São Paulo: Terra, 1996.

BEZERRA, Ricardo José Lima. **Afetividade como condição para a aprendizagem: Henri Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção**. Revista Didática Sistêmica, v. 4, jul-dez de 2006. Disponível em: Acesso 12 maio 2023.

BONTEMPO, Edda. A **brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário.** Cap.3, p. 57-71. In: Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. Kishimoto, Tizuko Morchida (org.). São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares/ Secretaria de Educação fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 107-108.

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica.** Cap.1, p.19-32. In: **O brincar e suas teorias.** Kishimoto, Tizuko Morchida (org.). São Paulo: Pioneira, 1998.

CARDOSO, Michelle Cardoso. I**mportância da afetividade na educação infantil.** Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/10-463/1/PDF%20-%20Michelle%20Gertrudes%20Cardoso.pdf>. Acesso 4 de abril 2023

CHALITA, Gabriel. Educação. **A solução está no afeto**. 6 ed. São Paulo: Gente, 2001.

FREIRE, Paulo, **Professora sim, tia não, cartas a quem ousa ensinar,** ed. Olho d'agua, São Paulo. 1997, 188 páginas.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: **uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis: Vozes, 2003.

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. **Arquitetura e educação**. São Paulo, Studio Nobel, 1995.

RODRIGUES, Marlene. **Psicologia educacional: uma crônica do desenvolvimento humano**. São Paulo: Mc Graw-Hill de Brasil, 1976.

SANTOS, Dilaina Paula dos. **A arte de construir bonecos e de contar a própria história.2006,** Cap.6, p. 109-131. In: Tramas criadoras na construção do ser si mesmo.

TEIXEIRA, C.E.J. **A ludicidade na Escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

WAJSKOP, G. (2005): **Brincar na pré-escola**. 6.ª ed. São Paulo: Cortez.

WALLON, H. (1941-1995). **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Edições 70.

VYGOTSKY, LEVSEMIONOVITCH. **Psicologia, Pedagogia.** Porto Alegre ARTMED, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO DESAFIO PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

MARIANA LOPES DA SILVA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade FNC (2012); Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade FAVENI (2022); Professora de Educação Infantil e Fundamental EMEI Maria José Galvão de França Pinto e CEI Salvador Lo Turco.

RESUMO

Este artigo teve como objetivo analisar o enfrentamento das politicas educacionais nos desafios da formação de professores para uma educação de qualidade. Buscou também conhecer os elementos que potencializam e limitam no processo da formação de professores, compreender o papel das políticas públicas educacionais, bem como refletir sobre as políticas públicas na contribuição para a qualidade na educação. Parta tanto, utilizou-se uma pesquisa aplicada, de natureza bibliográfica, fundamentada na reflexão da leitura de livros, artigos e revistas, tendo por base também a pesquisa de grandes autores referente a este tema de forma qualitativa. Assim, conclui-se que mesmo com tantos programas para a formação docente e para a formação continuada dos professores, ainda falta a valorização desse trabalho que busca novos profissionais qualificados para elevar a qualidade na educação, além de que existem os programas, no entanto, é necessária a efetivação dos mesmos, com toda forças para a melhoria da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Programas Educacionais; Políticas Públicas; Formação Docente; Qualidade na Educação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo partiu de uma inquietação em relação aos cursos de formação de professores, mais efetivamente nos programas de políticas educacionais a fim de compreendermos a atual situação que envolve a qualidade profissional da educação. Também resulta de estudo bibliográfico sobre Políticas Públicas, no qual se investiga as ações do Estado e da sociedade civil organizada na configuração das políticas educacionais brasileiras.

A formação docente é um assunto que vem sendo objeto de debate e de profundas reformulações nos últimos anos no Brasil e no mundo, neste contexto, deve ser compreendida de forma plena através

de uma perspectiva histórica, que permita entender de que forma ocorreram os desdobramentos dessa formação no decorrer do tempo.

Para tanto, a efetividade dos programas educacionais no cenário brasileiro está inserida nas políticas públicas, dessa forma, a formação de professores é um dos pontos principais no propósito das ações que o governo precisa promover para alcançar mudanças e melhorias na educação escolar.

Assim sendo, as políticas educacionais tem uma função muito importante na organização do currículo dos cursos de Formação Docente, e essa formação tem refletido na atual realidade política que repercute na educação e para compreender esse contexto é preciso de uma análise no que se refere à educação do ensino superior no Brasil. Com isso, buscou-se responder a seguinte problemática: Como as políticas educacionais podem contribuir com os desafios da qualidade na formação do professor?

Acredita-se, porém, que os projetos educacionais voltados para a prática docente no período de sua formação contribuem para um novo olhar a respeito da carreira do professor, através da busca pela valorização do trabalho docente e das melhores condições de trabalho, no entanto, ainda falta muito para alcançar a tão sonhada educação de qualidade no Brasil.

O trabalho aborda primeiramente os conceitos de políticas públicas, em seguida discorre sobre o papel das políticas educacionais, aborda programas educacionais para a formação de professores, aborda também a profissão docente e sua formação, e, por fim, aborda a profissão docente e a qualidade de ensino.

Dessa forma, este estudo teve como objetivo analisar o enfrentamento das politicas educacionais nos desafios da formação de professores para uma educação de qualidade. Buscou também conhecer os elementos que potencializam e limitam no processo da formação de professores, compreender o papel das políticas públicas educacionais, bem como refletir sobre as políticas públicas na contribuição para a qualidade na educação.

Nesse parâmetro, essa temática justifica-se a partir da compreensão crítica da proposta, pois contribui para as análises e discussões sobre a qualidade das políticas públicas educacionais vigentes, visto que a formação de professores no Brasil é precária e vista como uma das principais causadoras da falta de qualidade na educação básica.

Quanto à natureza das fontes, utilizou-se uma pesquisa aplicada, de natureza bibliográfica, “aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.” (SEVERIANO, 2007, p. 122).

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO DESAFIO PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

DEFININDO AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Denomina-se como política a ciência governamental de um Estado ou Nação, também considera-se como uma arte de negociação para compatibilizar interesses. O termo política também pode ser denominado como um conjunto de regras ou normas de uma determinada instituição ou como uma forma de relacionamento entre as várias pessoas para alcançar algum objetivo comum. No entanto, para Padilha (2005), tem uma razão de ser, pois:

> A palavra política, em seu sentido específico, pode representar a administração do Estado pelas autoridades e especialistas governamentais, as ações da coletividade em relação a tal governo, as atividades dos políticos ou dos especialistas em política — geralmente filiados a partidos políticos. Em contrapartida, pode ser também associada à atividade duvidosa de alguns desses mesmos políticos profissionais que, eleitos democraticamente pelo povo, ao invés de bem representá-los, acabam utilizando seus cargos para obter vantagens pessoais das mais diferentes naturezas. (PADILHA, 2005, p. 20).

Contudo, o homem é um ser social que se utiliza da política em seu dia a dia para realizar ações que precisam de diálogo, argumentação e discussão buscando seus interesses. Portanto, tratar política significa tratar de relações humanas, seja de forma democrática ou autoritária; justa ou injusta.

Socialmente, a política articula a forma de organização dos grupos de interesse como: de gênero, econômicos, culturais, étnicos, religiosos, etc. A organização social é fundamentalmente importante para que decisões dos grupos sejam a favor de interesses coletivos, chamado também de política pública.

Nesse contexto, a Constituição Federal do Brasil (1988) estabeleceu no seu artigo 227, a educação e o trabalho como um dos direitos fundamentais da pessoa humana, sendo incumbência do Estado, da família e da sociedade garantir o cumprimento desses direitos.

> “Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”. (BRASIL, 1988).

Podemos definir política pública como sendo uma situação específica da política, esse conceito possui origem nas áreas da administração e da política, no entanto, devido à sua complexidade, sua abrangência é utilizada de várias formas e nas diversas áreas.

Souza (2006) diz que este tema ganhou destaque apenas nas últimas décadas. No entanto, a autora mostra uma definição bem clara para resumir este amplo conceito.

Sua proposta era apresentar métodos científicos racionais que pudessem orientar o governo na solução de problemas que remontam à esfera pública (SOUZA, 2006):

> Pode-se, então, resumir políticas públicas como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar esta ação (variável independente) e, quando necessário propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitoreiras em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (SOUZA, 2006, p.26).

Nas últimas décadas as discussões sobre as políticas públicas tomaram uma dimensão muito ampla, um avanço das condições democráticas por todo o mundo e instituições governamentais. Por isso, é importante dizer que os grupos de interesse, socialmente organizados, promovem estratégias

políticas para pressionar o governo para traçar metas a seu favor, a partir das políticas públicas.

De acordo com Brancaleon et al (2015, p.2) “Algumas críticas são feitas a essas abordagens que superestimam aspectos racionais e procedimentais das políticas públicas, argumentam que elas ignoram a essência da política pública, isto é, o embate em torno de ideias e interesses”.

> Outras definições enfatizam o papel da política pública na solução de problemas, uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. Ela pode ser uma orientação à atividade ou passividade de alguém, o que decorrer dessa orientação também faz parte da política pública. (BRANCALEON et al, 2015, p.2).

É frequente a temática sobre políticas públicas no contexto acadêmico e profissional, considerando a emergência de um governo que procura parcerias público-privadas para elevar os investimentos na educação. Contudo, é necessário fazer uma breve análise do surgimento das políticas públicas e os motivos que levaram a sua implantação no Brasil para entendê-las melhor. Dessa forma, de acordo com Brancaleon et al (2015, p.2) “As políticas públicas se formam a partir de programas públicos como: projetos, leis, campanhas publicitárias, inovações tecnológicas e organizacionais, subsídios governamentais, dentre outros”.

O PAPEL DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As políticas educacionais referem-se ao conjunto de medidas adotadas pelo poder público em relação à educação de um País, ou seja, são elas que conduzem o desenvolvimento educacional nas sociedades e nas escolas.

Assim sendo, o Governo elaborou vários programas com o propósito de propiciar maior alcance à educação, e, com isso, maior qualificação para o mercado de trabalho. Dentre os programas criados, temos o Programa Projovem Urbano, FIES, o PROUNI e o PRONATEC. O primeiro foi criado pela Lei Federal n. 11.692 de 10 de junho de 2008, tem objetivo da integração de jovens de 18 a 29 anos no âmbito escolar, criando a oportunidade para que possam concretizar o Ensino Fundamental (BRASIL, 2008).

No quadro das transformações sociais, políticas e econômicas das últimas décadas, especificamente nos anos seguintes ao processo de redemocratização do Brasil, a formação de professores ganhou destaque no âmbito das políticas educacionais, como consequência dos debates que ganharam força sobre a qualidade do ensino oferecido na escola básica.

Contudo segundo Ferrão (2018),

> a complexidade envolvida na especificação dos modelos, no procedimento de estimação e em outros aspectos técnico-metodológicos afasta a atenção dos mentores e atores de política educativa do benefício que tais modelos e respectivos indicadores representam para programas de melhoria da educação e do ensino superior. (2018, FERRÃO, p.21).

Na formação docente as políticas educacionais ganharam grande força e maior visibilidade nas últimas décadas em decorrência da concepção de que representam uma ação importantíssima para a melhoria da educação básica. Contudo, se consolidam a partir da formação de um plano nacional para a educação que se fortalece com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

(LDB) de 1996, a qual define que a União necessitaria, no prazo de um ano, a partir da promulgação, enviar ao Congresso Nacional o Plano Nacional da Educação, estabelecendo as diretrizes e metas da educação para os próximos dez anos (Lei 9.394/90).

No entanto, de acordo com Piana (2009), é importante considerar que:

> [...] as reformas educacionais no Brasil ocorreram mediante as crises nacionais e internacionais do sistema capitalista. Com isso a educação, em muitos momentos, foi relegada a segundo plano pelos dirigentes políticos. Dificilmente se pensou em democratizar o ensino, torná-lo acessível à classe menos favorecida economicamente e, sobretudo, priorizar a qualidade do mesmo, por questão ideológica, visto que a educação sempre esteve a serviço de um modelo econômico de natureza concentradora de rendas e socialmente excludente. (PIANA, 2009, p.67).

O (FIES) Fundo de Financiamento Estudantil, é estabelecido pela Lei n. 10.260 de 12 de julho de 2001, tem como propósito a concessão de financiamento de estudantes de cursos superiores de instituições privadas (BRASIL, 2001). Nesse contexto, tem-se o PROUNI, Programa Universidade para Todos, criado pela lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, com a finalidade da distribuição de bolsas de estudo integrais ou ainda parciais de 50% ou de 25% com ou sem fins lucrativos para alunos de graduação e de cursos de formação específica.

O PNE – Plano Nacional de Educação é o mais amplo projeto das políticas públicas educacionais da atualidade, muito embora este plano, independente do decênio passado (2000-2010) ou da atualidade (2011-2020), intervir fortemente de modo contrário à democratização do ensino, tem caminhado em direção à meta de fornecer ao País a educação como direito inalienável e imprescindível para a composição de uma sociedade mais justa, de forma humana e igualitária.

A vigente proposta do PNE (2011-2020) inclui dois pontos fundamentais, a valorização do magistério e a qualidade de ensino, é possível ainda verificar que as diretrizes, bem como as metas e estratégias definidas, estão centradas na diversidade cultural de forma a beneficiar a questão da diversidade cultural e da democratização do ensino. Mas para que o recente Plano Nacional de Educação possa conquistar todas as suas metas e, com isso, melhorar a educação brasileira, é preciso que haja uma integração das ações entre as instituições governamentais, a sociedade, a escola e a família.

PROGRAMAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores é um tema que preocupa estudiosos, profissionais da educação e autoridades governamentais que gerenciam e organizam as diretrizes educacionais, pois a sociedade contemporânea passa por rápidas e difusas transformações que se refletem na forma como a educação se organiza.

> A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão. Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos acadêmicos, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. É preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adaptando modelos profissionais, baseados em soluções de partenariado entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos

> espaços de tutoria e de alternância. (NÓVOA, 2011 p. 26)

Neste contexto Nóvoa (2011), afirma que a formação do profissional docente precisa ser repensada, reestruturada e contínua, com a sua valorização e a disponibilidade de recursos e apoios necessários à sua capacitação e desenvolvimento. Assim, não seriam vistos como técnicos, e sim como profissionais que constroem, refletem, interferem, transformam e criam novas realidades. Essa reflexão remete-nos a profissionalização docente, refletindo sobre ela a partir de dois fatores diretamente relacionados: as circunstâncias em que ocorre e a busca do professor por sua identidade profissional.

Em 2007 o Ministério da Educação fundou a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), com o objetivo de ampliar e estabelecer a pós-graduação stricto sensu. A CAPES começou a agir também na formação docente da Educação Básica, alterando o alcance de suas ações. Dessa forma, de acordo com Ribeiro (2017):

> As políticas educacionais para este nível de ensino têm se orientado para um projeto de educação, sob a influência de organismos internacionais (Exemplos: OCDE, Banco Mundial, UNESCO) de caráter econômico, financeiro e ideológico, para a formação de profissionais capazes de intervir na sociedade para o fortalecimento da economia e para a visível competitividade do mercado de trabalho. (RIBEIRO, 2017, p.22).

Na concepção de Scheibe (2010), os professores estão envolvidos no processo de formação acadêmica dos futuros educadores, no entanto isso não resulta em sucesso, pois estes convivem com a decepção de saber que não bastam conteúdos pedagógicos, visto que é preciso fundamentar a prática educativa no processo da formação docente.

Ribeiro (2017, p.22) acredita que: “A universidade precisa se reconhecer como uma instituição que está na vanguarda do desenvolvimento e, para tanto, não deve perder de vista os desafios que lhes são postos. Isso se faz revisitando e atualizando a sua missão”.

Contudo, nesse contexto, Scheibe (2008) diz que:

> A demanda de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica no país requer hoje novas interfaces na formação e estratégias de integração entre os estados, os municípios e o Distrito Federal e as instituições de ensino superior. São requeridas iniciativas de caráter tanto conjuntural como emergencial. (SHEIBE, 2008, p.49).

Na perspectiva de Soares (2014, p.454) “No campo das políticas educacionais identificamos ações e proposições que visam a promover a articulação entre diferentes áreas que oferecem licenciaturas e estabelecer diretrizes gerais para a formação de professores”.

A DEB, diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, age a partir de duas formas de ação, a primeira atua no estímulo à formação docente inicial para a Educação Básica, promovendo e dando apoio ao fornecimento de cursos de licenciatura presenciais especiais a partir do Plano Nacional de Formação docente da Educação Básica – Parfor. A segunda forma atua na promoção de projetos de estudos, pesquisas e inovação, estabelecendo um conjunto articulado de programas em prol da valorização do magistério.

Sheibe (2008) também acredita que este é o desafio que cabe à recente reestruturação do Ministério da Educação e da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior), que passa a ser a agência reguladora dos cursos de formação de professores para a Educação

Básica; e ao Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Para tanto, para Soares (2014),

> O objetivo maior tem sido garantir a profissionalização do professor em torno de eixos comuns e competências básicas referidas às especificidades do trabalho desse profissional, efetivando por meio de ações integradas uma formação que assegure e construa um profissional com identidade própria. (SOARES, 2014, p.454).

Nesse parâmetro, o (PARFOR), Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, criado em 2009 objetivando a colaboração entre a CAPES, os municípios, os estados, o Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior é um dos programas que objetiva estabelecer a oferta de educação superior gratuita para professores que atuam na rede pública de ensino, para que dessa forma consigam favorecer os dispositivos da LDB (9.394/96), buscando melhorias para a educação básica do país.

O PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas busca inovar e elevar a qualidade dos cursos de formação inicial para a Educação Básica, buscando, acima de tudo, a valorização da carreira docente.

Em 2006 foi criado o OBEDUC – Observatório da Educação, com a finalidade de contribuir com estudos e pesquisas na área da educação que usufruem da infraestrutura disponível das instituições de ensino superior. O programa tem como objetivo articular pós-graduação, licenciaturas e escolas da educação básica, procurando aumentar a produção acadêmica à nível de mestrado e doutorado.

Portanto, de acordo com Ribeiro (2017),

> a universidade precisa saber enfrentar tais demandas, lutando por sua definição e sua autonomia, perseguindo a excelência, promovendo ensino, pesquisa e extensão, de modo a contribuir para o desenvolvimento social, cultural, econômico e sustentável, construindo a democracia e os mecanismos de participação, a liderança acadêmica e a organização da aprendizagem. (RIBEIRO, 2017, p.23).

Por fim, de acordo com o (MEC) Ministério da Educação e Cultura foi criado em 2007 o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, através do Ministério da Educação e implementado pela CAPES/FNDE, que tem como objetivos: incentivar a formação do professor em nível superior para a educação básica; além de contribuir para a valorização do ensino do magistério; elevar a qualidade da formação inicial docente nos cursos de licenciatura; inserir os licenciandos no dia-a-dia de escolas da rede pública de ensino, oferecendo-lhes possibilidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas de ensino de caráter inovador e interdisciplinar que solucionem a superação de problemas encontrados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de ensino básico, transformando seus professores como co-formadores dos futuros professores e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para a profissão docente; e, por fim, contribuir para a parceria entre teoria e prática necessárias à formação dos professores, aumentando a qualidade das atitudes acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Além de todos esses programas, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), ainda conta com vários programas de formação continuada para professores, como a Formação no Pacto Nacional

pela Alfabetização na Idade Certa, o Pro Infantil, o Proinfo Integrado, o e-Proinfo, o Pró-letramento, o Gestar II, e, finalizando, o programa Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.

Assim como Soares (2014) acredita na garantia da profissionalização do professor, outra política pública educacional visa a intervenção dessa situação e tenta aproximar a universidade da escola básica é o Programa de Consolidação das Licenciaturas, que tem suas diretrizes através da proposta de formação de professores IES, que, por sua vez, fundamenta-se na aglutinação dos diferentes cursos de licenciaturas, ampliando as oportunidades de acesso e intercâmbio acadêmico e visa a qualificação dos profissionais para a Educação Básica.

A PROFISSÃO DOCENTE E SUA FORMAÇÃO

Nos últimos anos, tem havido muitos estudos sobre as mudanças na educação, e tais mudanças sempre focando o professor como elemento responsável pelo fracasso na qualidade de ensino.

A formação dos professores é um tema tratado em todos os segmentos da educação, está sempre em discussão quando se fala em qualidade de ensino, questiona-se sempre a questão da prática de ensino utilizada pelo professor, bem como a necessidade de sua capacitação. O professor é considerado o principal responsável pelo sucesso ou insucesso da aprendizagem.

Para analisar criticamente sobre o papel do professor e sua formação, faz-se necessário a compreensão e orientações do processo de formação. Segundo Pimenta (2006, p.7) “É diante dessa problemática que se faz necessário avaliar, investigar, aprofundar, analisar e discutir sobre a fecundidade de uma perspectiva na teoria para a formação de professores (as) na era contemporânea brasileira”.

Sabemos, no entanto, que a formação de professores é um antigo tema na história do Brasil, mas Pimenta (2006, p. 36) salienta que a centralidade colocada no professor traduziu-se na valorização do seu pensamento, do seu sentimento, das suas crenças e seus valores como fatores importantes para entender o seu fazer, não apenas de sala de aula, porque os professores não se limitam a fazer currículos, mas que também os criam e elaboram, os definem, os reinterpretam.

As questões criticadas acerca do professor a respeito do ponto de vista conceitual, investem na valorização e no desenvolvimento dos conhecimentos dos professores e em suas considerações como seres e intelectuais, prontos a produzirem conhecimento, a participar de decisões e da gestão escolar e dos sistemas, compartilham perspectivas para a reinvenção da escola democrática. (PIMENTA, 2006, p. 36).

Percebe-se que a partir de discussões e várias reflexões começa a surgir outras perspectivas para a reconstrução da prática pedagógica. Segundo Freire (1996), o melhor momento para a formação constante dos educadores é o da reflexão crítica sobre a prática. “É analisando criticamente a prática de ontem e de hoje que será possível prevalecer a prática de amanhã e de sempre.” (FREIRE, 1996, p. 44).

A formação da prática constante dos professores implica a reflexão sobre a prática de forma

crítica, referindo-se exatamente sobre a dialética entre a prática e a teoria. Os grupos de formação sobre a prática de ensino, o processo em que a formação do professor aconteça da melhor maneira e que seja bem realizada. De acordo com Freire (1996, p.74-75) o único fato a ser considerado com relação aos grupos de formação na perspectiva progressista, percebe-se que não produzem sem a necessária existência de uma liderança democrática de forma alerta, curiosa e humilde sendo cientificamente mais competente.

Para tanto, Schön (1983 apud Pimenta, 2006), diz que há uma forte valorização da prática na formação de profissionais; mas uma prática bem analisada que lhes permita responder às novas inquietações, nas situações de incerteza e indefinição. Nesse contexto, Shön afirma que:

> Os currículos de formação profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tornar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho de ser percorrido desde o início da formação, e não somente no fim, como tem acontecido com o estágio. (SCHÖN, 1983 apud PIMENTA, 2006, p. 20).

Perrenoud (2005) também diz, nessa abordagem, que a partir do currículo real e da experiência de vida tem consequências enormes quanto ao papel do professor. Para ele: “Instaurar a democracia na sala de aula, transforma profundamente a relação pedagógica e a gestão da classe.” (PERRENOUD, 2005, p. 41).

Nesse contexto, Perrenoud (2005) afirma que uma evolução nesse sentido exigiria dos professores novas competências, mas, acima de tudo, uma nova identidade profissional, um engajamento diferente em seu ofício e em seu estabelecimento de ensino e outra relação com o saber e com os alunos.

Muitas pessoas hoje em dia, inclusive professores, ainda acreditam que ser professor é planejar aulas e apresentar seu conteúdo. “(...) em cada uma das escolhas pedagógicas feitas, há algo de nós, de nossas crenças e esperanças, há alguma coisa de nossas descrenças e desânimos. Há muito ainda de nossa história individual e coletiva.” (ARROYO, 2000, p. 45).

Arroyo (2000, p. 29) ainda diz, em sua teoria, que “é preciso que os outros acreditem no que somos. Ele diz que é um processo, complicado, lento, de desencontros entre o que somos para fora (...)”.

Segundo Arroyo (2000, p.66) nosso trabalho é revelar as leis da natureza, a produção do lugar, da vida, ensinar matérias, mas, acima de tudo, apresentar para as novas gerações, revelar a humanidade, a cultura, os sinônimos que conhecemos e que vêm sendo aprendidos na história da evolução cultural.

Para tanto, é preciso pensar na formação do professor como um futuro traçando novas diretrizes. Segundo a LDBEN (BRASIL, 2000, p.7), é necessário designar significados educacionais para crianças e jovens e o crescimento na reforma das políticas da educação básica, para desenvolvê-las com as formas de contemporaneidade para conviver e relacionar-se com a natureza, além de construir e reconstruir as instituições sociais.

A PROFISSÃO DOCENTE E A QUALIDADE DE ENSINO

Estudos mostram que os professores são os principais responsáveis pela má qualidade do ensino no Brasil, no entanto, os professores são alvos e, normalmente, estão no fogo cruzado de muitas esperanças sociais e políticas nas crises atuais do dia a dia. As críticas externas voltadas ao professor cobram um sistema educacional com mais trabalho, acreditando que a educação deveria resolver todos os problemas sociais.

Dessa forma, uma educação de qualidade, então, exerce o papel social mais importante em uma nação: de formar cidadãos crítico-reflexivos, a fim de modificar e de potencializar a sociedade para o bem-estar da população. É nesse contexto que percebemos o quanto é importante a criação de políticas para o melhoramento da educação básica. Segundo Castro (2007):

> A proposta consiste justamente em martelar incansavelmente no que é menos visível e mais árduo de conseguir. No caso presente, afirmamos que toda obstinação com a qualidade é mais do que justificada. O problema da educação é um problema de qualidade do ensino básico, resultado da falta de vontade política ou de capacidade de expressão de um conjunto de atores críticos. Portanto, o problema da educação é um problema político (CASTRO, 2007, p.92).

Contudo, é possível que se proponha a identificação de uma estratégia de ação que faça com que todas as camadas sociais se mobilizem e acreditem num processo de valorização da escola a partir de uma pressão constante dos órgãos governamentais para que ela possa funcionar de maneira correta e atendendo a todos os anseios possíveis de que lhe é cobrada.

Saviani (2009) acredita que a solução para a qualidade do ensino e vários outros problemas sociais está na ampliação do número de escolas e se forem capazes de receber toda a população em idade escolar nos diferentes níveis de ensino, além de colocar profissionais de que elas necessitam, principalmente, que trabalhem em tempo integral e bem remunerados, o governo vai resolver todos os problemas sociais de que a sociedade tanto sofre, como desemprego, problemas de segurança, dentre outros. Segundo o autor:

> Com efeito, se ampliarmos o número de escolas, tornando-as capazes de absorver toda a população em idade escolar nos vários níveis e modalidades de ensino; se povoarmos essas escolas com todos os profissionais de que elas necessitam, em especial com professores em tempo integral e bem remunerados, nós estaremos atacando o problema do desemprego diretamente, pois serão criados milhões de empregos. Estaremos atacando o problema da segurança, pois estaremos retirando das ruas e do assédio do tráfico de drogas um grande contingente de crianças e jovens. (SAVIANI, 2009, p.154).

Para Piana (2009, p.74) “A educação nos dias atuais assume novos contornos na sociedade brasileira e especialmente entre os educadores, que, por excelência, buscam assumir o compromisso de socializar, construir e desvendar novos conhecimentos”. A autora também descreve que:

> A educação implica todas as buscas do humano para apropriar-se da cultura produzida pelo próprio ser humano. A escola é o espaço privilegiado de produção e socialização do saber e deve se organizar por meio de ações educativas que busquem a formação de sujeitos éticos, participativos, críticos e criativos. Isso significa que compete à escola o papel de contribuir para a disseminação do saber historicamente acumulado e também a produção de novos saberes. (PIANA, 2008, p.76).

Nessa discussão sobre o problema da qualidade do ensino, a formação de professores se converteu, atualmente, numa das questões mais controvertida se de maior visibilidade, uma vez que

os professores e as instituições formadoras tendem a ser apontados como vilões pelas autoridades educacionais assim como por diversas modalidades de intelectuais influentes na mídia. No entanto, para Saviani (2009), com esse projeto, poderá ser resolvido também o problema da qualidade de ensino, uma vez que:

> transformada a docência numa profissão atraente socialmente em razão da sensível melhoria salarial e das boas condições de trabalho, para ela serão atraí- dos muitos jovens dispostos a investir seus recursos, tempo e energias numa alta qualificação obtida em graduações de longa duração e em cursos de pós-graduação. Com um quadro de professores altamente qualificado e fortemente motivado trabalhando em tempo integral numa única escola, estaremos formando os tão decantados cidadãos conscientes, críticos, criativos, esclarecidos e tecnicamente competentes para ocupar os postos do fervilhante mercado de trabalho de um país que viria a recuperar, a pleno vapor, sua capacidade produtiva. Estaria criado, por esse caminho, o tão desejado círculo virtuoso do desenvolvimento. (SAVIANI, 2009, p.154).

Os programas educacionais para a formação de professores têm a intenção de valorizar o ensino superior docente e aproximar os alunos ainda na graduação com o ambiente escolar. Sendo assim, é possível observar que todos esses programas contribuem para o aumento da qualidade do ensino superior e educação básica do país, e que todos eles contribuem para a produção acadêmica.

Para tanto, devemos considerar tal envolvimento e responsabilidade como, em princípio, interessar-se, informar-se, participar do debate, explicar, mostrar. O que é seguramente uma questão de status, de poder, de relações de força. Mas é também uma questão de identidade individual e coletiva do profissional docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente buscou discutir e refletir sobre a formação de professores, mais efetivamente nos programas de políticas educacionais a fim de compreendermos a atual situação que envolve a qualidade profissional da educação.

Sendo assim, essa temática justifica-se a partir da compreensão crítica da proposta, pois contribui para as análises e discussões sobre a qualidade das políticas públicas educacionais vigentes, visto que a formação de professores no Brasil é precária e vista como uma das principais causadoras da falta de qualidade na educação básica.

Assim, teve como objetivo analisar o enfrentamento das politicas educacionais nos desafios da formação de professores para uma educação de qualidade. Buscou também conhecer os elementos que potencializam e limitam no processo da formação de professores, compreender o papel das políticas públicas educacionais, bem como refletir sobre as políticas públicas na contribuição para a qualidade na educação.

Dessa forma, pudemos perceber que os objetivos aqui propostos foram atingidos, uma vez que o trabalho analisou o enfrentamento dos desafios na formação de professores através da implementação de políticas públicas educacionais, vimos que o Brasil tem procurado dar resposta efetiva às orientações expressas em seus marcos legais. Mais do que isso, procurou avançar e tem dado importantes passos no sentido de ampliar o direito à educação. Um grande marco foi a elaboração e implantação do Plano Nacional de Educação (PNE), um plano decenal contendo

estratégias e ações para serem aplicadas na melhoria da educação, que é utilizado por estados e municípios como documento norteador.

Para tanto, acreditava-se que os projetos educacionais voltados para a prática docente no período de sua formação contribuem para um novo olhar a respeito da carreira do professor, através da busca pela valorização do trabalho docente e das melhores condições de trabalho, no entanto, ainda falta muito para alcançar a tão sonhada educação de qualidade no Brasil. Com isso, nossa hipótese foi confirmada, pois percebemos nesse trabalho que mesmo com tantos programas para a formação docente e para a formação continuada dos professores, ainda falta a valorização desse trabalho que busca novos profissionais qualificados para elevar a qualidade na educação, além de que existem os programas, no entanto, é necessária a efetivação dos mesmos, com toda forças para a melhoria da educação.

Nota-se também que o problema dessa pesquisa foi respondido, visto que a problemática buscou-se responder a seguinte questão: Como as políticas educacionais podem contribuir com os desafios da qualidade na formação do professor? Assim, percebe-se que a contribuição das políticas educacionais é diversa, através de programas e projetos educacionais na formação do professor, mas ainda falta a valorização profissional e pessoal do professor, no âmbito de sua prática pedagógica, além do reconhecimento de que o professor não é o principal causador da má qualidade de ensino.

Parta responder a essa problemática, utilizou-se uma pesquisa aplicada, de natureza bibliográfica, fundamentada na reflexão da leitura de livros, artigos e revistas, tendo por base também a pesquisa de grandes autores referente a este tema de forma qualitativa.

Para tanto, esperamos que outros trabalhos possam ampliar a análise apresentada na presente pesquisa, que esta não é definitiva, no entanto buscou provocar uma breve reflexão com comprovados de dados sobre o tema apresentado e buscou motivar novos pesquisadores a continuar o debate no que se refere à formação do professor como desafio para as políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 251 p

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e Autoimagens.** 7ª ed. Petrópolis, 2004.

BRANCALEON, Brígida Batista et al. **Políticas Públicas: conceitos básicos.** Universidade de São Paulo. Abril, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** 10. ed. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL. **Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília. 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. : Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 199.** – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições técnicas, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Política Nacional de Formação de Professores.** Por: Maria Helena Guimarães de Castro. Brasília, 2017.

CASTRO, Cláudio de Moura. **Educação brasileira. Consertos e remendos.** Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

FERRÃO, Maria Eugénia. **Estatística educacional e política pública**. Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº. 142, p.19-38, jan.-mar., 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v39n142/1678-4626-es-es0101-73302017176230.pdf

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Coleção leitura. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1996.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores.** Oeiras, 2011. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/68387246/O-regresso-dos-professores>

PERRENOUD, Philippe. **Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.** 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Available from SciELO Books. <http://books.scielo.org>

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. **A missão da universidade pública na sociedade empreendedora: desafios para a gestão.** Políticas públicas na educação brasileira / Organizadoras Miriam Adalgisa Bedim Godoy, Sandra Aparecida Machado Polon. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2017.

SEVERIANO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23° Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHEIBE, L. **Formação de Professores no Brasil: A Herança Histórica.** Revista Retratos da Escola. vol.2, nº2-3, p.41-53, 2008.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. Apud PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Org.) Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SOARES, Ademilson de Sousa. **A formação do professor da Educação Básica entre políticas públicas e pesquisas educacionais: uma experiência no Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 443-464, abr./jun. 2014

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa,** Caderno CRH 39: 11-24. 2006.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** São Paulo: Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. IN: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf. Acesso 05 maio 2023.

O RACISMO NO CONTEXTO ESCOLAR E AS PRÁTICAS DOCENTES: UMA REVISÃO DE LITERATURA

MARILENE RODRIGUES COSTA
Graduada pela faculdade Estácio UniRadial Interlagos, Conclusão em 2016; Professora de Educação Infantil na Prefeitura municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o racismo no contexto escolar e as práticas docentes. Ao olhar no ambiente escolar quanto a questão do racismo, uma vez que a escola deve ser o local de entrelaçar as diferenças e enaltecer as diversidades culturais, não somente na escola, mas na sociedade como um todo. Ao pesquisar o tema de racismo pretende-se refletir com os pedagogos para que possam atuar da melhor forma possível entre as crianças nos primeiros anos do ensino fundamental nas escolas públicas. No entanto, há conflitos sim entre crianças por conta de opiniões e situações em pertencimentos raciais. E a escola tem como obrigatoriedade de trabalhar o combate ao racismo e enaltecer as crianças negras em sua integralidade. Aos olhos dos pedagogos a questão do preconceito e do racismo para que possam ensinar corretamente, as nossas crianças. Conclui-se que após a leitura deste trabalho os pedagogos possam aprofundar na questão racial e possam trabalhar com as crianças de uma maneira lúdica, como cotação de história, representação de teatro com fantoches e roda de conversas.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo; Escola; Educação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar o racismo no contexto escolar e as práticas docentes. Oportunizando um documento significativo para a prática e reflexão dos profissionais no ambiente escolar. Sendo assim, o objetivo principal desse trabalho, é organizar as teorias de como trabalhar para trazer para a sala de aula uma conduta esclarecedora e riquíssima para o desenvolvimento das crianças negras ou não negras.

É por meio da palavra racismo que podemos organizar materiais reflexivos para valorização e emancipação das crianças negras. É por meio do conhecimento e estudo que conseguimos contribuir

para uma prática que favoreça o conhecimento de um tema tão importante. Estudo para o processo de reflexão na escola e, como os estudos apontam, que por ser negro já se encontra desvantagem em situações cotidianas, uma vez que o negro são os que mais vivenciam desagradáveis momentos em relações as suas características físicas.

O artigo tem como problema de pesquisa: Qual o papel dos educadores para minimizar o preconceito racial e a discriminação e a exclusão na escola? Tem como objetivo geral: Refletir sobre o papel da escola e da formação dos educadores na desconstrução do racismo, preconceito, discriminação e exclusão. E como objetivos específicos: Abordar questões relacionadas às práticas discriminatórias na escola. Estimular atitudes mais inclusivas na sala de aula.

Justifica-se mediante a importância de estudar sobre o assunto em todo país. Visando as crianças brancas que aprendem desde novas a fortalecer informações de valorização sobre seu fenótipo. No ambiente escolar, muitas vezes, isso não é muito diferente. O intuito é reunir informações e estratégias que possibilite que a escola se torne um ambiente igualitário, pois desde pequenas as crianças já apresentam uma ideia negativa a um determinado grupo de étnico.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica que por meio de um levantamento da literatura, tem-se subsídios para escrever o contexto aqui apresentado. A coleta de dados se deu mediante a consulta a artigos indexados, nas bases de dados Lilacs, ScELO, PePSIC, no período de 2011 a 2021. Consulta a monografias, dissertações, teses e livros no buscador Google Acadêmico. E como descritores: educador, criança negra, discriminação, autoestima.

No primeiro capítulo, traduz-se, brevemente, sobre a história da escravidão até os dias atuais. Sem a intenção de aprofundar no tema, mas de trazer a historicidade de fatos que resultaram, hoje, ainda, na prática de forte discriminação que perpetua na atualidade. Sendo necessário a intervenção da Lei 10.639, para efetivar o trabalho no ambiente escolar. Uma vez que por ser tornar obrigatória, abre margem para o efetivo exercício, o que deveria já ser feito por decorrência.

Já, no segundo capítulo, utiliza-se o documento: Educação Infantil e práticas Promotoras de Igualdade racial, que traduz resumidamente como se trabalhar na escola com o tema, do qual é obrigatório, e como trazer a comunidade, pais, alunos, equipe e gestão com estratégias pedagógicas que possibilite o trabalho de reconhecimento, enaltecimento e valorização do trabalho com igualdade racial. Diante dessa discussão, mesmo que não há fórmulas prontas, compreendemos quanto o papel da escola é importante para o fortalecimento do tema, uma vez que a formação possibilita o avanço da causa.

E por fim, nas considerações finais, não relato de fórmulas de certo ou errado, no entanto, um discurso sobre a importância de se trabalhar na educação infantil o tema sobre racismo, uma vez, que já encontramos situações e atitudes de exclusão para crianças negras. O não se reconhecer nos livros, nos corredores da escola, o não cumprimento da lei 10.369, já caracteriza a discriminação. O ambiente escolar precisa ser um local de conhecimento da cultura e oportunizar o empoderamento igualitário.

A HISTÓRIA DO BRASIL CONTRA O RACISMO

No Brasil o adiamento da libertação dos africanos traz consigo a triste marca de ter sido a última nação a abolir a escravidão. Afinal, desde que chegaram os portugueses no Brasil e tornou a subordinação de negros e índios, o que não dava direito a vivenciarem sua própria cultura. Mas até hoje podemos ver que precisamos lutar para uma democracia. Trazemos o histórico muito polêmico e complexo. De acordo com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006), a partir do século XVI, desembarcaram no Brasil os negros, dos quais foram distribuídos em regiões, em sua grande maioria, Sudeste e Nordeste. Mesmo até 1988, ano do qual foi abolido formalmente a escravidão, por meio da Lei Áurea, tempo do qual o racismo era, descaradamente, feito por regime escravocrata. Apesar de o tempo ter passado, trazer para os dias atuais, nos traz a dinâmica ainda muito forte de discriminação, da qual perdura há séculos.

Aponta Silva (2011), o racismo é caracterizado com a discriminação de uma pessoa, do qual é baseado nas características fenotípicas, quando se justifica se superior a outra raça. Não há fundamentos científicos que justifiquem o racismo. No Brasil, essa discriminação se sustentava na ideia do menor desenvolvimento do país era caracterizado da miscigenação. Sendo assim, quanto mais seguro a cor da pele, mais sofre o racismo, sendo uma pessoa parda, que não possui traços mais marcados, sofrerá preconceito menor.

Desde a Constituição de 1988, o Brasil traz uma preocupação de trabalho com o tema racial na educação escolar. Saliente de perceber que por obediência ao princípio de autonomia didática. A constituição Federal detalha que o currículo escolar previa três conteúdos obrigatórios, sendo eles: Língua portuguesa, Contribuição de diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro e Educação Ambiental. Uma pequena síntese de providências a serem tomadas para evitar a sujeição das crianças ao desrespeito, ao preconceito, discriminação e tratamento vexatório. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 20 de dezembro de 1986, institui que o Brasil levará contribuições das diferentes culturas na formação do brasileiro, especialmente da africana, europeia e indígena. Por fim, vale mencionar que há existência de normas constitucionais que prescrevem textos à valorização da diversidade da identidade de diferentes grupos da nossa sociedade e de étnica. Oriundas desse preceito em 2003 o então Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva sanciona a lei:

> Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003, Lei 10.639).

É por meio da Lei, que determina que todas as etapas da educação faça o trabalho de valorizar a cultura Afro, já desde a Educação Infantil, como aponta Silva (2011). Essa valorização não pode ser definida com o intuito de “folclorizar” a data, 20 de novembro, afim de que seja trabalhado para não formar cidadãos preconceituosos, uma vez que não se nasce racista, torna-se. Sendo assim,

tornando uma sociedade justa e envolvida com a questão.

A lei traz a importância da valorização da igualdade racial é de extrema responsabilidade na educação infantil. Precisa-se ter uma intervenção qualificada e significativa, de não ignorar a desvalorização de raças, trazendo a identidade da criança de valorização. Um importante processo de construir o enaltecimento de histórias negras. Essa reflexão parte da ideia da proposta de inclusão das manifestações nos espaços educacionais, bem como atividades permanentes, projetos, relações com a família e crianças, servindo e alimentando a riqueza que essa cultura traz. E a escola corresponde a um espaço de cultura.

Para Cavalleiro (2001), a reflexão desse tema é imprescindível para entendermos que encontramos discriminação no ambiente escolar, e o objetivo não é criar um falatório de discriminação, mas dar entendimento que o não expressar as diversas formas da cultura africana, tradições e filosofias de vida, repercutem no próprio racismo. E se desejamos uma sociedade que seja de justiça, devemos transformar a escola como um local de respeito e de equidade a todos. Afinal, os negros trouxeram suas matrizes culturais muito fortes, das quais, formaram o povo Brasileiro. Influências essas nas origens, brincadeiras, na comida, vestimentas, festas, artes visuais etc. No entanto, sabemos o quanto essa forte cultura não apresenta o mesmo peso da cultura europeia. E o quanto não consideradas inferiores. A grande importância desse rico patrimônio cultural precisa ser considerada e incluída nos trabalhos da Educação Infantil diariamente.

Como aponta a Cavalleiro (2014), falar na faixa etária de 0 a 6 anos, estudos apontam, que na educação infantil, já envolve situações discriminatórias entre as próprias crianças e famílias. Prova essa que se precisa ter uma intervenção e um olhar muito cuidadoso por parte dos profissionais na escola, em um todo, como aponta a Revista Avisa Lá. Essa idade é fundamental no desenvolvimento humano. E para Feldman (2014) é nesta idade que ocorre a socialização do indivíduo.

Em sala de aula precisamos criar o hábito de usar questionamentos para conseguirmos ter um olhar diferenciados com questões que são desapercebidas. A importância da intervenção dos professores e equipe na escola que favoreça o desenvolvimento pleno de todos envolvidos. Sendo assim, podemos presenciar situações discriminatórias, e que não ocorra nenhuma intervenção por parte dos profissionais, talvez porque não saibam lidar e preferem o silêncio, ou porque podem vir a compactuar com as ideias de preconceito. Esse silêncio tem permitido que seja transferida para a criança a superioridade branca nas práticas escolares. Termos usados como “moreninho” recorre com frequência em vários ambientes. Uma vez que já configura como discriminatória. É uma situação que apresenta dificuldade por parte de alguns profissionais, com a tentativa de amenizar a condição de ser negro, acrescenta Rosemberg (2003).

O silenciar-se não oculta o problema, ao contrário, potencializa a divisão e de raças. É necessário o respeito mútuo, a vez de falar sem medo, preconceito ou receio, aponta a Amaral (2018). Que, futuramente, vai repercutir no silêncio da criança, gerando dor e sofrimento. Impedindo que, muitas vezes, até adulta se cale na dor. Tanto em escolas públicas como privadas, a temática racial, muitas vezes, aparece como forma pejorativa. Desse modo, é de sua importância, que entendamos que o silêncio é e reforça a prática de não legitimar a discriminação.

Esse silêncio, como aponta Silva (2011), torna-se implícito, pelo simples fato, de um livro, no ambiente escolar, não apresentarem personagens negros, tão pouco, não fazerem nenhuma menção, tornando assim, um racismo camuflado. O olhar da escola precisa ser voltado para uma prática que abrange a todos, afinal, o silenciar já é uma forma de se omitir com a causa. Incentivar e trabalhar a autoestima da criança se faz necessário. E ao trabalhar a autoestima da criança negra é inegável que conheçamos a história do sujeito, pois caso ao contrário, iremos cooperar o enfraquecimento da causa. E é na escola que os trabalhos precisam ressaltar a importância de patrimônio, uma vez que o coletivo fará força para atingir a comunidade e o aluno.

A discriminação acontece muito cedo, ao contrário que muitos pensam. Crianças percebem as diferenças sim, tanto fisicamente, como a cor de pele e do cabelo. E questionamentos, como: Por que meu cabelo é assim? Por que minha pele é nessa cor e não do jeito da amiga? Perguntas essas que se tornam frequentes assim que começam a ter contato com outras crianças. Se ela recebe mensagens positivas para suas potencialidades, aprenderão a sentir bem consigo mesma, com relação ao seu corpo, rosto e cabelos, acaba por se aceitar. Trazer a realidade para identificação. Devemos valorizá-las sempre, não é só cumprir a lei, mas enraizar a identificação das diferenças, valorização e emancipação da criança para uma convivência saudável, como relata Cavalleiro (2014).

UMA HISTÓRIA DE RESPEITO E VALORIZAÇÃO ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO

Nesta pesquisa foram analisados os documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, os referencias curriculares da educação infantil, Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial e outros trabalhos, os livros de Cavalleiro (2001 e 2014), e trabalhos científicos que visam contribuir para uma breve análise e reflexão da temática neste artigo. Essa pesquisa de autores e documentos são pesquisas bibliográficas, baseada em material documental.

Diante tais documentos e pesquisas, podemos perceber que não há fórmulas prontas, mas iremos apontar como podemos fazer e melhorar o que já é feito e enfatizar a importância do estudo de documentos oficiais, como: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil (RCNEIS), entre outros. A formação se faz necessário para embasamento e fortalecimento das práticas pedagógicas na construção da identidade. Como conduzir um trabalho significativo sobre o tem. O professor precisa se aprofundar da causa, pois se eu não reconheço, não ajo com legitimidade de importância. Primeiro é o formar o profissional com um olhar sensível para transpor aquilo precisa ser trabalhado. Esse compromisso precisa ser igualitário e norteador para construção de práticas.

Nesta pesquisa foram analisados os documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, os referencias curriculares da educação infantil, Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial e outros trabalhos, os livros de Cavalleiro (2001 e 2014), e trabalhos científicos que visam contribuir para uma breve análise e reflexão da temática neste artigo. Essa pesquisa de autores e documentos são pesquisas bibliográficas, baseada em material documental.

Por conclusivo, o DCNEIs (2009), trazem o que é necessário incluir no pedagógico para as

práticas igualitárias raciais. O trabalho do Referenciais curriculares da Educação Infantil (RCNIs) compilam, não com tanta clareza nas relações das crianças negras, mas indicam uma diversidade de dimensão e importância para um trabalho com os anos iniciais, que traz a importância de trabalhar com a formação social e pessoal, socialização, identidade e acesso ao conhecimento nas faixas etárias. Sendo assim, cabe o profissional ter um olhar de inclusão e igualdade e que não promovam mais a discriminação racial.

E na etapa de 0 a 6 anos são articulados a relevância de um projeto de transformar o olhar das práticas educacionais com a família também. A gestão como suporte de na organização de ações e planejamentos constantes de organização, assim como necessário. A parte docente é um instrumento muito vivo e responsável na prática do projeto. O trabalho precisa ser norteador para que se trabalhe o ano inteiro, não somente na semana do dia 20 de novembro. Sendo assim, a ideia é que se trabalhe neste dia a reunião de todos os trabalhos realizados. Com duração de semestres e incorporados na rotina da instituição, pondera Amaral (2018).

A parte de gestão precisa fazer uma análise dos documentos que estão sendo trabalhados e pesquisados na unidade com o tema. Como está o espaço físico, que materiais são expostos a fim de exposição. Criar espaços de formação é de extrema relevância. Trocas de ideias sobre a prática, estudos sobre a temática, planejamento da rotina e traços que vão ser direcionados, pautam o projeto. A gestão deve proporcionar a tematização da prática, palestras, passeios a ONGS, espaços culturais e museus, filmes e acesso a livros para formação e fortalecimento do trabalho.

O trabalho educativo precisa elucidar o desenvolvimento integral e intencional planejado, de maneira que todas as crianças tenham acesso na variedade de experiências. O ambiente educativo que tem como objetivo a educação igualitária não é um processo para somente um professor. É um trabalho minucioso que deve partir da Secretaria da Educação dos Municípios, equipes técnicas, gestão das unidades escolares (Diretor/ coordenador), equipe de apoio, professores, família e comunidade. É o objetivo de união com um fim comum para a transformação de mudança de atitudes, com o trabalho de conceitos para combater a desigualdade que precisa ser implantada desde a creche. E a família precisa fazer parte dessa mudança. A escola não deve ser inimiga do seio familiar, ambas desempenham profunda importância.

O Documento Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial (2012), traz um compilado de sugestões para que o ambiente escolar se torne junto com a comunidade esta prática. A comunidade também precisa estar ligada nessa temática e projeto, pois não podemos criar a imagem de uma família ideal, mas valorizar e instigar esse processo em famílias homogêneas e com construções diferenciadas. O trabalho com a diversidade possibilita um leque de horizontes para se trabalhar.

Assumir esse compromisso de acolhimento a diversidade sem um olhar estereotipado, implica na adesão de todos. Trazer a comunidade para esse momento é oportunidade e ampliar um vasto repertório de fontes e riquezas de relatos para o material a ser desenvolvido. Considerar essa família como instituição plural e de diferentes composições, já traz à tona sentimentos e necessidades de conhecimento cultural integrante ao processo. Manter canais de fácil atendimento, enriquece o significado da palavra grupo. No momento da matrícula já é podemos iniciar, momento

de apresentação da unidade, oportunizar momentos acolhedores de entrada e saída. Organização de reuniões e palestras para discussão dos temas, trazer a família para construção do PPP (Projeto Político Pedagógico), incluir sempre a participação dos familiares na construção das atividades enviadas para casa, entre outros. Essa união só resulta na junção do trabalho entre família e instituição.

Sair do ambiente escolar traz a oportunidade de criar outras visões, como aponta o Documento Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial (2012). Passeios para museus físicos e virtuais, ONGS, bibliotecas, entre outros. Traz à tona a ampliação de conhecimentos, ao qual vai enriquecer as instituições escolares. Precisa ser um verdadeiro compromisso para reconhecer a herança dos povos Africanos e sua cultura de formação no Brasil.

Temos como exemplo o uso do espelho, pois é utilizando o corpo e sua autoimagem, acaba por ligar a comunicação de reconhecimento. A consciência do próprio corpo identifica a imagem que se reflete. É trazer a importância para as características que corporais, tratar a criança como única e valorizá-la, traz fontes inestimáveis de imagem positiva. E, nessa atividade simples, mas muito rica, carrega a interação do aluno perceber sua cor de pele, o do outro, as variações de tons. Nesse momento se faz forte a mediação do professor, pois será por dele, que observará conflitos por questões raciais, a fim de combater positivamente as diferenças.

Trazer esse trabalho com a valorização vai beneficiar não somente a criança negra, mas como um toldo, uma vez que irá ressignificar para um trabalho benéfico para o mundo. Aponta Cavalleiro (2014), um tema muito vasto e de forma que um educador pode, de forma criativa e inovadora, promover elementos para práticas bem- sucedidas para promoção da igualdade.

O ambiente muito compreende como vai ser compor esse trabalho. Uma vez que nenhum ambiente é neutro, ele carrega um valor, e trazer esse local para próximo a esse projeto, oportuniza não somente o ambiente, mas as relações que ali habitam, mas envolver com músicas, imagens, brinquedos etc. Organizar o espaço de modo que as crianças possam expor sua autoimagem, suas habilidades e curiosidades. Uma decoração reluzente da valorização racial. Ao fim de construir uma sociedade mais forte e coesa para todos serem tratados de forma igualitária e digna.

O Documento Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial (2012), relata que o trabalho ultrapassa de desenhos impressos em que a professora pinta um modelo para que todos sigam, com imagens de origem europeia. Esse momento precisa ser de prestígio da arte africana, livros com a relatem o tema, obras artísticas com pintores negros, fotos da família e das próprias crianças negras em lugares de destaque, assim como desenhos deles, bonecos e bonecas negras, tecidos com padronagem africanas, rodas de conversas, ateliês, modelagem, brincadeiras, instrumentos musicais no alcance das crianças, como, Dvds e Cds com marca da cultura Afro-africana. O espaço deve ser feito em individual e coletivamente, definidos em agrupamentos com brincadeiras diversificadas. Precisa ser um acervo que faça envolver a comunidade como um todo.

E, por meio da brincadeira de faz de conta, devemos conduzir falas e reconhecimentos que valorizem o contato com diferentes papéis. Outra parte significativa, é a música. Grande herança trazida pelos povos Africanos, tais como: Frevo, Maracatu, Capoeira, Samba, Umbigada, Lambada etc. Mesmo que não sejam somente originais aos negros, fazem parte de um patrimônio. Estar na

Educação infantil é estar em contato com a música e danças. Esse repertório precisa ser diversificado, composto por diferentes repertórios, sendo eles: Asiáticos, Africanos, Indígenas, Europeus, entre outros. Lembrando que não, necessariamente, ao universo infantil, mas com elementos diversificados.

Por isso, é tão importante a convivência escolar, aponta Cavaleiro (2001). Essa experiência vai ampliar a socialização da criança, da mesma idade, e o contato com outros grupos.

Oportunizar mais materiais da cultura negra. Enaltecer a beleza e traços. Musicalização de cantos regionais, rever espaços oferecidos, imagens, trabalho conjunto com a gestão com projetos de igualdade racial. A desvalorização das heranças culturais causam impacto no desenvolvimento de um equilíbrio emocional para o aprendizado. Lidamos ainda com uma cultura de euro centrismo. Essa visão eurocêntrica, segundo Amaral (2018), estabelece a visão do mundo que um grupo é criado e formado como o centro de tudo. Crescemos numa sociedade que achou “normal” que cantores, artistas, médicos, entre outros, fossem brancos. Não questionamos por longos anos o direito da diversidade, situações que de tão rotineiras, tornaram-se “naturais”.

Segundo ABRAMOWIEZ e OLIVEIRA (2006) a partir de resultados verificou-se que há uma questão racial presente na escola que se manifesta de diversas maneiras. E entre essas manifestações há um efeito especialmente perverso para as crianças negras que é o baixo desempenho escolar em relação as crianças brancas. Esses resultados viabilizam as dificuldades que os alunos e alunas negras enfrentam, é permitido a eles adentrar os espaços escolares, mas a permanência é outra história apresentando uma trajetória escolar diferenciada em relação aos brancos, sendo que as maiores taxas de evasão e repetência se encontram entre os negros.

Para LINO (2006) muito se tem discutido sobre a importância da escola como formadora não só de saberes como também, sociais e culturas e aos poucos os educadores vem se interessando cada vez mais pelos estudos que articulam educação cultura e relações raciais. Nada melhor que o conhecimento histórico da constituição da nossa sociedade para nos fazer compreender que o povo brasileiro é uma construção que perpassa por diversos caminhos, sendo um deles o mais importante a miscigenação de raças, povos e etnias.

ITANI (2006) afirma que o preconceito faz parte do nosso cotidiano e frequentemente nos confrontamos com atitudes preconceituosas seja em atos, gestos, discursos e palavras. A sala de aula não escapa disso. Trabalhar com essa questão ou mesmo com a intolerância não está dentre as tarefas mais fáceis do professor, mas não são questão novas. Há muito a sociedade vem lutando para manter as escolas um pouco resguarda.

De acordo com AQUINO (2006) a ética na escola acontece quando os valores no conteúdo e no exercício no ato de educar são valores humanos. O ambiente escolar é um local que agrupa diversos seres humanos com as mais variadas divergências, é comum a comunidade escolar envolver-se com práticas discriminatória segregando os diferentes da sociedade com ofensas verbais e físicas.

GOMES (2006) salienta: Que para curar a doença racismo: Não basta dizer apenas que o racismo é um problema social que foi assim, sendo alimentado com o passar do tempo em nossa história. Baseado na ideia de que certas diferenças representavam desigualdade, ou seja, que alguns grupos portadores de certas características eram mais humanos, moral e intelectualmente superiores

em relação a outros, foi gerando concepções que garantiam privilégios a algumas enquanto a outras eram negados direitos mínimos inclusive através proibições legais.

A lei proíbe o racismo, mas o que precisamos considerar é que as ideias que fundamentavam a desigualdade não foram abolidas na estrutura do nosso pensamento ao modificarmos a lei. Precisamos desconstruir aquelas antigas ideias que sustentam as práticas racistas e que talvez por estarmos tão habituados muitas vezes não percebemos. Despertar o nosso olhar para elas e para a necessidade de sua desconstrução.

Considerando, os autores elencados acima, constata que diante ao racismo, os autores acreditam que para a efetivação de uma mudança é necessário adotar práticas ante racista como a criação de políticas internas nas instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto primordial deste estudo é mostrar que estudos comprovam a importância do trabalhar no ambiente escolar contra o racismo, especialmente, na educação infantil, uma vez que já na primeira infância a criança precisa se reconhecer na escola. Esse é um tema apaixonante e é um direito de todos. Trabalhar com esse tema precisa sair somente do dia comemorado em 20 de novembro. O trabalho dentro do ambiente escolar precisa ser durante o ano e, no dia 20 de novembro, ser discutidos entre alunos e professores como foi o trabalho do ano inteiro.

Trabalhar contra o racismo na educação infantil precisa ser apresentado de forma que a criança se sinta representada no ambiente, oferecer um trabalho de encorajar e oportunizar o contato com músicas africanas, leituras com o tema, obras de arte com pintores e pinturas que o negro em fique em local de prestígio, vestimentas com o tema, fotos de crianças negras e suas famílias, a fim de transpor e equiparar com o ensino que é tão europarizado.

Quando apresentamos ao aluno esse material, oportunizamos o empoderamento, o vivenciar, o sentir, de forma mais abrangente, é questão de sentir parte da identidade no próprio ambiente. Não é cumprir o calendário, mas marcar um contexto significativo na identidade de todos. Desenvolver atividades que eduquem a criança como um toldo a valorizar a diversidade e comprometer a igualdade.

O ambiente escolar precisam promover o contato facilitará auxiliando o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e linguístico. Não podemos só desenvolver uma, mas todas, uma vez que estão interligadas, o influenciará o contato com sentimental, pensamento, movimentação etc.

Diante desse trabalho, cabe a equipe oportunizar esse contato de diferentes culturas e estilo, a fim de desenvolver a valorização como um todo. Trazer o aluno que pertence ao ambiente. E como parte desse processo, a família também precisa fazer parte desse momento, pois ela participará da transformação de pensamento e de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete e OLIVEIRA, Fabiana. **A escola e a construção da identidade na diversidade**.In:**Educação como prática da diferença.** Tradução: Paulo Ottoni.2.ed.Campinas: Autores associados, 2006.p.41-63

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **Educação Infantil e identidade étnico-racial.** 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

ALMEIDA, Djamila Ribeiro Silvio. **Racismo estrutural. Feminismos plurais**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AQUINO, Júlio Groppa. **Ética na escola: diferença que faz a diferença.**In: **Diferenças e preconceito na escola**. Tradução: não encontrado.2.ed.São Paulo: Summus Editorial, 1998.p.135-151

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.

CARVALHO, José Carlos de Paula. **Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas.** Revista Interface: comunicação, saúde, educação, v.1, p.181-182, ago.1997 APUD.

CARVALHO, Silvia Pereira/coordenação geral Hédio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial /-- São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT : Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.**

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo, Contexto, 2014. Ed. 6. 1 reimpressão.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e antirracismo na educação repensando nossa escola**. São Paulo, Selo Negro, 2001. Ed. 3

FELDMAN, Martorell Papalia. **O mundo da criança: da infância à adolescência.** São Paulo, Artmed, 2014. Ed. 13.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Ana Paula Pereira. **Respondendo à pergunta de professores da rede pública sobre a questão racial.** In: **Educação como prática da diferença**.Tradução: Paulo Ottoni.2.ed.Campinas: Autores associados, 2006.p,123-142

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil.** Editora 34. Fusp fundação de apoio à universidade de são Paulo. 2 EDIÇÃO. 1999.

ITANI, Alice. **Vivendo o preconceito em sala de aula.**In: **Diferença e preconceito na sala de aula**. Tradução: não encontrado.2.ed.São Paulo: Summus Editorial, 1998.p,119-134

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para interpretação do material sobre raciais no Brasil.** Tempo Social, revista de Sociologia da USP, v.19, n.1, p.27?308, nov.2006 APUD.

SANTOS. Marinalva, Dias dos. **A literatura e o tema da negritude em sala de aula.** Vol 1. Londrina, 2014. Acesso em: 17 jun 2022. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_port_artigo_marinalva_dias_dos_santos.pdf,

SILVA, Flávia Carolina da. **Racismo implícito: Um olhar para a educação infantil.** PUC, Curitiba, 2011.

A EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARINEI ROCHA SILVA DOS SANTOS
Curso de Magistério pelo Instituto Social e Desenvolvimento Educacional – IESDE (2004), Curso Normal Superior pela Uniararas Fundação Hermínio Ometto (2008), Especialização em Gestão Escolar pela Faculdade Brasil (2013), Especialização em Psicomotricidade pelas Faculdades Integradas "Campos Salles" – FICS (2020), Professora de Educação Infantil no CEU CEI Parque Anhanguera na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

RESUMO

Este Artigo é resultado de uma Pesquisa sobre "A Educação Musical na Educação Infantil" aborda a música resgatando os aspectos históricos no atendimento de diferentes aspectos do desenvolvimento humano, como o social, espiritual, físico, mental e emocional, atualmente considerado um agente facilitador ao processo da aprendizagem. Entretanto, verifica-se que a música, ainda, não é considerada, por alguns docentes, mesmo sendo exigida pela LDBN Nº 9.394/96 considerada um eixo facilitador de aprendizagem e de desenvolvimento global da criança. Nossa Pesquisa é de cunho bibliográfico, cujo objetivo central da pesquisa foi analisar como a música contribui para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças e a forma como é utilizada na prática docente, verificando com base nas fontes bibliográficas como se concretiza isso no processo de ensino aprendizagem por meio de práticas pedagógicas apresentadas e orientadas pelos docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Música; Aprendizagem; Prática Docente.

INTRODUÇÃO

Todos nós já sabemos que aprendizagem quando acontece com as das vivências do aluno, se torna bem mais prazerosa e com grande possibilidade de sucesso. Sendo assim, recorrer à Arte é fundamental, porque segundo a proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a Arte tem uma função tão importante quanto à dos outros conhecimentos no processo ensino e aprendizagem.

A educação por meio da Arte proporciona uma vivência dos aprendizandos com a música que marca gerações, constitui o ser humano enquanto ser humano dotado de habilidades e competências com a vivência da música estar de acordo com os PCN-ARTE (1997) em que a música é uma das linguagens que possibilita a aprendizagem na formação e desenvolvimento infantil.

A musicalização tem a intenção de tornar o indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro. A música normalmente no processo de ensino torna o aprendizado prazeroso tanto para quem ensina como para quem apreende os conteúdos em sala de aula.

Acredita-se que a musicalização, durante o processo de aprendizagem facilita o educador a dar mais liberdade aos alunos de se expressarem e manifestarem suas posições com os conteúdos vistos. A música é uma linguagem universal e está presente na vida dos seres humanos desde os primórdios das primeiras civilizações.

A musicalização permite aos alunos conhecer melhor a si próprio e estabelecer uma melhor comunicações com o outro diferente dele, contribuindo de forma descontraída para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e socioafetivo dos alunos na Educação Infantil.

As crianças na Educação Infantil por meio da música que perpassa todas as áreas de conhecimento, não há um momento específico para a aula de música, embora as aulas de música aconteçam no seu horário programado, planejado, definido como os Professores na Escola e já faz parte da rotina das crianças em uma massagem, brincadeira de movimento, aula de ciências, de natureza, a música está envolvida e faz parte do processo e do desenvolvimento infantil.

A MÚSICA COMO PRÁTICA EDUCATIVA

As atividades em que a música está presente em sala de aula favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação entre o professore e os alunos.

O professor é o mediador do conhecimento entre os seus alunos por meio das atividades que estabelece com seus alunos, o professor pode e deve perceber quais são os pontos fortes e fracos dos alunos, fazendo ponte entre eles e os conteúdos a seres apreendidos.

A música auxilia o professor no momento que a seleção é feita com base em ligações com os conteúdos que estão sendo vistos e trabalhados na regência em sala de aula, tornando as aulas dinâmicas, atrativas ajudando os alunos na apreensão dos conteúdos vistos. Portanto, a música além de ser uma linguagem artística é uma forma de expressão, um bem cultural que está acessível a todos. Cabe, portanto, ao professor tomando-se sua docência proporcionar esse conhecimento para seus alunos.

A música, ao longo da história, “sempre desempenhou, um importante papel no desenvolvimento do ser humano, seja no aspecto religioso, moral e social, o que contribuiu para a aquisição de hábitos e valores indispensáveis ao exercício de sua cidadania” (LOUREIRO, 2011, p. 5).

Com base nessa perspectiva, a música é concebida como um universo que conjuga expressão de sentimentos, ideias, valores culturais facilitando a comunicação do aluno consigo mesmo, com os outros que estão em igualdade no processo de aquisição do conhecimento e com o meio em que vivem.

A presença da música auxiliar a percepção, estimula a memória e a inteligência, relacionado ainda com as habilidades linguísticas e lógico-matemática, ao desenvolver procedimentos que ajudam o professor a se reconhecer e a se orientar melhor no mundo, contribuindo para o envolvimento social despertando noções de respeito e consideração pelo outro, abrindo espaço para um melhor entendimento no processo de ensinar e aprender.

A música contribui no processo de ensino-aprendizagem de “n” maneiras, igualmente na matemática.

> Existe a possibilidade de criar uma empatia com a matemática e a música. Logicamente isso precisa ser trabalho em conjunto no momento que a música lhe oferece medidas métricas, o ritmo, proporções. Esses são elementos que provavelmente você vai conectar com a matemática. Não basta você estudar só música e estar desconectado da matemática. É necessária sua associação para que a criança entenda. Por exemplo: se você tem uma proposta rítmica, que você divide uma proporção de quatro tempos, dois tempos, isso tudo tem que ter uma lógica, uma frequência. A ideia musical ela acontece diante de uma frequência (CÉLIA ANDREIA SOUTO, PROFESSORA DE PIANO, 2015).

O professor pode ir chamando a atenção dos alunos para essa particularidade e para as semelhanças que vão sendo constadas entre a música e a matemática por exemplo. Isso demonstra que a música contribui e muito para a aquisição e apreensão dos conteúdos no processo de ensino-aprendizagem.

> É uma conexão. Especialmente na hora em que se trabalha o ritmo. O ritmo ele é todo métrico. Você parte de uma figura e depois vai subdividindo essas figuras. Então, dentro de um compasso você vai obviamente colocando os sons, vai colocando palavras e letras que isso tem a ver com o canto, com a parte escrita. Então, é muito possível. Inclusive eu tenho experiências com alunos que me dizem o seguinte – por que um trabalho de piano: - o ouso da memória, óbvio para eles decorarem as partituras. Isso é todo um contexto que me ajuda e me auxilia. Quando eu vou explicar uma proposta rítmica, você saído de uma figura que tem uma figura inteira, depois na próxima você tem a figura inteira que foi subdividida em duas partes, quatro, oito e assim por diante (CÉLIA ANDREIA SOUTO, PROFESSORA DE PIANO, 2015).

A música, portanto, serve para construir um clima que seja propício para o ensino-aprendizagem. O aprendizado precisa ser visto em toda sua extensão. Pensamos muito no conteúdo, mas o aluno precisa ter um preparo emocional porque ele não está desvinculado disso pra ele saber, apreender e aprender determinados conteúdos propostos nos diferentes conteúdos curriculares.

Alguns conteúdos exigem uma dedicação maior do aluno pelo trabalho mais intenso, mais focado. Precisamos preparar emocionalmente os alunos para a aquisição dos diferentes conhecimentos. A música cumpre muito bem essa função porque não há como desvincularmos a música da emoção propriamente dita.

> Se a música for utilizada de maneira correta não atrapalha em nada. Não dá para parar a aula e ficar cantando o tempo todo. Mas o que percebo é que se em determinado momento da aula se encaixa uma música quando o assunto pede essa música, ou às vezes, eu sinto que está ficando pesado, por exemplo no Cursinho Pré-Vestibular. Os alunos ficam ouvindo a exposição do Professor por muito tempo. Aí em determinado momento se faz uma parada para uma relaxada. Aí canta-se uma música. Relaxa, canta e volta. A disposição é outra com a música. O aluno está motivado e volta a se concentrar e a focar com mais facilidade no conteúdo a ser apreendido (MÁRIO SANTANTA, PROFESSOR DE BIOLOGIA, 2015).

A música é interdisciplinar e pode ajudar no processo ensino-aprendizagem dos vários componentes curriculares. A música por ajudar nos conteúdos de História, Artes Visuais. A música está conectada com a dança. Quando assistimos uma exposição sempre tem um fundo musical

que está associado à época, a toda uma cultura, a toda uma dinâmica do que aquela arte, aquela forma está expressando para quem aprecia as diversas obras na exposição.

Outro exemplo, quando se vai visitar um Museu a pessoa percebe que ali tem um sentido musical ou não. Mas existe essa possibilidade com a arte contemporânea ou outro tipo de experiência musical. Isso é muito interessante e inovador no processo de ensino-aprendizagem.

Com relação à exposição dos conteúdos de História é importante dentro de determinado contexto, passar pela épica, pelos períodos, pela manifestação artística dos povos mediante a música.

A música sempre existiu. Seja por meio de sons, do nosso próprio corpo, seja utilizando instrumento, a música está sempre presente. É uma maneira de fazer uma conexão bastante interessante e quem nos auxilia na regência em sala de por meio dos conteúdos temáticos abordados. Tudo na vida tem um áudio. O caminhão e gás quando passa na rua tem uma música. A notas musicais estão presentes em absolutamente tudo.

Em uma aula de História pode se prepara uma aula, por exemplo sobre o tema “Ditadura” utilizando as músicas de Chico Buarque. A música perpassa todo contexto histórico, político, econômico, cultura. É possível traçar um paralelo com a literatura. Alguns alunos participam com seus instrumentos, outros alunos cantando. A execução da aula pode ser diferenciada e tornar-se prazerosa com a musicalização no processo de ensino-aprendizagem que perpassa toda a existência humana.

Muito embora o professor não tenha preparo de um ator, está no palco como professor. Alguns professores têm mais preparo para a musicalização no processo de aprendizagem do que outros. Na verdade, acabamos exercendo o nosso lado artístico como professores a parte artística conecta o aluno para o novo aprendizado e para a aquisição do conhecimento.

O conteúdo ligado à música ajuda e torna a aula prazerosa na qual todos aprendem O professor ao ensinar aprende e o aluno ao aprender também ensina (FREIRE, 1997).

A música tem a questão melódica, harmônica, rítmica que trabalha o emocional do ouvinte, ajuda os alunos na memorização e tem a letra que traz uma mensagem, propõe algo, retrata a realidade por meio daquilo que o artista expressa em sua música.

A interpretação de textos pode ser feita por intermédio da musicalização. Por exemplo pode-se utilizar Adriana Calcanhotto para interpretar e ler a realidade. “Nas cinzas das horas [...]” expressa na música de Adriana Calcanhoto. O que é nas cinzas das horas? O que é? Isso abre para várias interpretações dos alunos sobre os versos de uma canção.

O Estatuto da Criança e do Adolescente preconiza no Art. 58 que

> Art. 58 – No processo educacional respeitar-se-ão os valore culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criança e o acesso as fontes de cultura (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1990, Art. 58).

Será abordado a seguir a interdisciplinaridade da música que está presente mesmo antes

da criança nascer e perpassa toda a existência humana sendo marcante na vida, na história, no aprendizado, nas lembranças e recordações que estão para além do tempo cronológico.

INTERDISCIPLINARIDADE DA MÚSICA NA APRENDIZAGEM

A música é utilizada na alfabetização, nos momentos mais emocionante da vida, assim como pode-se utilizadas em vários componentes curriculares. A música e seus benefícios são visíveis no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

O uso da música nas aulas de biologia ajuda o professor na exposição dos conteúdos propostos. Há a possibilidade e colocar uma letra biológica em músicas conhecidas.

Para a ciência o coração é um músculo involuntário que pulsa. Se fala que o Amor está sempre ligado ao coração ao local em que estava a alma. Essa visão mudou ao longo dos anos e se descobriu que cérebro é quem realmente comanda o corpo humano. Por meio desta exposição os alunos prestam mais atenção nos conteúdos que são ministrados em sala de aula nos diferentes componentes curriculares. Dentre os conteúdos pode se trabalhar a música de diversas maneiras, na transformação de música há uma melhor fixação e gravação dos conhecimentos. A música salva o aluno na hora de avaliar os conteúdos apreendidos nas aulas de biologia, por exemplo.

Criança e adolescente gostam de ter um objetivo. A apresentação é uma coisa que estimula demais e trabalha a concentração. O fato de existir uma apresentação do final do semestre ou no final do bimestre em que se pode convidar os pais ou os alunos, depois da filmagem, seja para cantar, declamar, cantar junto com o instrumento, seja só um grupo de instrumentos. Isso é muito importe porque desenvolver a autoestima, a socialização dos trabalhos produzidos pelos próprios alunos.

É possível dar opinião, interferir na qualidade daquela criança. Então, o aluno torna-se crítico. Você começa a inserir a noção de tempo, de espera, de tralhar o ouvido, a colocação perante e diante do público trabalhando a questão da desinibição.

Portanto, a musicalização no processo de ensino-aprendizagem auxilia a fim de proporcionar uma Vicência da cidadania crítica, criativa e colaborativa nos vários segmentos da sociedade na qual migram nossos alunos que passam pelas nossas salas de aula diariamente.

O papel social é muito interessante. Não só no envolvimento musical, mas quando colocamos a música em qualquer ambiente. A música pensada por meio da questão emocional, ativa diversas vias, especialmente a região de nosso cérebro que se chama sistema límbico que atua diretamente nas nossas emoções gerando a liberação de várias substâncias, entre elas, a dopamina – que faz a gente se sentir bem.

Quando a aluno se sente bem na sala de aula porque ouviu uma música ele quer repetir essa experiência. Isso faz com que os alunos se sintam motivados e envolvidos para o processo de ensino-aprendizagem em que farão a aquisição dos vários tipos de conhecimentos de diferentes componentes curriculares.

A neurociência afirma que um evento que é carregado emocionalmente ele é muito mais consolidado na região da memória. A memória reativa os acontecimentos vividos de maneira emocional intensa. Ou seja, é possível trazer do passado para o presente algo que marcou de forma significativa nossas experiências por intermédio da vivência de emoções fortes e marcantes.

O trabalho em grupo possibilita a conexão com outa pessoas. Encontrar amigos. Ter a empatia com outras crianças, adolescentes e jovens. Depois vão se formando individualmente.

A música conecta às pessoas. Temos que tocar os nossos alunos. Para que isso aconteça é possível por meio daquilo que eles ouvem, ou seja, suas audições é possível estabelecer uma conexão com os alunos.

Não podemos esquecer que nosso material é humano e complexo em sala de aula. Portanto, o Professor precisa estar atento para o momento em que a turma está vivenciando e processando suas relações.

Partindo do emocional há uma pré-disposição para a aquisição desses conteúdos que precisam ser vistos e que auxiliarão os alunos em sua formação humana, cidadã.

A convivência em sala de aula possibilita aos professores e alunos as condições de possibilidade de transformar a realidade em que vivem e estabelecem suas relações.

A emoção e o social estão presentes em nossa sala de aula, assim como os conteúdos a serem vistos.

A música desperta os sentidos, aguça os sentidos para a aprendizagem significativa, duradoura e porque não dizer permanente dos conhecimentos apreendidos.

Questão delicada, pertinente e interessante quando se trabalha crianças de 5, 6 anos que é tarefa fácil, mas um adolescente precisa de um ambiente. É preciso deixar que se expresse no ambiente que tem. É urgente escutar a criança, o adolescente está ouvindo para que seja possível estabelecer uma relação entre os contextos musicais. Por exemplo: um adolescente que ouve rock. É possível sentar e ouvir com ele e trabalhando essa modalidade musical e iniciar a percepção das noções por meio do que se apresenta para quem escuta. Respeito é a questão mais pertinente num primeiro momento.

Cabe ao professor, mediador do conhecimento oferecer diversos tipos de instrumentos, não só o violão ou o piano que se idealiza ao jovem. A ideia de musicalização na aprendizagem desse adolescente, desse jovem pressupõe o trabalho de ouvir e entrar no contexto da música, para depois, propor a escolha e a identificação com o instrumento se ainda não tem.

A valorização do contado do ser humano com a música já era existente há tempos, Platão dizia que a música é um instrumento educacional mais potente do que qualquer outro. Essa visão é compreensível visto que a música treina o cérebro para outras formas relevantes do raciocínio.

Portanto, a música quando inserida no processo de ensino-aprendizagem com recursos estratégicos voltados para a apreensão dos conhecimentos tem resultados inimagináveis.

As atividades musicais coletivas em sala de aula favores o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação entre professor aluno, no qual o professor possibilita aos alunos diferentes modos de apreensão dos conhecimentos propostos.

A presença da música no processo de ensino-aprendizagem aguça o interesse dos alunos, muitas vezes sem perceber se encontra envolvido no processo de aprender em que a música é utilizada como base curricular nas diferentes disciplinar garantindo o resgate do aluno para o ato de aquisição de conhecimentos diferenciados.

A música no contexto de sala de aula facilita a aprendizagem e dinamiza as aulas em que o tempo passa sem que os alunos percebam, o interesse pelo conteúdo é mantido todo o tempo com entusiasmo por parte do professor e dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

A MÚSICA COMO EXPRESSÃO DE ARTE

A música une as pessoas. Sabemos que existem diversos gêneros musicais. O gênero musical agrega os seres humanos tornando-os semelhantes por intermédio da particularidade de um determinado estilo. A parti da música a limitação humana parece desaparecer, se expande, vai além do finito, do limitado.

> Música é arte [...] seu papel na Educação Infantil é o de proporcionar um momento de prazer ao ouvir, cantar, tocar e inventar sons e ritmos. Por este caminho, envolve o sujeito como um todo, influindo, beneficamente, nos diferentes aspectos de sua personalidade: suscitando variadas emoções, liberando tensões, inspirando ideias e imagens, estimulando percepções, acionando movimentos corporais e favorecendo as relações interindividuias (BORGES, 2003, p. 115).

A música pode contribuir para tornar o ambiente escolar mais alegre e favorável à aprendizagem, propiciar uma alegria que seja vivida no momento presente e isso é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por esse ambiente.

> Uma música que seja como o som do vento na cordoalha dos navios, aumentando gradativamente do tem até atingir aquele em que se criar uma reta ascendente para o infinito. Uma música que comece sem começo e termine sem fim. Uma música que seja como o som do vento numa enorme harpa plantada no deserto. Uma música que seja como a nota lancinante deixada no ar por um pássaro que morre. Uma música que seja como som dos altos ramos das grandes árvores vergastadas pelos temporais. Uma música que seja como o voo de uma gaivota numa aurora de novos sons (VINICIUS DE MORAIS, A Música que seja, 1962).

A música como forma de expressão e arte nos transporta para lugares nunca visitados, talvez lugares inexistes. Essa capacidade está não só para o músico, o artista, o que canta, mas para o professor que propõe esse novo tipo de atividade e para os alunos que se predispõem a embarcar nessa nova forma de conceber o mundo que vivem.

A música pode ser trabalhada em várias áreas da educação, como: Comunicação e Expressão, raciocínio lógico matemático, Estudos Sociais e Ciências e Saúde (ROSA, 1990). Para atingir essas áreas o professor poderá atribuir atividades que contribuem para que o indivíduo aprenda a viver na sociedade, abrangendo aspectos comportamentais como disciplina, respeito, gentileza, civilidade, valores e aspectos didáticos.

Isso demonstra que a música está para o conhecimento assim como o conhecimento está para a música. Cabe ao professor, mediar, propor e estar atento para o que acontece na sala de aula. Os alunos vão dando sinais e a aula torna-se uma aventura em que ambos, professor e alunos se predispõem, a embarcar na aventura que o próprio conhecimento faz na vida de todos que se sensibilizam por meio da arte de conhecer.

> A educação musical exige um trabalho complexo quando envolve formação de grupos, e isso é muito comum em quase todas as atividades musicais: corais, banda, teatro, rodas e brinquedos cantados. O trabalho com grupos é complexo, pois se deve preservar a expressividade de cada elemento envolvido no trabalho e muitas vezes se torna difícil conciliar posturas diferentes (ROSA, 1990, p.22).

No conhecimento, na arte de conhecer o professor é o maestro que rege seus alunos para que em harmonia possam conhecer, revelar o desconhecido, trazer à tona os novos conhecimentos. A música é um meio que facilita a aprendizagem dos novos conhecimentos, possibilita uma nova forma de ser e estar no mundo proporcionando aos alunos as condições de possibilidade de transformar a realidade, apostando numa sociedade mais crítica, mas colaborativa e mais fraterna.

O professor não só precisa ser sensível à expressão musical e entender o que está sendo transmitido para seus alunos como também,

> [...] deve compreender a essência da linguagem musical, e, por intermédio de sua própria experiência e de seu processo criador, facilitar, o contato da criança com as diversas linguagens (plástica corporal etc.). Deve propiciar situações em que a criança pode olhar o mundo e se expressar. Olhar o mundo é apreender e perceber significados em todas as coisas. Em condições normais, a criança constrói por meio de seu significante, transformando significados, compreendendo o mundo e percebendo-o de uma forma peculiar. Constrói assim seu pensamento através da interação com o ambiente e da compreensão das relações entre todas as coisas, aí incluindo os sons, as canções, as diferentes manifestações em linguagem musical (ROSA, 1990, p.18).

Sabemos que cada professor dentro de sua disciplina tem formas típicas e particulares de fazer que seus conteúdos sejam apreendidos pelos alunos. A música neste contexto ajuda e facilita a apreensão dos conteúdos vistos. Conhecer é uma forma de arte. A arte de conhecer, portanto, é possível desde que o professor não se coloque acima e nem abaixo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, “a música e sua ligação com as outras áreas do conhecimento permite múltiplas abordagens interdisciplinares [...] beneficiando tanto o processo educacional como um todo, quanto favorecendo a aprendizagem da própria música” (ROMANELLI, 2009, p. 29).

A música se encontra em vários lugares e é um inestimável benefício para a formação, desenvolvimento e equilíbrio do ser humanos. Para o educador Paulo Dourado a música é mais abstrata das manifestações do homem. Exprime o que de mais profundo há no ser humano.

A música estimula para o ato de aprender, desenvolve as potencialidades humanas. Portanto, música é arte. A música proporcionar a integração do ser humano na família, na Escola e, sobretudo, na sociedade em que vivemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental que a música seja incluída como atividade vital ao desenvolvimento cognitivo no processo de ensino-aprendizagem independente do segmento que o aluno se encontre. A música proporciona uma aprendizagem significativa e consistente já que “quanto mais se mova a criança, quanto mais tem chance de fazer experiências sensoriais no ambiente, tanto mais se desenvolvem as suas células cerebrais e a sua inteligência” (BELOTTI apud Mello, 2011, p. 5).

A música é um excelente recurso para o docente treinar a leitura, porque a musicalidade movimenta os seres humanos, de forma global, tanto que os mais tímidos muitas vezes se tornam participativos, começam a se expressar com menos inibição nas aulas. *Entretanto, toda e qualquer música cantada na sala de aula deve buscar um espaço para evocar, pensar, criar meios próprios de expressão, para representar o movimento interior de compreensão de situações vivenciadas (LIMA, 2011, p. 3).*

Cabem aos docentes ter consciência de que os fundamentos, os objetivos e as suas práticas só serão importantes para o meio educativo, quando forem ampliados na intenção de formar cidadãos críticos e reflexivos dessa sociedade.

A musicalização por si só não é capaz de abarcar todas as formas de conhecer. Mas, se for planejada, pensada e colocada em prática na regência em sala de aula, os seus resultados não demorarão a ser perceptível no próprio processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, o desafio está lançado e caba a Escola implementar e estar atenta para os benefícios que a musicalização trará para o próprio ato de conhecer. A música é interdisciplinar. Cada componente curricular poderá se utilizar da música para melhorar de forma significativa a apreensão dos conteúdos planejados. Pensar, aprender, rever e estar atento para os benefícios que a música pode trazer para todos os envolvidos no processo de aprendizagem é uma tarefa não só da docência, muito menos da discência e ainda não é uma tarefa exclusiva da Escola enquanto instituição educacional.

É uma tarefa de todos que dispõe a conhecer e a transformar o mundo em um lugar em que possamos ter a leveza de ser e estar no mundo realizados de forma que nossa cidadania seja uma constante em nossas relações que estabelecemos nos vários segmentos de nossa sociedade.

A música é uma forma de arte e propõe um aprendizado global para os alunos. Urge que os Professores, enquanto mediadores das diferentes formas de apreensão dos diferentes saberes dando condições para que no processo de ensino-aprendizagem a música em sala de aula possibilite diversas formas de ser e estar no mundo.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Sidirley de Jesus; CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. **A Importância da Musicalização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: A Música como Meio de Desenvolver a Inteligência e a Integração do Ser**. Disponível em: http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm Acesso 23 abr. 2023.

BERNARDINO, Juliana; COSTA, Cynthia; QUEEN, Mariana. **Música na Escola**. Disponível em: http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/musica-escolas-432857.shtml Acesso em 23 abr. 2023.

BORGES, Teresa Maria Machado. **A Criança em Idade Pré-escolar: Desenvolvimento e Educação.** 3. Ed. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v. In: BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil: Proposta para a Formação Integral da Criança. 2. Ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.396,** de ., em 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEB, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALCANHOTO, Adriana. **Nas Cinzas das Horas**. 2023. Disponível em https://www.vagalume.com.br/adriana-cancanhoto/vambora-1html Acesso 23 abr. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a Prática Educativa**. 9. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O Ensino da Música na Escola Fundamental: Um Estudo Exploratório.** Dissertação em Mestrado em Educação, da PUC, Minas Gerais, 2010. Disponível em: http://www.pucminas.br/teses Acesso 23 abr. 2023.

MELLO, Leila Mara. **O Movimento do Corpo numa Concepção Atualizada**. 2011. Disponível em www.cnpq.com.br Acesso em 23 abr. 2023.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada: Das Intenções a Ação.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROMANELLI, Guilherme. **Como a Música Conversa com as Outras Áreas do Conhecimento.** Revista Aprendizagem, Pinhais, Nº14, 2009.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. **Educação Musical para a Pré-Escola.** São Paulo: Ática, 1990.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de Música: Experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola.** Porto Alegre: Kuarup, 2000.

POLÍTICAS PÚBLICAS NA INCLUSÃO

MIRIAN ARAÚJO DE LUNA SILVA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Tecnologia Carlos Drummond de Andrade (2014); segunda graduação em Licenciatura de Artes Visuais pela Faculdade de Educação Paulistana (FAEP) (2016); Especialista em Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Faculdade Módulo Paulista (2016) e Especialização em Formação e Profissão Docente pela Faculdade de Educação Paulistana (FAEP) em novembro de 2020. Professora de Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo desde 2015 como concursada estatutária.

RESUMO

Este trabalho tem por finalidade refletir sobra as políticas públicas na inclusão fazendo uma divulgação das políticas de inclusão respeitando as leis nacionais e internacionais escritas em documentos. Concluo que a inclusão de crianças nas escolas regulares do ensino é um processo complexo, envolvendo a garantia do sucesso da aprendizagem em um ambiente harmônico e respeitador colaborando para a construção da cidadania com justiça e dignidade.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Escolar; Políticas Públicas; Educação.

INTRODUÇÃO

As normas educacionais e as leis que trazem a inclusão como assunto em pauta na atualidade, têm deixado docentes, alunos e familiares apreensivos. Pensar em como se adaptar de forma eficiente e eficaz a uma turma diversificada, e fazer com que todos aprendam e se envolvam sem preconceitos ou atitudes de bullying, é no mínimo inquietante em nossos dias.

Refletindo sobre a importância do assunto surge a necessidade de apronfundar sobre como tem sido feita ou aceita essa inclusão pelos atores principais e como tem sido vista esta imposição da Lei, trazendo o questinamento específico sobre a condição do preparo do docente e a real condição estrutural e emocional do mesmo.

Com uma visão pedagógica centrada na pessoa em uma aprendizagem significativa como um processo social, em que os pontos fortes e as competências individuais são trabalhadas, este artigo visa observar a Inclusão Escolar cujo problema de pesquisa foi abordar quais as estratégias devem existir para que o docente sinta-se preparado e a inclusão seja efetivada nas escolas diante do cenário atual das escolas?

Esta pesquisa justifica sua existência no desejo de conhecer os pontos de vista do docente

atuante com relação ao tema e saber se os mesmo estão realmente comprometidos e preparados para essa nova e bela missão, ou estão simplesmente cumprindo uma obrigação imposta. A razão da escolha do tema é que a inclusão da criança com deficiência, tem sido um aprendizado novo para todos, um desafio entre o real e o ideal.

Portanto a partir dos pressupostos aqui descritos, como objetivo geral da pesquisa, visa: conhecer o quanto o docente está ou não preparado para a missão da inclusão no âmbito escolar regular. E os objetivos específicos são: observar se o profissional de ensino está capacitado para lidar e interagir com a inclusão da criança em escolas; refletir sobre quais estratégias os docentes precisam ter para que a inclusão não se torne uma integração na forma passada; analisar qual a melhor forma de capacitar o docente para lidar com a heterogenidade de desenvolvimentos, capacidades e habilidades, preparando-os emocionalmente e psicologicamente para administrar e solucionar possíveis divergências e complicações que poderão surgir no ambiente diversificado.

O presente artigo foi uma pesquisa qualitativa, atravez de revisão bibliográfica, buscando refletir a respeito dos vários fatores que contribuem para que ela se realize. A revisão bilbiogrfica conceituou o tema, buscando referências teoricas a fim de contrastar idéias de autores diferentes sobre o assunto.

POLÍTICAS PÚBLICAS NA INCLUSÃO

A cerca da inclusão, o tem se em mente: preconceito, dificuldades, rejeição, vergonha e repulsa. As pessoas com deficiência têm vivido a margem da sociedade. Estudos mostram que depois da 2ª guerra mundial, onde restaram muitos sobreviventes mutilados, deu-se início a movimentos que lutaram pela integração e hoje em dia luta pela inclusão do deficiente, com resultados aparecendo a passos lentos.

Observa-se o direito à convivência social aos poucos dando liberdade ao deficiente de circular livremente nos meios sociais, mas, há muito a se fazer e se observar para que essa inclusão não seja deficiente e não ande cambaleante, onde a mudança comece na forma de pensar.

Na antiguidade as crianças que apresentavam alguma deficiência para ser adaptar as expectativas da comunidade em que viviam era fruto de um processo sociocultural da remota Idade Antiga.

A história da educação especial no Brasil foi determinada por costumes e informações vindas da Europa no final do século XIX. Era comum o abandono de crianças nas ruas, praças, igrejas, e até mesmo acabavam sendo devoradas por cães, outros morriam de fome, sede ou frio. No início do século XVIII, foi criado no Rio de Janeiro e em Salvador a “Roda de Exposto” E em São Paulo no século XIX, com isso foi dado o início a institucionalização dessas crianças que eram cuidadas por freiras.

A saúde da população era viabilizada dentro das residências e escolas, dentro desse princípio a deficiência mental foi considerada um problema de saúde pública.

Na década de 30, chega ao Brasil a Psicóloga e Educadora Helena Antipoff, nascida na Rússia, veio para coordenar os cursos de formação de professores no Estado de Minas Gerais. Onde lecionava, criou serviços de diagnósticos e classes especiais nas escolas públicas de Minas Gerais, que mais tarde se alastrou para outros estados.

O sistema público não dava conta da demanda, em 1960 foi observado o acentuado crescimento das instituições filantrópicas, que ofereciam atendimento aos casos mais graves de deficiência mental, foi nessa época que se iniciou o movimento da educação popular, conhecido como “educação para todos”. O índice de evasão escolar cresceu consideravelmente já que foi estendida a possibilidade de matrículas às classes populares, sem condições para tal. E aí que se dá início a equação entre o fracasso escolar e a “deficiência mental leve”, com a inserção maciça de crianças especiais nas escolas públicas para solucionar a questão.

Nesse caso, acabou que a culpa do fracasso escolar estava no alunado, já que os mesmos, ainda não conseguiam atingir os objetivos escolares, em contrapartida eram capazes de desenvolver outras atividades “ditas normais”, como, casar-se e trabalhar, esses eram rotulados como” deficiente mental escolar”.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Foi a partir de 1970 que a educação especial passou a ser discutida, tornando-se preocupação para governos com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais. Nesse contexto havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial no Brasil. Em junho de 1973, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), primeiro órgão oficial para definir a política de educação especial no país.

Em 1986 é criada a CORDE, Coordenadoria Nacional Para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência, que seu objetivo tem como coordenar as ações em Educação Especial.

As Diretrizes da Educação Especial, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, de 1987, apontava que “[...] O aluno excepcional deve ser integrado no processo educacional comum para que possa utilizar-se da melhor maneira possível”.

Em 1988, a Constituição traça linhas mestras visando à democratização da educação brasileira, e ela estabelece que a educação seja direito de todos, garantindo o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na escola regular. Garante aos alunos do ensino regular com princípio de igualdade sem discriminação de qualquer pessoa em razão de sua deficiência.

Em 1989, a LEI FEDERAL 7853, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos das pessoas com deficiência.

Em 1990, foi aprovada no Brasil o ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente, que reitera os diretos garantidos na Constituição: Atendimento educacional especializados para os portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

O Brasil fez a opção pela inclusão ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomiten na Tailândia, em 1990, essa declaração afirma que todas as crianças têm direito a educação com características, interesses, capacidades e necessidades próprias.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no Art. 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que "Os pais ou responsáveis tem a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Em 1994, dirigentes de mais de oitenta países se reuniram na Espanha, inclusive do Brasil, e assinaram a Declaração de Salamanca, um documento importantíssimo que garante os direitos educacionais. Determina que as escolas devam acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais. A presente Declaração proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso a escolas regulares, tendo como princípio orientador de que "As escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outros" (BRASIL, 2006, p. 330).

Em 1998, o Ministério da Educação, lança o documento contendo as adaptações que devem ser feitas no BNCC, a fim de colocar em prática estratégias para a educação de alunos com deficiência.

A convenção de Guatemala 1999, promulgada pelo Decreto 3959/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Em 2003, é implementado pelo MEC, o Programa de Educação Inclusiva: Direto à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para garantir do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

O atendimento educacional especializado é 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, do sistema de Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos dos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistivas e outros.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas e recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência, na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

Anos se passaram, leis se transformaram com o objetivo único, promover a qualidade de vida dos deficientes escolares. Porém, não é o suficiente para tal qualidade, é preciso ir além, romper as barreiras normativas seguindo em frente ao alvo prático.

DESAFIOS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA INCLUSÃO: REAL OU IDEAL?

O processo de educação inclusiva visa uma educação de qualidade não apenas para os que dela necessitam, mas para todos que estão inseridos na comunidade escolar. Com isso o docente precisa buscar recursos que beneficiam a atendam às necessidades de todos da comunidade, com o respaldo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Carta de Salamanca.

Cabe ao Estado a tarefa de buscar novos caminhos para a superação de alguns obstáculos presente no meio social. “As adaptações curriculares são intrínsecas ao novo conceito de currículo. De fato, um currículo inclusivo deve contar com as adaptações para atender à diversidade das salas de aula e dos alunos”. (LANDIVAR, 1999 p. 53).

Para que os alunos com necessidades escolares especiais tenham os mesmos direitos que os alunos ditos “normais” é preciso disponibilizar profissionais especializados, com ambientes adequados e adaptados para que essas crianças sejam beneficiadas em amplos aspectos.

O conteúdo precisa ser adaptado, assim também o currículo para atender de maneira que tenha significado, esse precisa estar em constante adequação e revisão para que sua resposta seja positiva e significativa.

O trabalho precisa ser em equipe, o Estado juntamente com professores, família, gestores e todos aqueles envolvidos na comunidade escolar durante o processo de ensino e aprendizagem. A escola precisa trocar a prática pedagógica engessada que bem se conhece para uma prática maleável, segura e concreta.

A escolarização tem início da educação infantil em turmas da pré-escola, dando continuidade no ensino fundamental, ensino médio, na educação profissional e no ensino superior.

Ainda que a Lei exista, os “muros” também são presentes docentes estão sendo obrigados a se capacitar, pois tem a realidade das Leis. É muito comum encontrar professores despreparados fazendo com que discentes com necessidades escolares especiais, sejam apenas inseridos, na sala de aula e não no contexto da escolarização.

Na graduação, nos cursos de formação de professores pouco se fala sobre educação especial. Uma maneira de acentuar tal problema é a busca do aprendizado constante através de cursos de especialização, onde o educador inicia uma visão mais clara da situação, começa a desenvolver habilidades para trabalhar com alunados heterogêneos, mas tal procedimento, ainda é bem singular dentro da nossa realidade cultural, mas independentemente dessa realidade o portador de necessidades escolares continua sendo “inserido” nas classes, e por vezes o docente não trabalha de forma eficaz com esse aluno.

Além do professor, todos da escola precisam estar preparados para receber esse cliente, se preparando desde o projeto político pedagógico até a estrutura física do local.

Como diz (LIBÂNEO PIMENTA, p.199:249)

> Com efeito, o princípio que se tornou o lema e o apelo político da Anfope é conhecido: à docência constitui a base da identidade profissional de todo educador, todos os cursos de formação do educador deverão ter uma base comum: são todos professores.

Esse princípio levou a redução da formação do pedagogo à docência, a supressão em alguns lugares da formação de especialistas (ou pedagogo não diretamente docente), ao esvaziamento da teoria pedagógica em virtude da descaracterização do campo teórico-investigativo da pedagogia e das demais ciências da educação, a retirada da universidade dos estudos sistemáticos do campo científico da educação e, em consequência da formação do pedagogo especifica na área e para o exercício profissional.

Muitas são as dificuldades encontradas pelo professor, muitas vezes seu espaço físico tem entre outras divergências, problemas comportamentais, problemas com assimilação de conteúdo, um grande desafio diante de uma enorme falta de valorização. Devido a sua grande responsabilidade é necessário prepará-los adequadamente de modo que possa atuar com todos os alunos.

Ainda Marcelo Garcia (199, p.193) define o seu entendimento sobre formação continuada da seguinte forma:

> [...] deve ser entendido como um processo de aprendizagem mediante o qual alguém (professores, diretores) deve aprender algo (conhecimentos, competências, disposições, atitudes), num contexto concreto (escola, universidade, centro de formação) implica um projeto, desenvolvimento e avaliação curricular. O currículo, neste caso, refere-se à planificação, execução e avaliação de processos formativos, tendentes a melhoras a competência profissional dos professores.

Na LDB artigo 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Os pais precisam matricular seus filhos nas escolas sem discriminação da unidade que o recebe independente de sua deficiência, a escola tem que se preparar para receber essas crianças sem que seus pais se sintam constrangidos de deixá-los naquele ambiente.

A tecnologia assistida é o nome utilizado para identificar toso o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais das pessoas com deficiência e, consequentemente, promover vida independente e inclusão.

Segundo Bersch (2006, p. 02),

> A tecnologia assistida deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitara a realização da função desejada e que se encontrara impedida por circunstâncias da deficiência.

O decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999 cita quais são os recursos garantidos as pessoas com deficiência e entre eles encontramos:

Equipamentos, maquinários e utensílios de trabalho especialmente desenhados ou adaptados para o uso por pessoa portadora de deficiência;

Elementos de mobilidade, cuidado e higiene pessoais necessários para facilitar a autonomia e a segurança da pessoa portadora de deficiência;

No Brasil, o comitê de Ajudas Técnicas – CAT propõe o seguinte conceito: “Tecnologia assistivas é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (PORTARIA Nº142, DE 16 DE NOVEMBRO DE 2006 do CAT).

Os recursos são todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto oi sistema fabricado em serie ou sob medida utilizada para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência.

Faz-se necessário que haja uma equipe multidisciplinar e que na mesma exista uma soma de conhecimentos setorizados de forma que cada profissional possa colaborar igualmente no processo de inclusão, cada um com seu conhecimento específico.

O trabalho em equipe oferece maiores chances de aproveitamento de conhecimento através de trocas mútuas de experiências permitindo que a teoria se transforme em prática. Com o trabalho dos profissionais como: fonoaudiólogos, assistentes sociais, psicólogos, terapeutas ocupacionais auxiliam no crescimento de cada alunado em tratamento solicitando relatórios, avaliações, técnicas, métodos e estratégias de ensino, para o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento físico.

O docente necessita do apoio da equipe multidisciplinar para melhor qualidade do ensino recebendo orientações sobre a deficiência e as formas de adequar seu trabalho para isso são necessárias que esteja claro os tipos de deficiência.

A REALIDADE DA INCLUSÃO

Deparamo-nos com frequência com a angústia dos professores, direção e pais buscando respostar que apresentem soluções para a socialização e aprendizagem das crianças com necessidades especiais. Mas a angústia dos professores vem aumentando a cada dia por medo do novo e falta de preparação acadêmica para atender estas crianças em relação ao atendimento pedagógico.

Vejo a inclusão cada dia mais distante em relação ao professor que ainda se encontra desqualificado, pois na maioria dos estados e municípios eles não recebem o apoio por parte de alguns gestores tanto no ambiente físico e humano. Com isso percebe-se que o professor vem se sentindo desmotivado por não ter um certo conhecimento, ver esses alunos como doente necessitados apenas de uma assessoria de um profissional da área de saúde, neste caso o pedagógico fica escondido e o trabalho dos profissionais de saúde (fonoaudiólogo, psiquiatra, psicólogo e educador físico) mostrando um bom significado no desenvolvimento físico, emocional e até mesmo motor, e novamente o pedagógico fica adormecido.

Desta forma o professor se sente frustrado por não está fazendo o seu papel. E os alunos

que entram nestas escolas com necessidades especiais continuam excluídos de todo o processo de ensino aprendizagem e social, por ter uns professores que se julgam incapazes de atender esta demanda se vendo despreparados e impotentes a esta realidade que se vê a cada dia, agravado pela falta de material adequada, qualificação acadêmica nesta temática e até mesmo do apoio administrativo e recursos financeiros.

Nota-se até mesmo no diálogo com os professores através das suas falas as dificuldades, o preconceito, os seus medos e frustrações como “não sou capaz desse desafio a mim confiado, pois não sei por onde começar” necessitamos de uma equipe técnica no ambiente escolar, a direção não entende para nos darmos este apoio tão importantes com estas crianças com necessidades especiais, eles vão prejudicar a turma, pois não mostram condições físicas, emocionais e sociais para compor esta classe, eles irão sofrer rejeição dos outros alunos e acabam desistindo da escola, isto vem acontecendo também com muita frequência com os alunos de altas habilidades, pois os professores mostram angustiados diante desses alunos alegando falta de metodologias eficientes e adequadas a essa clientela. A verdade é que o sistema de ensino atual foi abrigado a aceitar estas crianças com dificuldades, porém não apresenta condições adequadas para educação deles.

Para acontecer inclusão de fato não basta estar garantido na legislação, mas demanda notificações intensas e importantes no sistema de ensino. Essas mudanças deverão levar em conta o contexto socioeconômico, além de serem gradativas, planejadas e contínuas para garantir uma educação apropriada. Muitos caminhos ainda devem ser traçados para tornar a inclusão realidade. Entre estes merecem atenção: de novas tecnologias e investimento em capacitação, atualização, sensibilização envolvendo toda comunidade escolar.

Focando na formação profissional do professor proporciona subsídios e melhoria no processo de ensino aprendizagem. Utilizar currículos e metodologias flexíveis levando em conta a singularidade de cada aluno, respeitando seus interesses, suas ideias e desafios para novas situações. Investir na proposta de diversificação de conteúdos e práticas que possam melhorar as relações entre professor e aluno. Avaliar de forma continuada e permanecer dando ênfase na qualidade, oportunizando a criatividade, a cooperação e a participação.

Logo a inclusão não depende somente da mudança da escola, mas da transformação de valores da sociedade e da vivência de um novo paradigma que não se faz com simples recomendações técnicas, como se fossem receitas de bolo, mas com reflexões dos professores, diretores, pais, alunos e comunidade. É necessário que todos estejam abertos, mas não só para escutar, como também para o envolvimento da causa, trazendo novas propostas e desenvolvimento, ações que venham a modificar e orientar as formas de se pensar na própria inclusão.

Segundo Figueiredo (2002), defende que a escola precisa rever seus conceitos, ser transformada para efetivar a inclusão. É preciso abandonar preconceitos, quebrar paradigmas e práticas que discriminam qualquer aluno.

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão nunca acontecerá enquanto a sociedade se sentir no direito de escolher quais serão incluídos. É preciso vender preconceitos. Pois a inclusão sempre foi assunto de debate e nunca foi uma tarefa fácil, tanto para o sujeito a ser incluído, como para os

educadores que irão recebê-los. É necessário um novo olhar, ter uma prática pedagógica reflexível, posicionar-se diante dos momentos conflituosos de forma consciente, buscando uma educação comprometida com a realidade.

> O que se pretende com a educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) é, principalmente, garantir (o que deve constatar dos projetos políticos pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tornando-se as previdências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem-sucedida na escola (CARVALHO, 2005, p.27).

Na concepção de Ferreira (2005), a verdadeira inclusão escolar visa garantir o ingresso e a permanência do aluno na escola, mas a situação está adversa. Os professores sentem-se incapazes de dar conta dessa nova clientela, muitas vezes despreparados e importantes frente a essa realidade apresentada que é agravada pela falta de material adequado e de apoio administrativo e recursos financeiros.

Para Montoan (2003), o sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade. Portanto, o educador deverá desenvolver um bom trabalho no processo de construção de uma educação inclusiva. É necessário ocorrer mudanças nas questões de gestão escolar, na estrutura física da escola, pois não basta garantir somente na legislação, é necessário valorizar o professor em sua prática e efetivar as políticas, sendo da teoria para a prática.

De acordo com Figueiredo (2002), para implantação de uma política de inclusão, não basta ampliar vagas, para pessoas com necessidades especiais. É preciso dar garantias de que possam continuar indistintamente e que pode ser repensada em função das novas demandas da sociedade atual e das exigências desse novo aluno. Como afirma nos Carvalho (2005), pensar na inclusão dos alunos com deficiência nas classes regulares sem oferecer-lhes ajuda e apoio de educadores que acumulam conhecimentos e experiências específicas, podendo dar suporte ao trabalho dos professores e aos familiares, é o mesmo que fazê-los contar, seja com número de matrícula, sejas com mais uma carteira na sala de aula.

> Sendo assim, à medida que temos uma posição de respeito frente às diferenças humanas, sejam elas de que ordem for, vamos delineando espaços em que as posturas de agregação vão perdendo campo de atuações deixando de influenciar as práticas pedagógicas discriminatórias. Decorrer deste pensamento que: “O respeito, a autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros. ” (FREIRE, 2002, p.66).

Ao analisarmos a realidade, não temos nenhuma dúvida de que devemos ter direito a uma educação de qualidade, mas apenas incluir alunos especiais não é inclusão, precisamos de investimentos e de uma grande reforma educacional.

VIABILIZANDO UMA GESTÃO ESCOLAR INCLUSIVA

A terminologia “pessoa com deficiência”, a qual, segundo Sassaki (2005), é usada pela grande maioria dos estudiosos do assunto, escolas e sociedade, cada vez mais inclusiva. O autor ressalta que, de acordo com a Declaração de Salamanca (1994), os termos “pessoa com deficiência” e

“pessoa sem deficiência”, estão ligados ao direito, às escolas e sociedade inclusivas para todos, tenham ou não algum tipo de deficiência.

O autor comenta que a terminologia “portador de necessidades especiais” utilizada desde a promulgação da Constituição Federal (1988) até 1993, traz um aspecto pejorativo, pois sugere que a pessoa, nesse sentido porta, ou seja, “Carrega deficiência”, quando a” deficiência” deve ser um detalhe da pessoa.

Nesse olhar Macedo (2006), apresenta a “escola de ontem” como ambiente de exclusão, pois seus profissionais atuam de forma facetada, não levando em conta as diversidades existentes no ambiente escolar. Por isso aqueles que não assimilavam o conteúdo eram excluídos, por vezes convidados a se retirarem do estabelecimento de ensino. Então, para o autor, a “escola de ontem”, acreditam que seu alunado não atendia a expectativa, sendo o problema do aprendizado do discente e não do ensino ou do docente.

Por esse e inúmeros outros motivos que é de suma importância o trabalho do gestor escolar. A responsabilidade não é somente do docente e sim do corpo pedagógico por inteiro, o norteamento deve ocorrer dentro e fora da sala de aula.

Segundo Macedo (2006), nessa escola, havia um grande vácuo entre a prática e a reflexão, ou seja, muitos profissionais da educação atuavam pautados em apenas teorias, enquanto outros se baseavam apenas na sua experiência para realizar as práticas em salas de aula para viver o seu dia a dia.

Tais ações, contudo, não foram capazes de atender às demandas dos alunados com necessidades educacionais especiais, que com o passar das décadas, se tornaram cada vez mais multifacetados. Surgia então, a necessidade de os estabelecimentos de ensino atender a todas as demandas, para que todos os educandos cada um com suas diversidades tenham a oportunidade de aprender e produzir como qualquer outro.

Nesse sentido, Araújo (2008, p. 20) afirma que: a inclusão é percebida como responsabilidade coletiva da comunidade escolar. Nesta perspectiva, todos são responsáveis pelo êxito ou fracasso de cada aluno. O corpo docente e não cada professor deveria partilhar à responsabilidade do ensino ministrado as crianças com necessidade especiais.

Para atender essa diversidade, as escolas tiveram que, urgentemente, começar a se organizar e se preparar para receber os alunos com deficiência, só assim os alunos com “deficiência”, que apresentassem necessidades educacionais especiais, seriam incluídos nas escolas de forma participativa, valorizando suas diferenças e trabalhando com elas.

Nas palavras de Pires (2008, p. 84),

> A escola [...] tem o dever de incrementar a todos os níveis, uma ação educativa multifacetada que combata a segregação e a exclusão escolar. O dever de, perante as necessidades educativas especais de os alunos terem um motivo forte para melhora, em suas várias vertentes na intervenção educativa.

Em âmbito nacional, as propostas de inclusão escolar definidas pelas políticas educacionais brasileiras representam os interesses da sociedade organizada, e espelha as concepções políticas organizacionais referidas pela Declaração de Salamanca (1994). Está reafirmando e valorizando a diversidade como um ponto de enriquecimento do processo educacional, desta forma tem provocado mudança na gestão escolar, investigando uma reestruturação da educação assim beneficiando todo alunado.

Visto o quadro que se ergue a partir do processo de inclusão das crianças com necessidades escolares especiais na rede regular de ensino, espera-se que tais ações responsabilidades e funções da gestão escolar. Nesse sentido, Tezani (2004) afirma que:

> A administração escolar atravessa hoje em muitos países uma fase de profunda transformação, essa transformação traduz-se em diferentes medidas que tem por objetivo: alargar e redefinir o conceito da escola; reconhecer e reforçar a sua autonomia; promover a associação entre escolas e a sua integração em território educativo mais vasto; adaptar modalidade de gestão específica e adaptadas à diversidade das situações existentes. (TEZANI, 2004, p. 73).

Anízio Teixeira acreditava que a escola deveria ser capaz de nortear os cidadãos para o sentido da democracia e igualdade. Devendo ainda ser fator de mudança social.

Nesse sentido, Teixeira (1997, p. 86) afirma que:

> A escola deve fornecer a cada indivíduo os meios para participar, plenamente, de acordo com suas capacidades naturais, na vida social e econômica da civilização moderna, aparelhando-o, simultaneamente, para compreender e orientar-se dentro do ambiente em perpetua mudança que caracteriza esta civilização.

Os gestores precisam viabilizar o atendimento para que as dificuldades de aprendizagem dos alunos deficientes sejam sanadas igualmente aos outros. As classes comuns precisam disponibilizar profissionais capacitados e especializados para o atendimento dos alunos deficientes, essas crianças são distribuídas pelas salas de forma que todos se beneficiem das diferenças e possam ter experiências agradáveis.

O currículo deve ser adaptado para atender de maneira que tenha um objetivo significativo, métodos de ensino e recursos pedagógicos diferenciados. O gestor precisa revisar e adequar constantemente o currículo, para que ele não caia na mesmice.

Quando esses discentes mesmo com o acompanhamento e adaptações não alcançarem os objetivos traçados, as escolas fornecem uma certidão de conclusão que é conhecida como terminalidade específica, com fundamentos na avaliação pedagógica, com o histórico apresentando as habilidades e competências atingidas pelo aluno com grave deficiência mental ou múltipla.

O pedagogo tem um papel de suma importância para que a inclusão seja uma realidade, esse profissional deve estar preparado para o novo sendo sensível diante da dificuldade encontrada e sempre buscando a excelência.

No artigo 59 da LDB, inciso 3, nos diz que os professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comum.

Ainda que exista a lei, existe uma barreira, pois muitos profissionais estão sendo convidados

a fazerem uma reciclagem para aceitarem melhor essa realidade. É comum encontrarmos em nosso país gestores despreparados fazendo com que esse alunado não esteja inserido no ambiente educacional corretamente.

Além dos professores, todos da escola precisam estar preparados para receber esse indivíduo e cabe ao gestor estimular o desenvolvimento de um projeto político pedagógico que inclua essa clientela especial, esclarecendo sobre as necessidades especiais destes.

A capacitação do profissional deve permitir a superação das deficiências de maneira que possa desenvolver e praticar habilidades e competências para que seja eficaz. Contudo, o que se observa é que para essa mudança ocorrer é preciso ir além, além de capacitações e especializações, é preciso sentir, viver.

O Professor precisa estar sempre atualizado e o gestor ainda mais, com a globalização tudo é muito efêmero, também é necessário a participação, sempre mais disposto a ouvir, entender e desenvolver a bagagem trazida pelo discente. É necessário para o professor um momento de troca e cabe ao gestor média juntamente com a equipe pedagógica, esclarecimentos, desabafos, expondo suas dificuldades.

Nesse trajeto o papel da família é muito importante para o desenvolvimento do deficiente podendo facilitar, o convívio social desse indivíduo na comunidade que pertence, o papel do gestor nessa fase é a conscientização para que a criança possa participar das atividades da comunidade que vive e em seu entorno, dentro de seus limites. A influência familiar no dia a dia escolar do aluno e na sua personalidade é comum verificar que seu empenho, sua inércia ou seu sucesso vai depender parcialmente do seu relacionamento e convívio familiar, se oportunidade e condições para a busca de sucesso, mesmo com barreiras enfrentadas por esse alunado, o resultado será bem positivo.

Quando a família está à espera de uma prole, se deseja que esta seja saudável e de formação perfeita, porém quando isso não acontece, a família se abala, muitas vezes a notícia vem ainda quando o bebê está no ventre. Conviver com essa novidade não é uma tarefa fácil, com isso vem, o inevitável, luto. A rejeição, por vezes chega, e a fé se abala em muitos casos, os planos são modificados, o impacto é extremo, ainda que a família seja bem estruturada, os sentimentos oscilam entre a alegria e o sofrimento de ter uma parte “diferente”.

A aceitação familiar é o início de uma integração social, pois é dentro de seu lar que inicia a formação de cidadão e influência em seu caráter. Sendo ela o pilar de construção de nossos conhecimentos e o primeiro grupo social do qual o ser humano faz parte e irá construir sua identidade.

Após o luto, a corrida em busca de conhecimento é inevitável, o processo de desenvolvimento de alguns casos é lento, gerando ansiedade pela parturiente e seus familiares, os primeiros passos, os primeiros fonemas podem demorar a vir e por vezes nem acontece. Para o melhor aproveitamento do processo o estímulo é fundamental, com os profissionais necessários para esta caminhada.

O trabalho da família em conjunto com os profissionais é fundamental para o sucesso de qualquer tratamento, pois muitas vezes a família é um gancho que o profissional preciso para fluir. Durante a vida passará por situações preconceituosas, por seres que tem dificuldades de aceitar

o diferente, mesmo com todo o trabalho da mídia de abordarem sobre esse assunto, ainda á uma grande recusa, a mudança de postura da comunidade é um passo fundamental para o progresso dessa população. A inclusão dessas crianças na escola vem se transformando ao longo da história, e a colaboração e presença da família é muito importante.

Na equipe multidisciplinar a uma soma de conhecimentos setorizados de forma que cada profissional possa contribuir igualitariamente no processo de inclusão, cada um com seus conhecimentos específicos.

O trabalho em equipe oferece maiores oportunidades através de trocas e permitindo uma socialização completa. O professor da sala de recurso multifuncional deve atuar como docente, nas atividades de complementação ou suplementação curricular específica que constituem o atendimento constitucional especializado, atuar de forma conjunta com o docente da classe regular para a definição de estratégicas pedagógicas que favoreçam o acesso de desse alunado com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação a comunidade escolar em que está inserido, de ensino regular.

O poder público deve assegurar aos alunos públicos-alvo da educação especial o acesso ao ensino regular e adotar medidas para a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e nas comunicações que impedem sua plena e efetiva participação nas escolas da sua comunidade, em igualdade de condições com os demais alunos.

Embora autônomo, é necessário que o trabalho de gestão seja democrático, participativo, para que o trabalho de todos os profissionais e da comunidade seja valorizado, a também para que a direção não permaneça apenas no campo das ideologias, mas passe a realizar ações e atitudes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a inclusão escolar feita na forma de lei e com professores capacitados, que exerçam suas funções com respeito, solidariedade e amor é capaz de desenvolver uma inclusão integral, isto é, não apenas conscientizar o ambiente escolar, mas também todo seu entrono: trazendo uma inclusão social, beneficiando a todos.

O objetivo da inclusão bem-sucedida para formar cidadãos, para tanto se faz necessário, planejamento, profissionais qualificados e acessibilidade, garantido uma educação de qualidade.

A inclusão ainda não acontece como determina a lei, mesmo depois de longos amos sendo o assunto abordado, discutido, estudado, mas ainda sim muitas barreiras já foram quebradas, muito já se fez, embora, muito ainda há de se fazer.

A cada dia o número de crianças com necessidades escolares especiais está aumentando, por esse motivo a sociedade num todo precisa se preparar para receber essa clientela. A consequência e rastro que o ZIKA VIRUS está deixando, nos mostra o quanto de trabalho temos pela frente, a postura da sociedade precisa ser alimentada de forma nutritiva em relação aos deficientes.

Formar cidadãos solidários é o desafio que os professores e gestores tem, para que esses possam conviver com as diferenças sem sentir diferença, a escola deve ser o ambiente onde essas crianças desenvolvam a sua autoconfiança para melhor promover a igualdade de direitos. A educação no Brasil irá avançar com uma escola inclusiva, justa e democrática.

Com trabalho árduo, intenso, nas várias etapas do ensino como. Educação infantil, ensino fundamental, médio e superior o resultado será a médio e longo prazo, mas ele chegará e quando chegar terá um Brasil para todos, onde a inclusão será feita de forma espontânea e singular.

Considera-se, portanto, sobretudo que esta pesquisa tenha colaborado para uma melhor visão de uma escola para todos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Jaqueline (org). **Para além do fracasso escolar.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

ARANHA, M. S. F. **Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica**. Temas em psicologia, v. 2, p. 63-70, 2002.

BELISÁRIO, J. **Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC, SEESP. 2005.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Educar na Diversidade.** Brasília, 2005.

_____. **Saberes e Práticas da Inclusão: Educação Infantil. I**ntrodução. Brasília, 2004.

BUENO, J. G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: Generalistas ou especialistas?** Revista Brasileira de Educação Especial. 1999; 3(5): 7-25.

BUCCIO ISABEL MARIA, BUCCIDAU GUSTINHO PEDREO. **Educação especial uma história em construção**. Editora IBPEX CDO 3 71.9 20.Ed.

CARNEIRO, R.; ABAURRE, N.W.; SERRÃO, M.A. **Transversalidade e Inclusão: Desafios para o Educador.** Rio de Janeiro: Ed.Senac Nacional, 2003. 208 p.

CROCHIK, J. L. (2002). **Apontamento sobre a educação inclusiva**. In Santos, G. A. & SILVA, D. J. (org.).

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação Educacional Brasileira**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GLAT, R, FERNANDES, E. F. **Da educação segregada a educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira**. Revista Inclusão: MEC/SEESP. 2005; 1 (1).

GURGEL, Thais. **Inclusão: só com aprendizagem**. In: Revista Nova Escola. Editora Abril, nº 206, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar o que é? Como fazer?** Summus editorial, 2015.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1999.

MENDES, I. G. **Perspectiva para a construção da escola inclusiva no Brasil.** In: PALHARES, M.S.; MARINS, S.C. (Orgs.). Escola inclusiva. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

_____. **Políticas públicas: articulação com a produção cientifica em educação especial.** Revista Brasileira de Educação Especial, V6, N1, 2000.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos do Homem.** Assembleia Geral das Nações Unidas, 12, 1948, Genebra, 1948.

PACHECO, J. **Caminhos para a Inclusão: Um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre, Ed. Artmed, 2006.

ROSSETO, M. C. **Falar de inclusão... falar de que sujeito?** In: Lebedeff, T. B. Pereira. Educação especial – olhares interdisciplinares. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. P.41-45.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

UNESCO. **Declaração Mundial da Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 06, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR: JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PROMOVENDO UMA MELHOR APRENDIZAGEM

NATASHA ZAMBROTTI DOMINGOS
Graduação em: Pedagogia pela Universidade ou faculdade: Teresa Martin Ano de conclusão: 2008; Cursando Pós-graduação em Educação Especial; Professora na Educação infantil pela Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O interesse pelo presente tema surgiu a partir da convivência com as crianças no estágio da educação infantil, onde há necessidade de averiguar a importância da ludicidade no processo de aprendizagem das crianças na educação infantil. Sendo uma importante forma de linguagem na primeira infância que constitui um relevante meio para o desenvolvimento do aluno, porém, necessita-se que a prática educativa seja ressignificada e os educadores mais capacitados para que haja situações de aprendizagem significativas. Considera-se o lúdico (jogo, brinquedo e brincadeira) e a Educação Infantil, suas principais características e modalidades, bem como a necessidade de resgatá-los para as escolas e coloca- ló a serviço do trabalho pedagógico, destacando a valia do jogo de regras e o jogo espontâneo, brincar traz elementos essenciais como memória, e noção, linguagem, atenção, criatividade, motivação e ação. Dentro do proposto apresentado acima, pretendemos desenvolver a pesquisa de forma bibliográfica, utilizando autores que dissertem sobre o tema pretendido, como por exemplo: Antunes (2004), Kishimoto (2002) e Piaget (1975).

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; Aprendizagem; Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

A preferência por esse tema, se dá, pelo intuito de chamar a atenção para a importância da Ludicidade: jogos e brincadeiras na Educação Infantil para uma melhor aprendizagem.

O tema aborda a importância do lúdico na educação infantil, uma vez que os jogos e brincadeiras são excelentes oportunidades de mediação entre o prazer e o conhecimento historicamente constituído, já que o brincar é eminentemente cultural. As brincadeiras, o ato de brincar está presente em todos os tempos e lugares, fazendo parte do contexto histórico e social da criança. Para brincar não precisa de muito, basta usar a imaginação e a criação, a fantasia. E temos que usar essa vontade das crianças para o desenvolvimento da aprendizagem, unir o brincar com o aprender, pois brincando se aprende.

Esse artigo tem como objetivo trazer elementos embasados em estudos e resultados de pesquisas para que os interessados possam contribuir para o nosso trabalho, visando demonstrar a importância da ludicidade na Educação Infantil. Tem como objetivo também, entender qual relação podemos fazer do brincar com o desenvolvimento da aprendizagem e da cultura? Demonstrar que ao se trabalhar ludicamente não se está abandonando a seriedade e a importância dos conteúdos a serem apresentados à criança.

Com isso, as possibilidades e os limites das crianças a prática é analisado diariamente, incentivando, investigando a curiosidade, incentivando a interagir com os colegas desenvolvendo assim a socialização entre professor e aluno. O brincar na educação infantil, tem referência para os jogos, brinquedos e brincadeiras podem concluir ao final que a escola precisa investir neste tipo de ensino: tendo como base o aprendizado cognitivo, físico e social as características naturais da criança.

Um dos principais pontos de referência são jogos, brinquedos e brincadeiras que precisou ser investido. A criança precisa ter prazer em ir para a escola, transformando assim a escola em um ambiente familiar. Ao desenvolvermos atividades mecânicas e didáticas dentro da sala de aula, acabamos bloqueando a criatividade e a imaginação da criança.

Quando a criança brinca de roda, memoriza cantigas, desenvolve o físico, o cognitivo, coordenação motora e a socialização entre as crianças. Todo material escolar usado nas aulas deve ser explorado de forma lúdica. E através da observação, participação, registrado tudo para analisarmos com os trabalhos feitos anteriormente. O referencial teórico propõe na defesa da ludicidade na educação infantil, e sua importância na liberdade de expressar a criatividade com naturalidade. ‘’ Qual é o principal objetivo da ludicidade? O lúdico tem um papel de construtor do conhecimento, desenvolvendo na criança o sentido cognitivo, físico e social”.

O lúdico desenvolve na educação infantil um proposito, um anseio e se apresentam separadamente em cada cidadão. Portanto, o seguimento do tema nunca termina, e sim, se esmera com o passar do tempo. Analisando, assim é que essa pesquisa propõe a averiguar como o lúdico pode oportunizar o desenvolvimento infantil, identificando parâmetros utilizados por educadores, monitores e pais na escolha de atividades lúdicas que dignifiquem suas vivencias tornando as significativas.

No desenvolvimento do artigo será realizada uma discussão das teorias que foram utilizadas para entender e esclarecer o tema escolhido, sob uma metodologia baseada na coleta de dados bibliográficos, tendo sido utilizados livros e sites de pesquisas de autores como: Antunes (2004), Kishimoto (2002) e Piaget (1975).

LUDICIDADE E JOGOS

O jogo pedagógico é uma forma de a criança vivenciar experiências. O autor traz que brincando, a criança explora o mundo, ativa a imaginação e se autorrealiza. Assim já entendemos o quão importante é o brincar para as crianças em fase de desenvolvimento.

Os jogos pedagógicos e as brincadeiras podem facilitar o processo de ensino aprendizagem e ainda são prazerosos, interessantes e desafiantes. Os jogos e as brincadeiras são ótimos recursos didáticos. (ANTUNES, 2004.pag.26)

Jean Piaget afirma que a inteligência não é inata nem adquirida, mas é o resultado da construção do sujeito. Primeiro estágio: Inteligência Sensório-motor. Corresponde aos dois primeiros anos de vida, resolve seus problemas exclusivamente através da percepção e dos movimentos. Percebe o ambiente e age sobre ele. A estimulação visual, tátil e auditiva é fundamental no desenvolvimento do bebê. A criança aprende pela experiência, examinando e experimentando com os objetos ao seu alcance, somando conhecimentos. Aos seis meses adquire um conceito importante para o desenvolvimento mental, chamado objeto permanente.

PIAGET (1998) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa.

Nas fases iniciais da escolarização das crianças a brincadeira e o brinquedo são de grande importância para o desenvolvimento social, motor e cognitivo da criança. E serve de sondagem para que lá na frente condigamos trabalhos melhor com esta criança em seu processo de aprendizagem.

A contribuição do jogo e da brincadeira para o desenvolvimento da criança vai depender do conhecimento que o professor tenha de criança, da metodologia de cada jogo e brincadeira que for desenvolver e o desenvolvimento humano e suas limitações, sendo ao mesmo tempo propício a uma realização prazerosa e empática.

As brincadeiras antigas fazem parte da vida de todos, mesmo que sejam diferentes hoje na maneira de brincar, porque hoje, nós temos diferentes espaços geográficos e culturais. Mais a raiz da brincadeira não se perde, permanece. E como podemos fazer com o brincar com o desenvolvimento, a aprendizagem, a cultura e como incorporar a brincadeira em nossa prática?

Piaget (1998), é um dos primeiros a conciliar o uso dos brinquedos no desenvolvimento infantil. Para o autor brinquedo é sinônimo de infância e a criança encara-o como sua elementar ferramenta de trabalho tão importante para sua vida. O brinquedo é parte do lúdico e faz parte de toda cultura infantil em qualquer parte do mundo, podendo se configuras das mais variadas formas. (PIAGET, 1998, p.139).

O brincar é natural na vida das crianças. É algo que faz parte do seu cotidiano e se define como espontâneo prazeroso e sem comprometimento.

Brincando simbolicamente, a criança expande seu vocabulário, aprende novas palavras, nomeia os objetos que manipula, utiliza expressões do seu dia a dia, estabelece monólogos e diálogos, demonstrando assim correlações entre o jogo de faz-de-conta e as várias formas de linguagem. Além disso, acaba aprendendo a lidar com conflitos e a resolver problemas simples.

> “(...) Ao brincar, a criança é capaz de impor-se a condições externas, em vez de a elas ficar sujeita. Há uma inversão do controle social: enquanto brincam, são as crianças que dão as Ao brincar com os outros, a criança aprende a partilhar, a dar, a tomar, a cooperar pela re-versibilidade das relações sociais.” (KISHIMOTO, 2002, p.13)

Devemos então respeitar a infância e as características próprias desta fase. Não só os jogos educativos e brincadeiras didáticas, mas todo e qualquer jogo, toda e qualquer brincadeira incentiva a criatividade, promove a socialização, desenvolve a expressão oral e corporal. Pois é uma atividade de grande importância para a criança, a torna ativa, criativa e lhe dá oportunidade de relacionar-se com os outros; também a faz feliz, por isso, mais propensa a ser bondosa, a amar o próximo a ser solidária.

O brincar na escola não é apenas passar tempo, mas, sim uma ferramenta que pode ser utilizada para desenvolvimento da aprendizagem.

> O brincar é uma ferramenta a mais que o educador pode lançar mão para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, proporcionando um ambiente escolar planejado e enriquecido, que possibilite a vivencia das emoções, os processos de descoberta, a curiosidade e o encantamento, os quais favorecem as bases para a construção do conhecimento. (SANTOS, 2011, p.07).

Portanto, devemos valorizar o brincar da criança e com a criança, assim construiremos um futuro melhor e perpetuando a fraternidade entre as pessoas.

Para esclarecer melhor sobre o jogo, recorremos à assimilação e acomodação. Estes dois movimentos, constituem funções constantes, atuando invariavelmente ao longo dos diferentes estágios de desenvolvimento mental por que passa o indivíduo, sempre em equilíbrio crescente.

Brincando simbolicamente, a criança expande seu vocabulário, aprende novas palavras, nomeia os objetos que manipula, utiliza expressões do seu dia a dia, estabelece monólogos e diálogos, demonstrando assim correlações entre o jogo de faz-de-conta e as várias formas de linguagem. Além disso, acaba aprendendo a lidar com conflitos e a resolver problemas simples.

Segundo Montovani neste livro ele classifica as várias formas de identificar, chamar o jogo amarelinha. A tão famosa brincadeira de amarelinha e ao mesmo tempo esquecida, é também conhecida como sapata, macaca, academia, jogo da pedrinha e pula macaco, é muito conhecida do universo infantil, faz parte do cotidiano das crianças e constitui-se basicamente em um diagrama riscado no chão e dividido em casas numeradas, que deve ser percorrido respeitando as regras pré-estabelecidas.

Montovani diz que a amarelinha foi trazida ao Brasil pelos portugueses e logo se tornou popular. Na Roma antiga, gravuras mostram crianças brincando de amarelinha nos pavilhões de mármore nas vias. O caminho ou percurso da amarelinha simbolizava a passagem do homem pela vida, por isso em uma das pontas ficava o céu e, na outra o inferno. (MANTOVANI, 2010)

Ao usar os jogos e brincadeiras como recurso pedagógico deve-se ter em mente a expressão e a construção do conhecimento. A criança apropria-se da realidade, atribuindo-lhe significado. Assim, alunos com dificuldade de aprendizagem podem valer-se da brincadeira como processo facilitador para outras disciplinas futuras.

PRÁTICAS EDUCATIVAS E CRIATIVIDADE NA IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS

> A música não é um fator externo em relação ao homem - provém do seu interior, é inerente à sua natureza. Ela está presente em todo universo, inspirando a expressão musical humana. Trata-se de uma segunda linguagem materna. Por esse motivo, toda criança tem direito a uma educação musical que lhe possibilite desenvolver o potencial de comunicação e expressão embutido nessa linguagem (ÁVILA e SILVA, 2003, p. 76).

Em diversos momentos de sua existência a criança acaba tendo contato com a música, em seu período de escolaridade infantil. É utilizada em jogos, em brincadeiras, em comemorações, na aprendizagem de hábitos como “lavar as mãos”, “escovar os dentes” e outras coisas, como forma de incutir esses valores nas crianças. Além disso, devemos lembrar que as crianças não se formam, enquanto seres humanos, apenas com aquilo que recebem no ambiente escolar. Elas já trazem consigo uma bagagem que deve ser aproveitada pelo professor. É a música uma das formas de contato com o universo adulto, via televisão, rádio, internet, que são mídias que estão presentes no cotidiano dos alunos, e com o tempo acabam criando um repertório inicial pra elas. O RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) coloca que:

> “O ambiente sonoro, assim como presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês, e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem”. (Brasil, 1998. p.51).

Algo que é preocupante nesse uso da música é o fato de que ela acaba sendo vista não como uma linguagem autônoma, mas apenas como uma forma de subsídio a outros conteúdos, por assim dizer, “mais importantes”. Quando uma criança aprende uma canção para dar bom dia aos professores ou para preservar o meio ambiente, há preocupação apenas com o conteúdo verbal da mensagem, e não com a organização dos sons envolvidos na produção daquela música, o que faz com que a música seja passada para um plano secundário.

Weigel (1988) e Barreto (2000), afirmam que atividades musicais podem colaborar no desenvolvimento socioafetivo, psicomotor e cognitivo das crianças, do seguinte modo:

Socioafetivo: trabalhando musicalmente em grupo, a criança vê-se em pé de igualdade em relação às outras, se sentindo parte de um todo, e reconhecendo suas limitações, dificuldades, mas também seus pontos fortes, suas potencialidades. Também lhes serve como uma maneira de entender o mundo, de colocar para fora aquilo que pensam, a sua forma de interpretar a realidade, fazendo atividades que lhe proporcionam o deleite da diversão junto às outras crianças e como uma forma de se assegurar de sua identidade perante o mundo, ou seja, através do confronto amigável com as outras crianças, ela aprende a se reconhecer como um eu independente.

Psicomotor: fazer movimentos rítmicos como dança bater de palmas, intercalar falas (um grupo fala X, outro fala Y), tudo isso, quando feito de maneira ordenada, estimula o sistema psicomotor das crianças, lhe fornecendo meios para desenvolver suas capacidades de equilíbrio e coordenação, fomentando também seu senso rítmico e facilitando a liberação de sentimentos, fatores que, juntos, colaboram para a formação da personalidade da criança e para a execução de atividades complexas como a leitura e a escrita.

Linguístico Cognitivo: a criança naturalmente precisa de uma matéria bruta para lapidar e transformar em conhecimento, ainda que à sua maneira. Essa é uma característica básica dos seres humanos. Ela retirará esse material de que precisa a partir do ambiente, ou seja, das sensações e experiências pelas quais passará em seu cotidiano escolar, familiar etc. Sabendo disso, é necessário fazer com que ela receba os mais ricos estímulos externos, a fim de aumentar sua gama de possibilidades de desenvolvimentos no campo linguístico e cognitivo. A música lhe permite fazer isso através do canto, da imitação dos amigos, dos sons de animais, da percepção rítmica, harmônica e melódica dos sons organizados etc. Tudo isso permitirá a ela travar laços com o meio em que se encontra.

OS BENEFÍCIOS QUE A LUDICIDADE TRAZ PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

O presente capítulo tem por objetivo descrever as brincadeiras na Educação e sua contribuição para desenvolvimento integral das crianças. Visto que, as brincadeiras podem ofertar benefícios para todos os campos do desenvolvimento. Pois, brincar não significa apenas brincar, brincar é aprender e, com a ludicidade, as brincadeiras tendem a ser excelentes meios pedagógicos na Educação Infantil.

Fundamentando-se nas descrições do capítulo anterior, o presente capítulo descreve como tais características do desenvolvimento infantil estão presentes nas brincadeiras, e como essas brincadeiras podem contribuir para o desenvolvimento integral e significativo no decorrer da escolarização nos anos iniciais.

Segundo Vygotsky (2007) a reação da criança com as brincadeiras e com os brinquedos é essência natural da própria infância. Autor descreve que, ao brincar, a criança estabelece relações e reprodução do que ela observa em seu cotidiano. É por meio das brincadeiras que a criança se expressa em seus mais variados contextos: artísticos, sociais, afetivos e afins. Sobre a relação da criança com o brinquedo o autor descreve:

> No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. (VIGOTSKY, 2007, p.134).

Reafirmando sua teoria referente a importância da interação da criança com o meio, Vygotsky (destaca que as brincadeiras são os melhores momentos para a criança expor o que sente e as suas vontades. Nesses momentos, a criança pode expressar, até mesmo, suas vontades e desejos relacionado a carreira profissional: quando brinca de médico ou escolinha; além disso, a criança pode representar afeto pela família ou carência a mesma, isso pode ser notado pela observação quando a criança decide brincar de “mamãe e filhinha” (VYGOTSKY, 2007).

A Educação infantil é fase mais importante na formação do ser humano, e as brincadeiras nesta fase são indispensáveis. Conforme cita Pasqualini (2010, p. 185)

Para Vygotsky (2007) o ato de brincar precisa ser entendido como direito da criança, ademais,

não só o brincar, mas o respeito pelo imaginário infantil. Considerando que nestas fases a criança está em constante aprendizagem com base no que ela vive, experimenta e observa. As vivências, principalmente, são fontes de grandes ensinamentos para a criança que, a partir daí, começa a consolidar suas perspectivas, opiniões e gostos pessoais.

Enquanto brinca, a criança organiza seu pensamento, sua linguagem e suas obrigações (respeitando seus imites). Por isso, é possível perceber que em cada brincadeira a criança assume um papel diferente com uma postura diferente, pois seu pensamento está em constante mudança, e essas mudanças se expressam nas brincadeiras, na maneira como a criança as organiza e as vivem (VYGOTSKY, 2007). Em concordância as ideias de Vygotsky (2007), Bettelheim, (1984) descreve que as brincadeiras entre as crianças não se refere a um simples ato espontâneo, pois em cada brincadeira ela assume um papel que lhe parece ser muito importante, algo que desperte a imaginação e realização da criança. Assim descreve Bettelheim,(1984):

> Nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo. Sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos (BETTELHEIM, 1984, p. 105).

Em concordância as afirmações de Vygotsky (2007), Bettelheim (1984) ressalta que, de fato, as brincadeiras possuem significados íntimos em cada criança. Como citado anteriormente, ela expressa sua vontade, medos e desejos por meio de cada ato na brincadeira, em cada papel que ela assume enquanto brinca.

Além das contribuições emocionais, as brincadeiras também favorecem o desenvolvimento motor e sensorial: determinadas brincadeiras exigem da criança atenção e firmeza em seu equilíbrio, o que lhe favorece nos sentidos psicomotores (VYGOTSKY, 2007). Além disso, Oliveira (2010) descreve as brincadeiras como uma fonte de grande conhecimento e estímulo intelectual da criança. A autora descreve a contribuição das brincadeiras de modo que:

> Brincadeiras e jogos podem ser vistos como um grande laboratório, em que crianças e adolescentes experimentam novas formas de agir, de sentir e de pensar. Brincando, a criança busca se adaptar de forma ativa à realidade onde vive, mas também emite juízos de valor, inclusive sobre o que considera passível de melhora (OLIVEIRA, 2010, p. 26).

Percebe-se, assim, que brincar favorece a criança em seus diversos aspectos, suprindo grande parte das expectativas de desenvolvimento tanto motor/físico, quanto intelectual e crítico.

Sommerhalder e Alves (2011) Descrevem que é importante observar a brincadeira das crianças na escola, principalmente quando a brincadeira não é dirigida, ou seja, livre. Isso porque, em concordância às outras descrições dos autores, as brincadeiras permitem que a criança se expresse, e que revele o que ela considera importante em sua vida. Até mesmo, a forma como ela configura o símbolo familiar.

Sobre o ambiente escolar e a importância do brincar, Grassi (2013) ressalta a importância da brinquedoteca. A brinquedoteca refere-se a um espaço criado especificamente para as brincadeiras, e estímulos lúdicos que favorecem um bom desenvolvimento das crianças.

Segundo Sant'anna e Nascimento (2011) As brincadeiras favorecem, até mesmo, a autoestima das crianças. Pois, por meio das brincadeiras, elas assumem papéis de prestígio considerado por

elas.

Para Antunes (2004, p. 31).

> No ato de brincar que toda criança se apropria da realidade imediata, atribuindo-lhe significado. Em outras palavras, jamais se brinca sem aprender e, caso insista em ima separação, esta série de organizar o que se busca ensinar, escolhendo brincadeiras adequadas para que melhor se aprende.

Dentre as brincadeiras na Educação Infantil, estão os jogos. Os jogos possibilitam uma amplificação do raciocínio lógico da organização do pensamento e da linguagem. Além disso, os jogos favorecem o comportamento das crianças mediantes as regras, ao ganhar ou perder e, esperar a vez do outro (VYGOTSKY, 2007). Em conformidade as afirmações de Vygotsky, Kishimoto (1993, p.32) descreve:

> Os jogos têm diversas origens e culturas que são transmitidas pelos diferentes jogos e formas de jogar. Este tem função de construir e desenvolver uma convivência entre as crianças estabelecendo regras, critérios e sentidos, possibilitando assim, um convívio mais social e democracia, porque “enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social.

Fundamentando-se nas descrições dos autores presente neste capítulo, é possível notar o quão significante são as brincadeiras para o desenvolvimento infantil. Brincar, não é apenas brincar, é correlacionar ações reais às imaginativas. É desenvolver-se por meio dos “sonhos”. Tanto fisicamente, quanto psicologicamente, as brincadeiras podem auxiliar neste processo. Neste caso, cabe ao professor observar e adaptar sua metodologia utilizando-se do meio lúdico, especificamente as brincadeiras que podem contribuir para essa formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brinquedo como suporte da brincadeira tem papel estimulante para a criança no momento da ação lúdica, permitindo a exploração do seu potencial criativo numa sequência de ações libertas e naturais em que a imaginação se apresenta como atração principal. Por meio do brinquedo a criança reinventa um mundo e libera as suas atividades e fantasias. Com o brincar, interagir e criar através do faz de conta explora os limites e aventuras que a levam para o encontro do seu próprio eu.

Os pressupostos teóricos fundamentados nesse capítulo tratam da concepção de jogo e brincadeira enquanto elementos fundamentais para o desenvolvimento da criança.

Brincando a criança ativa a imaginação e se autorrealiza. Os jogos pedagógicos e as brincadeiras podem facilitar o processo de ensino aprendizagem e ainda são prazerosos, interessantes e desafiantes. Os jogos e as brincadeiras são ótimos recursos didáticos ou estratégia de conhecimento.

Fazer arte é pesquisar-se internamente, procurando pelas essências que nos regem enquanto parte de um mundo globalizado, o que nos entrega a capacidade de desenvolver as percepções através dos sentidos e da mente, a imaginação, a criatividade, a observação que quebra o parâmetro imediatista que cerca nossas vidas atualmente, e o raciocínio lógico, que é fundamental para a convivência em sociedade e para a resolução de problemas complexos que surgem em nossa

existência.

E, por todos esses motivos, e acrescido o fato de que a escola é o ambiente social oficial para a construção de cidadãos conscientes de seus atos, deveres e atitudes, faz-se essencial a apresentação sistematizada do mundo da arte e suas mais distintas facetas para as crianças: o mundo da literatura, o mundo da dança, o mundo da música, o mundo do teatro, entre tantos outros.

A educação lúdica, além de ajudar, influencia a formação do educando, propicia à criança muito benefício, pois proporciona a ela prazer, criatividade, coordenação motora que vai desencadeando seu aprendizado. Ela também contribui com o educador, pois através dela se pode educar com criatividade e responsabilidade, descobrindo maneiras interessantes para serem trabalhadas conforme a realidade do educando.

Através das atividades lúdicas desenvolvem-se várias habilidades, explorando e refletindo sobre a realidade, a cultura na qual se vive, incorporando e, ao mesmo tempo, questionando regras e papéis sociais. Pode-se dizer que as atividades lúdicas ultrapassam a realidade, transformando-a através da imaginação. Brincadeiras e jogos são elementos indispensáveis para que haja uma aprendizagem com divertimento, que proporcione prazer no ato de aprender, e que facilite as práticas pedagógicas em sala de aula.

Propõe-se, portanto aos educadores infantis, transformar o brincar em trabalho pedagógico para que experimentem, como mediadores, o verdadeiro significado da aprendizagem com desejo e prazer.

Não importa com quais brinquedos a criança brinca. O foco é o próprio ato do brincar que se torna significativo para a criança e possibilita que ela se torne um ser humano ativo na sociedade, honesto, generoso, crítico e compromissado com seu mundo e com as gerações futuras.

É importante ressaltar que a contribuição do jogo e da brincadeira para o desenvolvimento da criança vai depender do conhecimento que o professor tenha de criança, da metodologia de cada jogo e brincadeira que for desenvolver e o desenvolvimento humano e suas limitações, sendo ao mesmo tempo propício a uma realização prazerosa e empática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **Jogos divertidos e brinquedos criativos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir.** Fascículo 15. 2º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARIÈS, Philippe H**istória Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Editora 34, 2002.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

BORGES, Cândida. **Música na idade média.** Disponível em: <Cândida Borges>. Acesso 10 abril 2021.

CAGNETI, Sueli Souza de. **Livro que te quero livre**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1996.

CATUNDA, Ricardo. B**rincar, criar, vivenciar na escola.** Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 2. ed. São Paulo: Maltese, 1994.

D'ÁVILA, Cristina. **Eclipse do lúdico.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 15, n. 25, p. 1-272, jan./jun. 2007

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas 2010.

JARDIM, Cláudia Santos. **Brincar: um campo de subjetivação na infância.** São Paulo: Annablume, 2003.

KISHIMOTO (org.), Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MOREL, Y. P. **Educação e Ludicidade.** Disponível em: <https://anhembi.blackboard.com/bbcswebdav/institution/laureate/conteudos/educacao_ludicidade/ebook/educacao_ludicidade_1.pdf>. Acesso 10 mar. 2023

MORENO, L. A. **O lúdico e a contação de histórias na educação infantil.** Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/viewFile/1984-9851.2009v-10n97p228/11385>. Acesso 10 mar. 2023

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil.** Porto Alegre: Propil, 1994.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 2. e., Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SANTOS, P. Santa Marli. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico.** Petrópolis, RJ: 2ª edição, Editora Vozes, 1995.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O brincar na escola: Metodologia Lúdico vivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SCACHETTI, Ana Ligia; CAMILO, Camila. **Construtivismo na prática**. São Paulo, ago. 2015

VYGOTSKY, Lev Semynovich. **A Formação Social da Mente.** 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

MUSICALIDADE E EDUCAÇÃO: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO NO USO DA MÚSICA NA CONSTRUÇÃO DO SABER

NATIELE CAVALCANTI DE LIMA
Licenciatura em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2012); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Inglesa - na EMEF Prof. Franklin Augusto de Moura Campos e na EMEF Dom Pedro I.

RESUMO

Este trabalho direciona a mostrar que o som, ritmo e melodia são elementos básicos, essências da música, e que podem, na plenitude da expressão musical, facilitar o aprendizado das crianças, jovens e adultos. E desse modo, reforçar a sensibilidade, provocando reações de cordialidade e entusiasmos, prender sua atenção e estimular sua vontade. Por ser a expressão das atitudes mais sublimes do interior humano, a música, além de estímulo corporal, atua enquanto terapia nas mais diversas idades dos seres humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura; Música; História; Expressão Musical; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho consiste em destacar a importância da integração da expressão musical no currículo escolar, bem como delinear a primazia das artes por meio de musicalidade na sociedade em geral. Esta proposta surge como resultado da inquietação gerada em torno das técnicas pedagógicas em conjunto com a musicalidade na intenção de lançar luz sobre sua integração com a educação de crianças e adolescentes em idade escolar.

A pesquisa bibliográfica levou em consideração a expressão artística como um recurso heurístico para a construção de processos pedagógicos na perspectiva da educação musical e formal, ao mesmo tempo em que apresenta uma reflexão relacionada à importância desta área do conhecimento e sua relação com o conteúdo curricular das escolas.

Enfatizamos a necessidade dos estímulos sonoros que favorecem o desenvolvimento musical dos alunos e permitem mudanças emocionais, cognitivas, sociais e psicomotoras, beneficiando outras áreas do currículo que carecem da visão integral do ser humano. Então, podemos exemplificar com base nos conteúdos de língua portuguesa, matemática, ciências, biologia, sociologia, inglês,

educação física, história, geografia, artes, entre outros, como são facilmente integrados com o conteúdo da expressão musical, fornecendo estratégias metodológicas interessantes e aprendizados significativos para os alunos.

A música representa uma linguagem que traz em suas formas sonoras a capacidade de expressar comunicações, sensações, sentimentos e pensamentos durante todo processo de vida do ser humano. No desenvolvimento infantil a música, em alguns casos, permanece restrita a momentos de recreação e lazer, sendo vista com mais frequência em festas comemorativas, sem, contudo, buscar um objetivo mais estrito com relação à educação. Porém, mesmo nesses casos, a musicalidade age de modo a transformar áreas importantes da percepção auditiva, da fala, dos comportamentos e da socialização das crianças. Assim, é necessário reconhecer a música como uma linguagem, parte integrante na formação da criança. Ensinar com música é descobrir o mundo dos sons, fazendo pesquisas de ritmos, melodias e harmonia, é um aprendizado para a criança.

O professor é o mediador do conhecimento, portanto, deve auxiliar no processo de aprendizagem, desenvolvimento cognitivo, no conhecimento e no aprimoramento da linguagem musical, priorizando o conhecimento prévio e valorizando a integração que a música propõe na visão social, por isso, deve, do mesmo modo, compartilhar e fazer uso das experiências culturais e regionais, através das cantigas de roda e das linguagens apresentadas pelas crianças. A música é um dos diferentes recursos que contribuem para o desenvolvimento cognitivo e emocional da pessoa humana e que merece atenção especial.

A criança enquanto sujeito em desenvolvimento e oportunizado das experiências musicais passa a ter ampliada a sua forma de expressão e de entendimento acerca do mundo em que está inserido. Essa vivência pode possibilitar o desenvolvimento do pensamento criativo e auxiliar também nos problemas de aprendizagem. É por meio das experiências do dia a dia na sala de aula e nos livros de cantigas que junto a criança se pode observar o sentido na musicalidade e nas palavras que são estimuladas de forma simples, mas potentes. Assim como promover as brincadeiras com fundo musical. A música, como um dos estímulos à criança em sua aprendizagem, tem papel singular no desenvolvimento infantil como ponto de partida para o mundo. O objetivo dessa pesquisa também é investigar a música e seus preceitos tocantes ao processo de interação social do adolescente e a caracterização artística desse desenvolvimento no intuito de propor um estudo que busque compreender a qualidade do ensino através das artes e, particularmente, na musicalidade. Partimos assim do pressuposto de que a música é um importante fator de contribuição ao desenvolvimento sensorial, emocional e afetivo, atuando como uma arte de integração que pode atingir de forma singularizada no ser humano. A música produz um efeito que pode ser mental ou corporal, se trabalhada de forma criativa, resultando em respostas positivas na aprendizagem das crianças. Desta forma, este estudo se dedica as pesquisas e a difusão deste tema.

A HISTÓRIA DA MÚSICA NUM BREVE PANORAMA

Uma das questões fundamentais que podemos em primeiro momento abordar é que, independente da faixa etária, a música é a linguagem que sistematiza som e silêncio, este é o

primeiro conceito sobre música. Tudo o que soa e tem movimento denominamos de som, e essas estas expressões o tempo todo estão ao nosso redor.

Pode-se dizer com certeza que a música, como a dança, a poesia ou o drama, é tida como elemento de consagração para as diversas civilizações. No começo a música é limitada a alguns encantamentos para atuar nos fenômenos que o homem ainda não pode explicar como vento, trovão, doença etc. Ela serve então para se comunicar com espíritos ou apaziguar demônios, seus contornos rítmicos são ainda rudimentares e carecem de estrutura cerimonial para sua execução.

A música é uma parte integrante da vida na China, ou seja, é integrada à vida, ela pode ser ouvida em todos os lugares. Portanto, tornou-se uma arte moderna para o aprendizado, assim como uma forma alternativa de conhecer sobre os povos antigos. Pela poesia, palavras e músicas podemos compreender as vivências passadas. A percepção da musicalidade é, na maior parte das vezes, baseada na música ocidental, mas a música tradicional tem uma cognição relativamente desconhecida, e mesmo que você não saiba como começar, haverá um sempre um estímulo que impulsiona os afetos musicais e artísticos. É na China, cerca de dez séculos a.C., que a música encontra suas primeiras regras. Ela é inseparável da poesia e da dança. Nela são expressas, para os sábios chineses, as características do equilíbrio do céu e da terra. Os chineses têm vários tipos de instrumentos de sopro (flautas), cordas (cítaras, violas para arco) e percussão (sinos, tambores, pedras sonoras e gongos). Muitas pessoas encontram a beleza da música tradicional chinesa e com isso permitem que mais pessoas entendam sua importância.

> “A música é uma das mais antigas e valiosas formas de expressão da humanidade e está sempre na vida das pessoas. Antes de Cristo, na Índia, China, Egito e Grécia já existiam uma rica tradição musical. Na antiguidade, filósofos gregos consideravam a música como uma dádiva divina para o homem” (GONSALVES, 2012, p.3 apud SARAIVA, 2013, p. 11).

A música ocidental está mais próxima da modernidade e circula amplamente, enquanto a música tradicional tem sido há muito tempo posta em condição de inferioridade, sua variedade é diversa, assim podemos compreender tais problemas, pois a tradicional é dividida em: folclóricas e dança.

Do Egito não temos fragmentos de músicas conhecidas daquela época. Nos murais, baixos-relevos, restos de instrumentos e papiros podemos estabelecer com suficiente certeza de que os hábitos artísticos do povo egípcio eram suficientemente claros e, do mesmo modo, assumir que eram apaixonados por música e dança, muito embora não tivessem elaborado um sistema de registro musical eficaz para ser reproduzido em épocas futuras.

Na Grécia, a música é primeiro falada e depois instrumental. Ela aparece sempre relacionada à poesia, mas abraça todos os gêneros, canção de amor, canto coral, tragédia, e até mesmo uma forma de "ópera cômica" com a antiga comédia que incluía danças, estrofes e coro coral. O público é certamente atento e esclarecido e música e poesia ocupam um lugar importante na educação. Os artistas desfrutam de grande consideração e são bem pagos. Instrumentos musicais, abundantemente representados em vasos, afrescos, esculturas, pode-se dar uma ideia bastante precisa desse contexto. Precisamos ainda considerar que a história da Grécia se estende por um longo período e que há músicos nas estatuetas das Cíclades (conjunto de ilhas do Mar Egeu) (em 2700-2500 a.C.) que têm revelado uma relação distante com os músicos da era clássica ou romana. Alguns achados

arqueológicos, bastante raros considerando a fragilidade de materiais, vieram suplementar e, às vezes, corrigir este conhecimento indiretamente, citações e comentários sobre tragédias, comédias, poesia e vários textos literários também trazem elementos preciosos. Existe ainda a necessidade de especialistas para colecionar os achados, e esse é o ponto mais delicado. No total, foram até agora encontrados cerca de sessenta documentos musicais, e alguns são muito fragmentados, rasgados, escritos em papiros frágeis ou poucos textos gravados em estelas de pedra, estes um pouco mais completos.

A música em Roma é influenciada pela arte etrusca no século VII a.C: uso da cítara, lira, trombeta direita, trompete curvo. Ao adotar a música dos gregos, os romanos popularizam-na e dão-lhe um papel subordinado em prazeres públicos, fazendo-o perder suas altas virtudes e sua nobreza. Com a decadência da antiga civilização, o gosto das artes deteriora-se gradualmente até desaparecimento quase completo. Não foi até o advento do cristianismo para ver mudanças no design musical.

Durante o medievo, período que durou do século V ao XV, temos a influência do canto gregoriano, expressão artística de cunho religioso que floresceu regido pelas máximas católicas, como expressão musical profana típica dos trovadores, a canção trovadoresca foi cultivada em primeiro momento por príncipes, condes e marqueses, e mais tarde ao lado de alguns nomes ilustres, acessada por pessoas origem humilde. Esse movimento musical data de aproximadamente IX ao XI, na transição da alta para a baixa Idade Média. Nesse período floresceram canções que exaltavam as proezas de heróis que viveram em épocas distantes e constituíram posteriormente os grandes poemas épicos.

No Brasil, os jesuítas desde o século XV, já se utilizavam da música como atrativo e instrumento de dominação para as crianças indígenas e para os seus ideais de catequização nas escolas. Durante a segunda metade dos anos de 1.500, vieram ao Brasil vários órfãos que foram criados por padres da companhia de Jesus.

> “O coral gregoriano mágico instrumento de conversão de que se utilizou o jesuíta José de Anchieta, aquela magnífica figura de evangelizador. E com ele os jesuítas Aspicuelta Navarro e Manuel de Nóbrega. Este dizia que: 'com a música e a harmonia, atrevo-me a atrair para mim todos os indígenas da América'” (FRANÇA, 1953, p.7 apud GODOI, 2011, p.12).

Essas crianças ao cantarem geralmente em coro, faziam com que os nativos se interessassem por aquele som tão diferenciado, formando um misto de maravilha e estranhamento. Desse modo os “curumins” demonstravam interesse em conhecer e aprender a cantar como os religiosos órfãos. Os jesuítas aproveitavam esse interesse, e passavam a formar corais de crianças portuguesas e indígenas em primeiro momento e posteriormente apenas com crianças indígenas. Esse interesse estava voltado para interesses religiosos, pois eles passavam a executar o canto das músicas sacras no intento de deixar as missas mais belas, eram do mesmo modo usados para cantar em cerimônias religiosas das mais diversas, casamentos, batizados etc. Assim como adorno sonoro, as músicas serviam do mesmo modo para aperfeiçoar a aprendizagem. Através de suas letras se transmitia conceito e valores cristãos para os gentios da terra.

Nos dias atuais, a música está em um segundo ou terceiro plano nas unidades escolares. Quando se pode ensinar por meio da música, ela pode servir de grande ferramenta no aprimoramento da coordenação motora das crianças, desde a educação infantil, pois demanda a apreensão de

ritmos e limites que se impõem pela própria harmonia musical e pela construção da percepção de cada compasso. Além disso, pode funcionar como meio de socialização na utilização de canções para se cantar em duetos, quartetos, quintetos, conjuntos etc.

Utilizando-se de letras populares, pode-se ensinar música na educação infantil, no ensino fundamental e médio, o meio mais profícuo para o desenvolvimento da expressão mantendo o equilíbrio, o autoconhecimento, a autoestima além de propor integração social. A música é um veículo de aprendizado cultural. Uma cultura que perpassa todos os tempos, não vitimada pelos arbítrios cronológicos, todos os povos cantam, cantaram e cantarão, desde os primitivos aos eruditos. Por meio da música produzimos e reproduzimos nossa própria história e o desenvolvimento da espécie humana. A música cresce descobrindo sons e ritmos, delineando as garatujas sonoras, experimentando novos instrumentos musicais e confeccionando outros para sua continuidade na descoberta de novos sons.

A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Existem muitas correntes e estudos que afirmam o quão é necessário percebermos a importância da música nos primeiros anos de vida. Além disso, pedagogos da Educação Infantil como Maria Montessori, também eles atestam a importância da música nesta fase. É por isso que, há vários séculos, a música tem sido estudada e destacada como elemento fundamental para o desenvolvimento da criança. As crianças estão em contato com música mesmo antes de nascerem, com os sons ambientes que os rodeiam, a voz da mãe, do pai, o bebê se desenvolve em um ambiente que soa, diverso e complexo, então a educação musical pode começar mesmo antes de o bebê nascer, e pode começar no útero se a mãe que canta ou ouve músicas considera-se que as crianças devem ouvir música mesmo antes de seu nascimento.

No ventre, o bebê reage a certos sons, modificando sua posição e gerando uma resposta quando ouve. Desta forma, foi demonstrado que sons graves têm um efeito mais relaxante do que aqueles que são agudos, e que há sons que agradam o bebê e proporcionam relaxamento e tranquilidade. Tudo isso é possível porque o ouvido é o primeiro órgão sensorial que é se desenvolve dentro do útero e o feto ouve, reage ao som e aprende com ele. A criança distingue os sons que vêm da mãe (batimento cardíaco, relaxamento) como sons exteriores (ruído, música). Desde os primeiros estágios de desenvolvimento, as crianças dão respostas aos estímulos sonoros.

> “O som que domina o mundo fetal são as batidas do coração da mãe. Outras vozes e sons não familiares adicionam harmonia à já progressiva composição da sinfonia uterina. Da vigésima quarta semana em diante, o feto ouve todo o tempo. Ele tem muito a ouvir, uma vez que o abdômen e o útero da grávida são lugares muito barulhentos” (HICKS apud JABER, 2013, p.8).

As canções de ninar, por outro lado, proporcionam à criança bem-estar, relaxamento, fortalecem o vínculo da mãe com o filho, sendo uma atividade em que os dois eles estão conectados (por meio da voz). O bebê reage a esses sons, produzindo resposta e muda de acordo com os sons emitidos. Através da babá eles alcançam elementos musicais, como ritmo, sonoridade, contornos melódicos ascendente ou descendente etc., que podem ativar o estado geral ou tranquilizá-lo. Características

como o uso de ritmos lentos, inalterados ou abruptos, são características definidoras das canções de ninar, muitas delas sendo melodias simples em que não é necessário cantar com letras, mas apenas com solfejos.

A MÚSICA E A EDUCAÇÃO

A música e uma poderosa aliada educacional para estimular diversas áreas do cérebro e facilitar o aprendizado. Quem trabalha com educação infantil, sabe que durante o desenvolvimento das crianças, várias “janelas” se abrem e se fecham.

Os espaços musicais que se mostram enquanto “janelas” nada mais representam a não ser um espaço de tempo em que áreas do cérebro estão de alguma forma mais ativas, o que facilita o desenvolvimento do conhecimento.

> “A criança é um ser “brincante” e brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente, “transforma-se em sons”, num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, “descobre instrumentos”, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos” (BRITO, 2003, p.35).

A partir dos três anos a janela musical se abre, fechando-se aproximadamente aos dez. Nesse período, a criança tem suas habilidades musicais desenvolvidas ao máximo. Depois de fechada a janela, não significa a inviabilidade da aprendizagem musical, assim, ainda é possível aprender musicalidade, mas indubitavelmente com muito mais tempo de adaptação, não encontrando os mesmos resultados no mesmo período de quem apresentou a janela musical disponível.

Os estímulos auditivos desenvolvem muitas potencialidades ainda em transformação, uma delas é a capacidade diferenciação e sensibilidade sonora. A educação auditiva propõe descobrir as aptidões musicais que a criança tem e desenvolver sua capacidade expressiva, favorecendo suas habilidades imaginativas e criativas. A audição interna, A capacidade da memória auditiva é essencial para atingir esses objetivos; o desenvolvimento progressivo de eles levará a uma melhor percepção auditiva.

> “[...]a música não é só uma técnica de compor sons (e silêncios), mas um meio de refletir e de abrir a cabeça do ouvinte para o mundo... Com sua recusa a qualquer predeterminação em música, propõe o imprevisível como lema, um exercício de liberdade que ele gostaria de ver estendido à própria vida, pois ‘tudo o que fazemos’ (todos os sons, ruídos e não-sons incluídos) ‘é música’.” (CAGE, 1985, p. 5).

Outros objetivos da educação auditiva são: despertar a sensibilidade da criança, seu sentido estético, acuidade da audição, iniciá-lo no conhecimento dos elementos da música, responder a estímulos sonoros, educar a voz etc. Para alcançá-los, é aconselhável usar música em sua totalidade, unir seu som e forma, com os elementos e aspectos que a integrem e exerçam atenção e reflexos de memória, auditivos e motores.

Ao desenvolver a musicalidade na fase infantil não só desenvolvemos as capacidades mencionadas acima como sensibilizamos áreas do cérebro, não se trata aqui de uma educação a transformação das crianças em artistas, mas para que seja possível estimular outras áreas do cérebro. A sensibilidade musical se aproxima da área do raciocínio lógico-matemático. Representa,

portanto, um dos estímulo mais consideráveis os circuitos dos celebro, desse modo, ajuda no desenvolvimento perceptivo ampliando por meio de sons sutis a capacidade comunicativa aprimorando outras habilidades motoras.

OS EFEITOS POSITIVOS DA MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO

Numerosos estudos mostram que a música tem um efeito prático e positivo no desenvolvimento de habilidades intelectuais e aspectos sociais. Busca-se mostrar que a música é essencial para formar o caráter, moral e tem poder de impactar o desenvolvimento de habilidades intelectuais.

> "A principal vantagem que temos ao utilizar a música para nos auxiliar no ensino de determinada disciplina é a abertura, poderíamos dizer assim, de um segundo caminho comunicativo que não o verbal – mais comumente utilizado." (FERREIRA, 2010, p. 22).

A prática musical estabelece conexões neurais no cérebro e reorganiza conexões entre dos hemisférios aumentando a plasticidade cerebral nos campos da aprendizagem melhorando habilidades que normalmente consideraríamos próprias de outras áreas, tais como a matemática e a linguagem.

Podemos dizer que os alunos que recebem aulas de música assimilam melhor a aprendizagem na língua vernácula do que os alunos que não fazem uso da educação musical. Os benefícios do uso da música em sala de aula são aplicados a todas as áreas. Tem sido demonstrado que os alunos que apresentam baixo desempenho têm um melhor rendimento quando associada a música aos estudos de outras áreas do conhecimento.

> "Em todo processo educativo confunde-se dois aspectos necessários e complementares: por um lado à noção de desenvolvimento e crescimento (o conceito atual de educação está intimamente ligado à ideia de desenvolvimento); por outro, a noção de alegria, de prazer, num sentido amplo. [...] Educar-se na música é crescer plenamente e com alegria. Desenvolver sem dar alegria não é suficiente. Dar alegria sem desenvolver, tampouco é educar." (GAINZA 1988, p. 95).

O treinamento na aprendizagem de música na linguagem é uma segunda ferramenta fundamental. Assim, na aprendizagem de línguas, a manifestação musical tem o poder e a capacidade de melhorar o que se considera habilmente materializado na compreensão global, acelera o processo de aprendizado e melhora conhecimentos da matemática. Várias habilidades nos espaços urbanos que introduzem jovens na educação usando manifestações artísticas musicais encontraram uma relação diretamente profícua no campo cognitivo. O estudo da música apresenta resultados promissores também quando relacionados ao desenvolvimento de habilidades sociais como maior capacidade para o trabalho colaborativo, autocontrole, persistência, maior concentração, a responsabilidade, a memória, entre outros.

Sete tipos de inteligência ou competências cognitivas são distinguidos por Gardner e demonstram que todas elas se relacionam no que tange os critérios estabelecidos, assevera, no entanto, que a classificação em questão pode indefinir-se desde que haja identidade dentro de cada novo tipo que se apresenta e se enquadre nos critérios determinados.

> "(...) a teoria das inteligências múltiplas diverge dos pontos de vista tradicionais. Numa visão tradicional, a inteligência é definida operacionalmente como a capacidade de responder a itens em testes de inteligência. A inferência a partir dos resultados de testes, de alguma capacidade subjacente, é apoiada por técnicas estatísticas que comparam respostas de

> sujeitos em diferentes idades; a aparente correlação desses resultados de testes através das idades e através de diferentes testes corrobora a noção de que a faculdade geral da inteligência, g, não muda muito com a idade ou com treinamento ou experiência. Ela é um atributo ou faculdade inata do indivíduo. A teoria das inteligências múltiplas, por outro lado, pluraliza o conceito tradicional. Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objetivo. A criação de um produto cultural é crucial nessa função, na medida em que captura e transmite o conhecimento ou expressa as opiniões ou os sentimentos da pessoa. Os problemas a serem resolvidos variam desde teorias científicas até composições musicais para campanhas políticas de sucesso." (GARDNER 1995, p.21)

As competências constituintes da inteligência musical representam habilidades carregadas pelo compositor, e o que define o exame dos componentes centrais da música são elementos presentes em segmentos dos mais variados possíveis. Tom, melodia e ritmo definem as características com relação a sentimentos, regionalidades, festas populares etc. posteriormente o timbre define a robustez e a adequação a voz, o que faz com que o cérebro calcule as vibrações sonoras e adeque a voz ou o próprio timbre as necessidades. Apontamos aqui para a importância da audição, pois a partir daí diversos elementos comunicativos estrarão em cena, na mesma direção, a organização rítmica além de proporcionar o trabalho em equipe e as repetições de gestos e movimentos, pode existir sem a necessidade auditiva.

Estudos na área demonstram ser possível referir-nos a um traçado do ainda incipiente desenvolvimento da competência musical nas escolas enquanto dispositivo pedagógico. Na fase de bebê, as crianças cantam e balbuciam. Aos dois meses são capazes de igualar a altura, volume e o contorno melódico das canções cantadas por sua mãe. Aos quatro meses, pode adequar-se a estrutura rítmica. No segundo ano de vida, começam a emitir sons pontilhados que exploram intervalos pequenos, até por volta da idade escolar, na nossa cultura a maioria das crianças tem um esquema de como uma canção pode ser. Depois dessa idade, exceto entre as crianças com talento musical incomum, há pouco desenvolvimento adicional. O repertório musical se expande e ocorre maior conhecimento sobre música.

Já na adolescência a música passa a ter outra especificidade educativa, por meio da música se estabelecem laços de afetividade e identidade entre grupos que estão em fase de constituição, ainda pela música, as características estéticas dos ambientes passar por transformações no que diz respeito a decoração e vestimentas, novos meios de comunicação e vocabulários hão de se difundir pelo espaço ocupado, muitas vezes alterando até a geografia local.

INTERDISCIPLINARIDADE E MUSICALIDADE NA ESCOLA

A partir de agosto de 2008 tivemos aprovada a Lei nº 11.769/08, que fazia da música conteúdo curricular nas escolas públicas e privadas no Brasil (BRASIL, 2008) como componente da disciplina de arte como estabelecido na LDB de 1996 (BRASIL, 1996). Para que ocorresse a aprovação da lei foi preciso organizar um movimento nacional de educadores musicais, músicos, membros da sociedade e professores em geral o que culminou na alteração da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), incluindo aí um parágrafo que definia com

maior precisão aquilo que o ensino de arte já previa no artigo 26, deveria incorporar a música como um de seus conteúdos obrigatórios.

> "Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
>
> [...] § 6o A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2o deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008)
>
> § 6o As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2o deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016)" (BRASIL, 1996).

A partir da aprovação da Lei nº 11.769/08, muitos sistemas educacionais têm se mobilizado de distintas maneiras para cumprir esta normatização curricular. Ainda que se possa considerar tal mobilização como um movimento que vem sendo realizado lentamente e gradualmente em diversas partes do país, fundamental é que se faça conhecer de uma forma mais realista a situação como o ensino de música atua no currículo de escolas brasileiras partindo da Lei nº 11.769/08.

Com a aprovação da Lei nº13.278/16 em 02 de maio de 2016, vimos alterado o parágrafo 6º do art. 26 da LDB de 1996 no que diz respeito ao ensino de arte englobando artes visuais, música, teatro e a dança, como linguagens que constituirão o componente curricular do § 2o deste artigo (BRASIL, 2016a). Esta lei vem substituir a 11.769/08, a partir da aprovação deste novo texto deixa de vigorar, aqui se quatro áreas das artes na educação básica. Da mesma forma se a que a Lei 11.769/08 não estiver mais em vigor, a música continuará como manifestação presente a partir da lei que estabelece as diversas linguagens artísticas que atuam enquanto elementos constitutivos que devem compor o currículo escolar.

A instrumentalização do Ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2016b) continua vigorando, oferecendo e fomentando orientações específicas para a implantação da música nos currículos. Perante estes fatos, mesmo em virtude da Lei 11.769/08 não mais vigorar, buscamos subsídios para debater e estimular o ensino da música enquanto parte fundamental das múltiplas inteligências, e os resultados podem contribuir para o debate sobre o ensino de música, bem como sobre o currículo escolar de uma maneira holística na medida em que forem analisados os processos de implementação musical nas escolas brasileiras nas diferentes regiões, com as mais diversas características culturais em período anterior à Lei 13.278/16.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos aqui, por meio de uma intensa análise, delinear de modo geral uma perspectiva das artes na educação, visando o desenvolvimento humano por meio da música. Como mostrado, a música muito mais que uma distração, representa parte fundamental da história, dando características temporais e ratificando as peculiaridades dos mais diversos grupos humanos. Por meio da música compreendemos culturas das mais diversas épocas e podemos perceber por meio dela também como os avanços tecnológicos se deram através das gerações.

Cantar músicas de diferentes culturas pode desempenhar papéis importantes na construção de nossas identidades, em como percebemos e entendemos os outros e, finalmente, a nós mesmos. A compreensão cultural, no entanto, é complexa por natureza e multifacetada. Mesmo que as conclusões da pesquisa sobre a relação entre canto e compreensão cultural sejam misturadas, argumentamos que exprime um valor essencial na melhora da compreensão cultural dos alunos.

Do ponto de vista biológico, a musicalidade humana é o termo referido como um conjunto de habilidades de habilidades que permitem o reconhecimento e produção de cultura por meio de sons. A música é um fenômeno complexo que consiste em características que representam diferentes estágios da evolução das habilidades auditivas humanas, a questão referente à origem evolutiva de música deve se concentrar principalmente em propriedades específicas da música e sua possível função biológica. O que geralmente diferencia a música de outras formas de expressões sonoras é uma estrutura sintaticamente organizada baseada em classes de unidades rítmicas medidas em referência e pulso musical. Essa estrutura é uma interpretação humana específica dos sons alcançado graças a certas características do sistema nervoso. Há históricos e diversidades transculturais desta estrutura, que indica que a aprendizagem é uma importante parte do desenvolvimento da musicalidade humana. No entanto, o fato de não haver cultura sem música, a sintaxe é implicitamente aprendida e facilmente reconhecível, sugere que a musicalidade humana pode ser um fenômeno adaptativo. Se o uso de estrutura sintaticamente organizada como um fenômeno comunicativo era adaptável, é possível apenas em circunstâncias em que essa estrutura é reconhecível por mais de um indivíduo.

Durante o processamento da estrutura musical, as pessoas experimentam um conjunto de reações emocionais sutis que dependem da posição de uma nota em cada contexto rítmico.

Apesar da coexistência de uma experiência afetiva durante a escuta musical, a reação emocional à musicalidade é muitas vezes sugerida como o mero resultado do reconhecimento cognitivo em vez de parte integrante deste reconhecimento.

A previsão é a função final do sistema nervoso. Pode-se supor que toda percepção é baseada numa predição, desse modo, tanto a reação emocional a um estímulo particular quanto a previsão de estímulos são partes da cognição. Portanto, os processos de previsão do sistema nervoso não podem ser tratados de forma semelhante aos estímulos como fonte de emoções.

A musicalidade humana parece ser um bom exemplo dos efeitos potenciais da evolução de certos reflexos, a experiência auditiva humana é influenciada principalmente pela aprendizagem. A predominância da aprendizagem na formação cognição auditiva humana implica que o ambiente auditivo dos hominídeos deve ter sido muito semioticamente instável. Tal instabilidade semiótica levou à grande variedade de músicas encontrada ao redor do mundo. No entanto, a música como um produto do ser humano é caracterizada não apenas por elementos específicos da cultura, mas também pelos elementos universais, o que sugere que além da influência cultural, o específico da musicalidade, salvo as restrições genéticas, também moldam a mente musical de todo ser humano. Isso significa que, por um lado, a musicalidade se desenvolve espontaneamente e sem esforço, mas por outro, a aprendizagem de habilidades musicais mais sofisticadas, como no caso de músicos profissionais, consome tempo e exige muito esforço (erudição). A transmissão de informação musical tem suas raízes na capacidade humana de aprendizagem vocal que é excepcional entre primatas.

No entanto, a aprendizagem vocal humana é canalizada em uma imitação de características acústicas selecionadas em vez da cópia literal de todo som ouvido. As pessoas são muito hábeis em imitar as características distintivas dos fonemas, a ordem temporal de sequências sonoras e frequência fundamental de sons harmônicos, mas não muito talentosos quando tentam simular o latido de um cão ou sons ambientais, como o barulho de uma geladeira que parece uma tarefa muito simples para muitos papagaios. Esta canalização sugere que, além da instabilidade ambiental supramencionada, certas circunstâncias relacionadas a expressões vocais hominídeas devem ter sido estabilizadas tempo suficiente, durante várias gerações, para ter promovido um instinto de aprender apenas selecionando características de som.

REFERÊNCIAS

ADORNO. T.W; HORKHEIMER, M. **O fetichismo na música e a regressão da audição.** In: Theodor W. **Adorno: textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. Série Os pensadores.

BARBOSA, Ana Mae. **Interterritorialidade na Arte/Educação e na Arte**. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lílian. Interterritorialidade: mídias, contextos e educação. São Paulo: Edições SESC SP, 2008. p. 25-44.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referência curricular nacional para educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretária de Educação Fundamental.** V. 3 Brasília: MEC/ SEF, 1998. p. 269.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais/Secretaria de Educação Fundamental.** V. 8. Brasília: MEC/ SEF, 1997. p. 146.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil.** São Paulo: Petrópolis, 2003.

COLARES, **Aprendendo através da música; o calendário escolar musicado**. 4ª. ed. Fortaleza: Secretária de Cultura, Turismo e Desporto, 1988. p. 296.

DELTA LAROUSSE, Enciclopédia – IX. **História da Música**- Rio de Janeiro: Delta S. A.

FERNADÉZ, Alicia. **A inteligência Aprisionada: abordagem psicopedagógica Clínica da criança e sua família**. 2ª. reed. Porto Alegre: 1991

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula.** Martins Ferreira. São Paulo: contexto, 2010, 7. ed. 3ª impressão.

GODOI, Luiz Rodrigo. **A importância da música na educação infantil.** Londrina - PR. Tese apresentada a Universidade Estadual de Londrina, 2011.

GONSALVES, Dinho. **A história da percussão**. São Paulo: Apontamentos, 1999.

HORTA, Carlos Felipe M. M. (Coord.). **Alegria, alegria: as mais belas canções de nossa infância**. Belo Horizonte: Editora Leitura 1999.

JABER, Maíra dos Santos. **O bebê e a música: Sobre a percepção e a estruturação do estímulo musical, do pré-natal ao segundo ano de vida pós-natal.** UFRJ – 2013. Disponível em: http://objdig.ufrj.br/26/dissert/817223.pdf acesso em: 16 de mai. de 2023.

MARTINS, José Eduardo. **História breve da música ocidental.** Estud. av. vol.24 no.70 São Paulo 2010.

POSSOLI, Luana. **Ensino de música na formação docente: dificuldades e possibilidades nos cursos de Pedagogia.** 2011, 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, 2011.

PINTO, Tiago de Oliveira. **Som e música**. Questões de uma Antropologia Sonora. Rev. Antropol. vol.44 no.1 São Paulo 2001

ROSA, Nereide Schiaro Santa. **Educação Musical para a 1ª a 4ª serie.** São Paulo: Ática, 1990.

RUUD, E. **Caminhos da Musicoterapia**. [tradução Vera Wrobel]. São Paulo: Summus, 1990.

Santos, Jean Carlos Vieira & Silva, Débora Cristina Barbosa da. (2016). **Engenho urbano: reflexões sobre o caso Riverlândia (Goiás).** Revista Tocantinense de Geografia, 5(7), 105-119, jan./jul.

SARAIVA, Rosângela Martins. **Música na Educação Infantil.** Brasília-DF. Tese apresentada a Faculdade de Educação – FE, Universidade de Brasília – UNB/Universidade Aberta do Brasil – UAB, 2013.

SOUSA, Kairon Pereira de Araujo. **Adorno e Horkheimer: uma visão crítica sobre a indústria cultural.** Revista Aproximação, 1° semestre de 2013. Disponível em: < http://www.ifcs.ufrj.br/~aproximacao/artigos/adornohorkheimer.pdf> Acesso 15 de mai. de 2023.

Zuin, Poliana Bruno, & Zuin, Fernando Soares. (2009). T**radição e alimentação.** Aparecida: Ideias & Letras.

MATERIAIS E MATERIALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ODALEA CRISTINA GOMES BARBOSA
Graduação em Ciências Biológicas pela Faculdade UNIABC (2001); Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Luterana do Brasil (2012); Pós-graduada em Psicopedagogia Educacional pela Faculdade XV de Agosto (2021); Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade XV de Agosto (2022); Cursando Graduação em Educação Especial pela UNI FAVENI; Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo desde 2005.

RESUMO

Os materiais são fundamentais na primeiríssima infância, ou seja, de 6 meses a 5 anos, porque é nesse momento que a criança tem seu primeiro contato com um universo de descobertas. Chamamos isso de período heurístico, palavra que vem do grego descobrir. Deve-se oferecer diferentes materiais, sejam eles plástico, madeira, metal ou tecido, porque a criança bem pequena está construindo sentidos e significados, e tudo isso a partir das experiências que ela tem. Ela mistura, durante as brincadeiras, o que vive na família, e traz para a brincadeira, a partir dos 3 anos, o jogo simbólico. Mas ela só será capaz de brincar de forma saudável se tiver repertório.

PALAVRAS-CHAVE: Materiais; Materialidades; Aprendizagem; Interação.

INTRODUÇÃO

Espaço, tempo e materialidades fazem parte do programa de educação infantil e que, a partir da intenção do professor é possível pensar e disponibilizar materiais do cotidiano para que sejam objetos (brinquedos) para as crianças como caixas que servem como móveis, carroças etc. Em outras experiências com crianças pequenas, em estágios obrigatórios ou não obrigatórios, foi possível observar que suas tendências eram brinquedos de sucata e caixas, daí a escolha de buscar o que é trabalhar com materiais e materialidades nas aulas com os pequenos. A maioria das crianças de 0 a 5 anos está matriculada em creches e pré-escolas e permanece em tempo integral em instituições. Esta é uma experiência de interação, em que se desenvolve sua criatividade, trabalhando com brincadeiras livres e dirigidas, sabendo que as crianças aprendem brincando, explorando, experimentando e interagindo uns com os outros. Os professores têm a tarefa de criar oportunidades que desafiem o potencial imaginativo das crianças e a capacidade de explorar o ambiente tornando-as autoras de suas próprias identidades. Podemos afirmar que o brincar na vida das crianças é essencial na sua educação, pois fará parte do seu desenvolvimento físico e mental. As brincadeiras devem acontecer

todos os dias e o tempo livre na escola terá um horário diferente. No entanto, vale ressaltar que a educação infantil não se limita aos jogos. Porque ele precisa de amor, atenção e até de atividades corretivas para ajudar a erigir sua personalidade.

DIFERENÇA ENTRE MATERIAL E MATERIALIDADE

Cada material tem sua materialidade, que é o “adjetivo” da matéria. Por exemplo, o papelão é poroso, leve, tem certo cheiro; ele vira o que a criança imagina, dissolve em água, mas é resistente, não rasga fácil, aguenta ser esfolado, pode virar um tapete, uma capa… É a potência dos materiais. Em que eu posso transformar esse objeto? E, nesse processo, a criança também se transforma internamente e mentalmente. Ela ganha qualidade de pensamento.

Dentro desta temática podemos entender os materiais naturais e artificiais.

Materiais naturais são aqueles obtidos diretamente da natureza e podem ser de origem mineral, vegetal ou animal como por exemplo a madeira, bambu, argila, pedras e palha.

Tal como o nome indica, materiais de origem natural tem sua origem na natureza. No entanto, essa classificação pode ainda se dividir de duas formas, sendo elas:

- Materiais naturais não manufaturados: são materiais usados pelo homem tal como a natureza oferece. Exemplo: petróleo bruto, madeira, pepita de ouro;

- Materiais naturais manufaturados: são materiais que são transformados pelo homem para posterior uso. Exemplo: móveis multifuncionais de madeira, tecido de lã e anel de ouro.

Outra divisão possível de se fazer é classificar como materiais naturais e materiais sintéticos.

Enquanto os materiais naturais são aqueles obtidos diretamente da natureza, os materiais sintéticos são aqueles totalmente produzidos pelo homem de forma artificial por meio de processos químicos e físicos. A exemplo dos fios de nylon, recipientes de plástico e garrafas de vidro. Vale ainda mencionar que os materiais sintéticos podem ser fabricados a partir de materiais naturais ou a partir de materiais que já foram modificados pelo homem.

O PLANEJAMENTO PARA MATERIALIDADES

Durante muito tempo, a educação das crianças pequenas não foi considerada importante, as crianças frequentavam as creches com uma concepção assistencialista, em que, o cuidado e a alimentação eram suficientes para as crianças, e os pais tinham tranquilidade para trabalharem. Hoje, a educação infantil faz parte da educação básica por uma questão de direitos, cidadania e qualidade. A interação e a brincadeira são consideradas eixos essenciais de uma educação de qualidade, mas pouco valorizadas. As crianças muito pequenas têm uma grande necessidade de descobrir o mundo. Eles experimentam, relacionam, brincam, e é direito deles escolher e acessar brinquedos e materiais. Consequentemente:

> O ato do brincar traz muitos benefícios para quem participa dessa atividade, pois, contribui para o desenvolvimento físico, social, intelectual, respeito ao outro, a criança supera os desafios através da brincadeira ou jogo, além disso, os educando aprendem a serem cooperativos, aprendem regras, a lidar com seus limites, enfim, não é somente uma atividade que proporciona alegria, prazer, divertimento, direta ou diretamente está trabalhando na formação do sujeito, para que ele aprenda a conviver com os outros, a respeitar, a aceitar as pessoas que são diferentes, independente que tenham ou não alguma deficiência (SOARES, 2010, p.19).

A organização da sala de aula na educação infantil deve fazer parte do planejamento do professor. A sala de aula deve ser organizada de acordo com as necessidades de cada grupo de crianças, reforçando a construção do conhecimento, autonomia e convivência com os outros, buscando levar em conta suas características, rotina e proposta pedagógica da escola para planejar e definir como espaços e brinquedos serão organizados.

De acordo com o Parecer CNE/CEB No 20/2009:

> As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade. (BRASIL, 2009, p. 14).

Trabalhar com crianças pequenas requer um olhar sensível para observar as interações e os vínculos que elas constroem entre outras crianças e adultos por meio de suas ações, palavras e emoções. A comunicação ocorre por meio do movimento e da interação dependendo dos materiais disponíveis, da organização do espaço, das linguagens disponíveis e do contato das crianças entre si e com os adultos. Aqui é importante deixar claro que a compreensão das relações pelas crianças consiste não apenas em receber significados de seu ambiente, mas também em dar sentido a esses espaços.

Segundo Horn (2004):

> As escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário. Portanto, qualquer professor tem, na realidade, uma concepção pedagógica explicitada no modo como planeja suas aulas, na maneira como se relaciona com as crianças, na forma como organiza seus espaços na sala de aula (HORN, 2004, p. 61).

Uma forma de garantir o desenvolvimento da criança é pensar em materiais que possam ser transformados em brinquedos infantis, de forma estruturada ou não estruturada estes devem estar ao alcance das crianças para que possam criar as suas próprias experiências.

A IMPORTÂNCIA DE MATERIAIS DIVERSIFICADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando a criança entra em contato com diversos materiais, ela desenvolve seu processo criativo de forma mais plena.

Em casa, por exemplo, é comum as crianças encontrarem papel, lápis e, para alguns, mais

sortudos, tinta. Porém, nem sempre há oportunidade de despertar o delicado potencial criativo que a infância deveria revelar. Por que criar barreiras?

Estamos imersos em uma cultura em que os prazeres sensoriais estão diretamente ligados à sujeira e à doença. No entanto, quando os bebês são capazes de tocar, sentir e desfrutar, eles desenvolvem pensamento abstrato e criatividade. Eles podem testar, comparar, experimentar, conhecer seus sentimentos e seus limites. A emoção surge do sentimento. A cognição é ativada por mais do que apenas aptidão motora fina. Os materiais industrializados fazem parte do nosso patrimônio cultural e devem ser promovidos. No entanto, quando as crianças têm acesso ao conteúdo suas funções originais serão alteradas. O que os torna intelectualmente instáveis?

Terra, paus, folhas, milho, gel, isopor, materiais recicláveis, enfim, é um mundo de oportunidades para várias linguagens se manifestarem. Mesmo as instituições mais simples podem usufruir de uma diversidade de contextos pedagógicos, desde que as práticas sejam bem intencionadas e reflexivas. Por que desistir quando queremos encorajar o pensamento investigativo? Por que responder rápido se você quer cidadãos curiosos e curiosos? Por que limitar o material se queremos crianças cujo potencial seja contínuo e amplamente explorado? As crianças não são animais incapazes, frágeis, indefesos. Ao contrário, eles nos surpreendem com sua lógica sensível, excentricidade, deixando um rastro do questionador. Eles são criadores de cultura, história e participam de seu aprendizado. Por isso, atrapalhamos quando oferecemos ações prontas e predefinidas.

Em suma, as experiências da infância determinam como uma criança se apresenta ao mundo. O potencial existe, mas pode não ter os meios para liberar sua força e singularidade. Afinal, em ambientes pré-definidos, sabemos exatamente onde queremos chegar. Portanto, conhecemos as respostas desejáveis e não nos surpreendemos. As crianças em espaços potenciais de aprendizagem, constrói mais do que paisagens estéticas, sonoras e dimensionais, elas constroem relações afetivas, constroem significados, expandem sinapses, intensificam habilidades de abstração e refinam o vocabulário.

Um ambiente rico em materiais significa um percurso de aprendizagem completo, um espaço de relações em que as ações mecânicas são substituídas ou pelo menos equilibradas pelo poder da autoria e da criatividade. E se os professores recebessem as crianças com propostas diversificadas ou com instrumentistas inusitadas? Tecidos, blocos, madeira, bacias, sementes, sementes, pedras, bambus, todo tipo de elementos da natureza. Desta forma, a dimensão estética muito restrita é expandida e um aspecto sublime é dado ao que antes era óbvio demais para perceber. E isso deixa nossos pequenos mais sensíveis e criativos!

OS TIPOS DE MATERIAIS POSSÍVEIS DE OFERECER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As crianças não podem ter apenas brinquedos de plástico! É fundamental que não seja só o plástico, porque esse é o tipo de material que nós mais temos nas escolas, por vezes muito colorido, e isso tira da criança o que ela tem de mais potente, que é a transformação. O plástico não se permite ser moldado, ele é rígido. Do jeito que você colocar, ele vai ficar. Não oferece capacidade

de transformação. Por outro lado, é possível usá-lo para empilhar, alinhar, colecionar. Nada contra o plástico! Mas, por uma perspectiva mais sustentável, sabemos que é o material que a natureza leva mais tempo para transformar em natureza de volta.

Além do perigo do contato excessivo com interfaces tecnológicas, existe outra tendência que espreita as crianças: o manuseio de brinquedos feitos apenas de plástico. Muitas vezes pensando em evitar riscos, os pais e professores acabam deixando de lado materiais riquíssimos para a experiência e o conhecimento.

A criança que tem tudo muito padronizado entra em choque quando tem contato com situações diferentes. Para aprender as crianças precisam experimentar o novo, o diferente. As crianças são criativas, e se colocam à disposição delas materiais como, argila, sementes, tocos de madeira e gravetos, elas nos surpreendem com os resultados. Ter contato com a diversidade de materiais possibilita desenvolver muito mais as habilidades do que se ela só tiver contato com plástico. A criança terá os sentidos muito mais aguçados e irá desenvolver mais a criatividade, além de conhecer o mundo de forma muito mais real.

Horn (2017) esclarece que o protagonismo das crianças inicia com a ação das professoras, das próprias crianças, do espaço, que também é um educador, dos conhecimentos e da questão temporal. É uma ação que inicia quando a professora recolhe as suas vontades e repensam as necessidades do grupo

O professor pode oferecer uma gama de materiais estruturados e não estruturados. Para ampliar suas experiências sugerimos materiais como: madeira, plástico bolha, papel adesivo, temperos, sementes, bolinha de gel, arame, espetinho, argila, fubá, pedras, gelo, papel camurça, folhas secas… e o que mais a criatividade inventar.

> O papel do professor é o de organizar as oportunidades de apoio às experiências das crianças, valorizando a participação das mesmas nas decisões e propostas. (HORN, 2017, p. 27).

Nos documentos oficiais são ressaltados a respeito dos direitos que as crianças carregam dentro dos espaços da escola. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) assegura que a criança tem o direito de conviver com outras pessoas, brincar de diferentes maneiras, que tenha participação ativa, posicionando-se, explorando, expressando-se ao dialogar, evidenciando suas necessidades, questionamentos, opiniões, constituindo-se sujeito cultural e social.

Os direitos das crianças e os deveres das instituições são mencionados em documentos oficiais, assegurando a importância de se terem espaços apropriados e preparados para receber cada criança. Além do papel da instituição na garantia desses espaços, os direitos das crianças são assegurados oficialmente.

Ser protagonista envolve não somente saber da sua posição na escola, mas compreender e sentir-se autor de suas descobertas. Quando o direito da criança é assegurado, garantido e vivido nas escolas, oferece chances das crianças descobrirem novidades que aguce a imaginação, que causem dúvidas, expressando sentimentos, ideias, tornando-as ativas em uma sociedade que percebe a criança como sujeito passivo, sem direitos. Elas precisam observar cada canto na escola e perceber as possibilidades que são oferecidas e, também, ter esclarecido que também são sujeitos de direitos.

É essencial que a professora esteja atenta quanto à disposição e organização dos materiais e mobílias, percebendo se contempla a turma e as crianças.

> É fundamental que o (a) professor (a) exerça um papel ativo em todo o processo que envolve a organização e que começa com a concretização das intenções educativas e do método ou métodos de trabalho que irá utilizar. (FORNEIRO, 1998, p. 261).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil podem ser consultadas para nortear as escolhas por meio dos princípios éticos, estéticos e políticos, nos quais devemos respeitá-los ao preparar as propostas pedagógicas como, por exemplo, refletir sobre alguns aspectos:

- Brinquedos para todas as crianças sem reforçar estereótipos de gênero e de preferência nas suas cores de origem;
- Bonecas e bonecos com diversidade em suas cores (pele, cabelos, olhos), e corpos;
- Ao invés de fantasias estereotipadas e com personagens do consumo, ofereça tecidos, coletes, chapéus, capas, perucas, óculos etc.;
- Livros com histórias de todo o mundo, de todas as culturas sem prevalecer apenas um quesito de escolha.

Devemos combater preconceitos relativos ao pertencimento étnico-racial, de orientação sexual, gênero, classe social, religião, padrão corporal, deficiências, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defendemos os brinquedos não estruturados nas escolas de Educação Infantil, pois eles se transformam em brinquedos sem determinar a brincadeira e oferecem múltiplas ações e possibilidades de criação.

Entendemos que possa ter brinquedos estruturados, mas com uma escolha apurada e estudada dos educadores, o brinquedo industrializado apenas distrai, ocupa e/ou passa o tempo da criança por sugerir a brincadeira e limitar a imaginação.

O Currículo da Cidade de SP (2019) trata da importância de nos contrapormos (função da escola) ao consumismo e ofertar alternativas que valorizem a cultura e as relações sociais por meio do contato com os materiais naturais (terra, areia, plantas, água etc.) e as brincadeiras mais simples, o que não pode ser comprado.

Refletir sobre tudo isso é considerar a dimensão estética, ética e política como essencial na educação de bebês e crianças, trata-se de um ambiente educativo com valores e concepções, diferente de outros espaços no qual a criança circula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB 20/2009, homologação publicada no DOU 09/12/2009, Seção 1, p. 14.

BRASIL. Ministério da Educação. **A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Disponível em: . Acesso 13 mar. 2018.

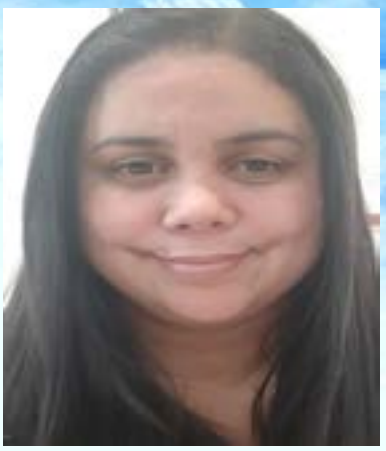
FORNEIRO, Lina Iglesias. **A Organização dos Espaços na Educação Infantil.** In: ZABALZA, Miguel A. (Org.). Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998

HORN, M. G. S. **Sabores, Cores, Sons, Aromas: a organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

NUNES, L. S. **Escuta sensível do professor: uma dimensão da qualidade da educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SOARES, E. M. **A ludicidade no processo de inclusão de alunos especiais no ambiente educacional.** Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2010.

A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS INFANTIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA



PATRÍCIA ARAÚJO LIMA FREIRE
Graduação em licenciatura em pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2013); Professora de Educação Infantil – no CEI São Luiz II.

RESUMO

As brincadeiras são uma parte fundamental da infância e têm um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Através das brincadeiras, as crianças aprendem a explorar o mundo ao seu redor, a se comunicar e interagir com os outros, a desenvolver habilidades motoras e a lidar com emoções e desafios. Este artigo tem como objetivo discutir a importância das brincadeiras infantis e como elas influenciam o desenvolvimento da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeira infantil; Desenvolvimento infantil; Aprendizagem lúdica; Importância do brincar e Educação infantil.

INTRODUÇÃO

A infância é uma fase crucial do desenvolvimento humano, e as brincadeiras são uma parte essencial dessa fase. Brincar é uma atividade natural para as crianças, e é através das brincadeiras que elas aprendem, exploram e se desenvolvem. Brincar pode ser definido como uma atividade lúdica, espontânea e sem objetivos definidos. É uma atividade que as crianças fazem por prazer e diversão, e que lhes permite expressar sua criatividade, imaginação e curiosidade. As brincadeiras infantis podem assumir muitas formas, desde jogos de imaginação e fantasias até jogos de corrida e atividades físicas. As crianças podem brincar sozinhas ou com outras crianças, e podem brincar dentro de casa, ao ar livre ou em outros espaços.

As brincadeiras infantis são importantes para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Através das brincadeiras, as crianças aprendem a explorar o mundo ao seu redor, a desenvolver habilidades motoras, a se comunicar e interagir com os outros, e a lidar com emoções e desafios. Além disso, as brincadeiras também podem ajudar as crianças a desenvolver a autoconfiança, a autoestima e a criatividade.

A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS INFANTIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Desenvolvimento cognitivo das crianças é influenciado pelas brincadeiras infantis. As brincadeiras permitem que as crianças experimentem diferentes papéis, explorem diferentes cenários e desenvolvam sua capacidade de pensar criativamente. Através das brincadeiras, as crianças também aprendem a resolver problemas, a tomar decisões e a compreender a lógica e a causalidade. O desenvolvimento cognitivo é um processo que ocorre desde o nascimento até a idade adulta e envolve a aquisição de habilidades mentais complexas, como a memória, a atenção, a percepção, o raciocínio e a linguagem. Durante a infância, as brincadeiras infantis têm um papel fundamental no desenvolvimento dessas habilidades cognitivas.

As brincadeiras infantis oferecem às crianças a oportunidade de experimentar diferentes papéis sociais e explorar diferentes cenários imaginários. Essa capacidade de imaginar e criar realidades ajuda as crianças a desenvolverem a capacidade de pensar criativamente e de forma abstrata, uma habilidade crucial para o sucesso em muitas áreas da vida.

Além disso, as brincadeiras também ajudam as crianças a desenvolver habilidades de resolução de problemas e tomada de decisão. Quando as crianças brincam, elas precisam lidar com situações complexas, como lidar com conflitos, encontrar soluções criativas para problemas e tomar decisões que afetam o resultado da brincadeira. As brincadeiras infantis são uma forma de aprendizado natural e intuitiva para as crianças. Quando as crianças brincam, elas aprendem sobre o mundo e sobre si mesmas de forma autêntica e significativa. Isso pode ajudar a desenvolver uma paixão pelo aprendizado que pode durar a vida toda e a fortalecer a autoconfiança e a autonomia.

Uma das grandes vantagens das brincadeiras infantis é que elas permitem que as crianças desenvolvam a imaginação e a criatividade. Ao imaginar cenários e situações diferentes, as crianças aprendem a pensar fora da caixa e a explorar novas possibilidades. Essa habilidade pode ser muito útil na vida adulta, especialmente em áreas como negócios, arte e inovação.

Sendo que, as brincadeiras infantis também podem ajudar a desenvolver habilidades de linguagem e comunicação. Quando as crianças brincam juntas, elas precisam se comunicar de forma clara e eficaz para coordenar suas ações e expressar suas ideias. Essa habilidade de comunicação pode ajudar as crianças a se tornarem mais confiantes e eficazes na comunicação com outras pessoas.

Existem algumas formas de ajudar as crianças a desenvolver habilidades de comunicação através das brincadeiras. Aqui estão algumas dicas:

1. Encoraje a conversação: Durante as brincadeiras, incentive as crianças a conversar umas com as outras. Peça-lhes para explicar suas ideias ou para perguntar aos outros o que eles acham. Isso ajuda a desenvolver a capacidade de expressão e a habilidade de escuta ativa.

2. Ensine a negociação: Quando as crianças brincam em grupo, muitas vezes precisam negociar para decidir o que fazer a seguir. Ensine-lhes a arte da negociação e da cooperação, encorajando-as a encontrar soluções criativas e justas para os desafios que enfrentam.

3. Use jogos de linguagem: Jogos de linguagem, como jogos de palavras cruzadas, de

adivinhação ou de rimas, podem ajudar as crianças a expandir seu vocabulário e a desenvolver a capacidade de formular ideias com clareza.

4. Pratique a empatia: As brincadeiras também podem ser uma oportunidade para ensinar empatia e compaixão. Incentive as crianças a entenderem as emoções dos outros e a se comunicarem de forma sensível e respeitosa.

5. Seja um modelo de comunicação eficaz: Os pais e cuidadores podem ser um modelo de comunicação eficaz para as crianças. Fale com as crianças de forma clara e respeitosa, ouça ativamente suas ideias e dê feedback construtivo. Isso ajuda as crianças a aprenderem a se comunicar de forma eficaz e confiante.

Ao desenvolver habilidades de comunicação, as crianças se tornam mais confiantes e eficazes em se expressar e se comunicar com outras pessoas, o que pode ser benéfico para o sucesso em diferentes áreas da vida, incluindo o ambiente escolar, social e profissional.

As brincadeiras infantis também são uma forma importante de aprendizado social. Quando as crianças brincam em grupo, elas aprendem a compartilhar, a cooperar e a negociar com os outros. Essas habilidades sociais são fundamentais para o sucesso na vida adulta, especialmente em áreas como o trabalho em equipe e a liderança.

Afinal, as brincadeiras infantis também podem ajudar a desenvolver a curiosidade e a sede de conhecimento das crianças. Quando as crianças brincam, elas estão constantemente explorando e fazendo perguntas sobre o mundo ao seu redor. Essa curiosidade natural pode ser alimentada e incentivada pelos pais e cuidadores, ajudando as crianças a se tornarem aprendizes ao longo da vida.

Mediante, as brincadeiras infantis são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e físico das crianças. Elas permitem que as crianças experimentem diferentes papéis, explorem diferentes cenários e desenvolvam sua capacidade de pensar criativamente. Existem diversas outras formas como as brincadeiras infantis permitem que as crianças experimentem diferentes papéis e explorem diferentes cenários, ajudando a desenvolver a criatividade. Aqui estão algumas delas:

- Imaginação e fantasia: As brincadeiras infantis frequentemente envolvem a criação de mundos imaginários, personagens fictícios e situações que não existem no mundo real. Essas atividades incentivam a imaginação das crianças e estimulam a criatividade.

- Brinquedos e materiais diversos: As brincadeiras com brinquedos e materiais diversos, como blocos de construção, massinha, tinta, papel e lápis de cor, permitem que as crianças experimentem diferentes formas de manipulação e criação, estimulando a criatividade e a capacidade de resolver problemas.

- Jogos de dramatização: Jogos de dramatização, como faz de conta e teatro de bonecos, permitem que as crianças experimentem diferentes papéis e situações, criando histórias e desenvolvendo suas habilidades de representação.

- Exploração de diferentes culturas e contextos: As brincadeiras que envolvem a exploração

de diferentes culturas, histórias e contextos, permitem que as crianças experimentem diferentes perspectivas e pontos de vista, estimulando a criatividade e a imaginação.

- Experimentação de diferentes habilidades e interesses: As brincadeiras permitem que as crianças experimentem diferentes habilidades e interesses, descobrindo novas áreas de interesse e desenvolvendo habilidades que podem ser úteis no futuro.

Todas essas formas de brincadeiras ajudam a desenvolver a criatividade das crianças, incentivando a experimentação, a exploração e a descoberta de novas possibilidades. Ao permitir que as crianças explorem diferentes cenários e experimentem diferentes papéis, as brincadeiras infantis também ajudam a desenvolver habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisões. Além disso, as brincadeiras infantis também têm benefícios significativos para o desenvolvimento social, a linguagem e a comunicação, o aprendizado e a curiosidade das crianças.

As brincadeiras também são importantes para o desenvolvimento emocional das crianças. Através das brincadeiras, as crianças podem expressar seus sentimentos, aprender a lidar com emoções como a raiva e a frustração, e desenvolver a empatia e a compaixão pelos outros. As brincadeiras também podem ajudar as crianças a desenvolver a autoconfiança e a autoestima, permitindo que elas experimentem diferentes papéis e cenários.

A seguir alguns dos principais benefícios das brincadeiras infantis para o desenvolvimento das crianças:

1.Desenvolvimento físico: As brincadeiras infantis ajudam a promover o desenvolvimento físico das crianças de diversas maneiras, tais como:

- Estimulando a coordenação motora: ao participar de brincadeiras que envolvem movimentos corporais, como jogar bola, andar de bicicleta ou brincar de pega-pega, a criança desenvolve sua coordenação e equilíbrio.

- Fortalecendo os músculos: muitas brincadeiras infantis envolvem atividades físicas que ajudam a fortalecer os músculos, como subir em árvores, brincar de luta livre ou pular corda.

- Promovendo a saúde física: brincar ao ar livre pode ajudar a criança a receber a dose diária de vitamina D do sol, além de reduzir o risco de obesidade infantil.

2. Desenvolvimento cognitivo: As brincadeiras infantis também são importantes para o desenvolvimento cognitivo das crianças, tais como:

- Estimulando a criatividade: muitas brincadeiras infantis não possuem regras rígidas, permitindo que a criança use sua imaginação para criar brincadeiras ou inventar histórias.

- Melhorando o raciocínio lógico: ao participar de jogos que envolvem estratégia, como xadrez ou jogos de tabuleiro, a criança aprende a pensar de forma lógica e a tomar decisões estratégicas.

- Promovendo a resolução de problemas: algumas brincadeiras podem ajudar a criança a desenvolver habilidades para solucionar problemas, como quebra-cabeças ou jogos que envolvem

a montagem de peças.

3. Desenvolvimento emocional: As brincadeiras infantis também são importantes para o desenvolvimento emocional das crianças, tais como:

- Desenvolvendo a empatia: algumas brincadeiras envolvem trabalhar em grupo, o que pode ajudar a criança a desenvolver a empatia e a compreensão do ponto de vista dos outros.

- Promovendo o autocontrole: algumas brincadeiras podem ajudar a criança a aprender a controlar seus impulsos e emoções, como jogos que envolvem a espera por sua vez.

- Trabalhando a autoestima: ao participar de brincadeiras que envolvem desafios, como competições, a criança pode desenvolver a autoestima e a confiança em si mesma.

4. Desenvolvimento social: As brincadeiras infantis também são importantes para o desenvolvimento social das crianças, tais como:

- Promovendo a cooperação: algumas brincadeiras envolvem trabalho em equipe, o que pode ajudar a criança a desenvolver habilidades de cooperação e colaboração.

- Melhorando a comunicação: algumas brincadeiras podem ajudar a criança a melhorar sua comunicação e a aprender a expressar suas ideias e sentimentos.

- Desenvolvendo a liderança: algumas brincadeiras envolvem a escolha de líderes ou a divisão de tarefas, o que pode ajudar a criança a desenvolver habilidades de liderança e a tomar decisões importantes.

As brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças e bebês. Mediante das brincadeiras, as crianças aprendem a se comunicar e interagir com os outros, a compartilhar, cooperar e negociar. As brincadeiras também podem ajudar as crianças a desenvolver a empatia e a compaixão pelos outros, permitindo que elas se coloquem no processo de aprendizagem significativa.

Em conclusão, as brincadeiras infantis desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças, permitindo que elas experimentem diferentes papéis, explorem diferentes cenários e desenvolvam sua capacidade de pensar criativamente. Além disso, as brincadeiras também ajudam as crianças a resolver problemas, a tomar decisões e a compreender a lógica e a causalidade.

É importante lembrar que, para aproveitar ao máximo os benefícios das brincadeiras infantis, é preciso proporcionar às crianças um ambiente seguro e estimulante, com brinquedos e materiais adequados e a supervisão de adultos responsáveis. Além disso, é fundamental valorizar e incentivar a criatividade e a experimentação das crianças, sem restringir sua imaginação e limitar sua curiosidade.

Como sendo, as brincadeiras infantis são uma parte fundamental do desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, e devem ser valorizadas e incentivadas em todos os estágios da infância. Ao permitir que as crianças experimentem, explorem e criem, as brincadeiras ajudam a desenvolver habilidades importantes para o sucesso na vida adulta, como a criatividade, a resolução de problemas

e a capacidade de se comunicar e se relacionar com outras pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das referências mencionadas e dos estudos realizados, é possível concluir que o brincar é uma atividade fundamental na vida das crianças, que contribui para o seu desenvolvimento em diversas áreas, como física, cognitiva, emocional e social.

O brincar estimula a criatividade, a imaginação, a curiosidade e a resolução de problemas, promovendo a autonomia e a autoestima das crianças. Além disso, brincadeiras em grupo permitem o desenvolvimento de habilidades sociais, como cooperação, empatia e respeito às regras.

Através do brincar, as crianças também têm a oportunidade de explorar o mundo ao seu redor e compreender melhor a si mesmas e aos outros, além de ser um meio para expressar suas emoções e sentimentos.

Portanto, é importante que pais, cuidadores e educadores valorizem a brincadeira infantil e proporcionem às crianças um ambiente seguro e adequado para que elas possam brincar livremente e desenvolver-se plenamente. A promoção do brincar deve ser vista como uma prioridade na educação infantil e na sociedade em geral, para que as crianças possam crescer e se desenvolver saudáveis e felizes.

REFERÊNCIAS

Arantes, V. A. (2013). **A importância do brincar na infância**. Revista CEFAC, 15(3), 934-940. doi: 10.1590/S1516-18462013000300035.

Brasil, M. L. A., & Zamberlan, K. C. (2012). **A importância das brincadeiras no desenvolvimento infantil.** Revista de Psicologia da IMED, 4(1), 62-69.

Câmara, M. C. S., & Ferreira, T. M. C. (2017). **Brincadeiras infantis e a formação do sujeito na educação infantil.** Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco, 7(13), 125-141.

Medeiros, S. O., & Oliveira, L. T. (2015). **Brincar na educação infantil: uma perspectiva histórico-cultural.** Revista Brasileira de Educação Infantil, 1(1), 61-77.

Kishimoto, T. **O jogo e a educação infantil.** In: KISHIMOTO, T.M. (Org.) j**ogo, brinquedo, brincadeira e Educação**. SP: Cortez, 1996,13-4

Santos, F. M., & Silva, R. M. (2018). **A importância do brincar no desenvolvimento infantil: revisão de literatura**. Revista da Educação, 43(2), 189-206. doi: 10.11606/issn.2176-6681.v43i2p189-206.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEUS DESAFIOS: A IMPORTÂNCIA DA ESTIMULAÇÃO CEREBRAL PARA A APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

PATRÍCIA DA CRUZ OLIVEIRA
Graduação em: Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo - Uniban.
Ano de conclusão:2007. Professora na Educação infantil e Educação fundamental pelas Prefeituras de Embu das Artes e São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho, foi realizado, com o objetivo de encontrar subsídios na literatura sobre as descobertas da neurociência para o benefício da aprendizagem. Estudamos mais especificamente o funcionamento e as dinâmicas do cérebro e da mente, percebemos muitas discussões a respeito, e a influência do funcionamento mental sobre o físico e vice-versa. Isso tudo vem de encontro a educação que busca saber a importância da estimulação cerebral para a aprendizagem escolar. Com o respaldo da literatura e por meio de várias pesquisas bibliográficas, analisando estudos científicos, livros, revistas, artigos entre outros canais de informações sobre o assunto, encontramos algumas fundamentações corroborando com a nossa ponderação sobre o tema abordado. Num primeiro momento vamos discorrer sobre o cérebro em funcionamento e sua plasticidade, em seguida o papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem, as conexões entre as diferentes áreas do cérebro e a capacidade de aprendizagem, abordaremos também a importância da estimulação cerebral na primeira infância, a interatividade, o desenvolvimento precoce da mente e sobre o jogo/brincar como parte essencial para estimular o cérebro e sua validade para o desenvolvimento infantil e os benefícios para o processo ensino aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Estimulação cerebral; Ensino/aprendizagem; Desenvolvimento infantil.

INTRODUÇÃO

Atualmente tem sido cada vez mais improvável que alguém defenda convictamente que haja separação entre corpo e mente. Em especial entre os profissionais da área da saúde, pois para eles parece estar bastante claro que o funcionamento mental e o físico influenciam um ao outro. E ainda que essas abordagens sejam privilégios de poucos, mais cedo ou mais tarde o emaranhado de aspectos irá emergir sutil como pensamento, estados emocionais e comportamento, e concretos possíveis, exames, mediações e alteração química se misturando e se confundindo.

Há muitos anos cientistas procuram desvendar os mistérios do nosso cérebro, de como ele funciona e qual sua ligação como o resto do nosso corpo. Há cerca de 7.000 anos já havia indícios de trepanações, onde as pessoas faziam orifícios no crânio de outras. Estudos mencionam que estes crânios não apresentavam sinais de cura, portanto esse procedimento era realizado em sujeitos vivos e não era considerado um ritual de morte, pois em alguns casos os indivíduos não morriam.

Não se encontrou registros de que foram feitas cirurgias e nem o motivo para isso, mas sim especulações que tal procedimento pode ter sido feito para tratar dores de cabeça ou para buscar resolver os traumas mentais.

A segunda regra apresenta que uma lesão no lobo temporal esquerdo resulta em dificuldade da compreensão da língua falada. Esta deficiência é denominada de afasia sensorial ou receptiva, conhecida como afasia de Wernicke. A afasia receptiva normalmente reflete lesão dos córtices de associação auditivos no lobo temporal posterior, região conhecida como área de Wernicke.

Nosso cérebro define-se por uma multiplicidade de características que o distinguem dos outros animais. O nosso organismo é constituído por um conjunto de órgãos e sistemas que se relacionam entre si. Dentre todos esses órgãos um dos mais importantes que se destaca é o cérebro pelo complexo de funções que domina e coordena.

O cérebro possui elementos estruturais e funcionais do sistema nervoso. Os mecanismos de recepção ou receptores que recebem os estímulos como os órgãos dos sentidos, os mecanismos de coordenação que é o sistema nervoso central e periférico, aquele que coordena todas as informações recebidas pelos receptores e determinam as respostas concretas pelos fatores, os mecanismos de reação que efetuam as respostas, isto é, concretizam a reação aos estímulos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA INCLUSÃO

A pesquisa literária agregou fundamentação teórica sobre a Educação Inclusiva e os seus desafios. Quando falamos de Educação Inclusiva, pensamos em um processo pelo qual a escola e a sociedade como um todo se abre e interage, para poder incluir em seu sistema regular de ensino bem como em seus sistemas sociais à diversidade de clientela existente. O nosso objetivo é identificar as maiores dificuldades para que aconteça uma efetiva participação dos alunos com necessidades especiais no ensino regular.

> CARVALHO, Rosita Edler comenta que, entende-se por Educação Inclusiva, o conjunto de recursos que todas as escolas devem organizar e disponibilizar para remover barreiras para a aprendizagem de alunos que, por características biopsicossociais, necessitam de apoio diferenciado daqueles que estão disponíveis na via comum da educação escolar.

Por ser um processo cheio de imprevistos, a Inclusão não possui fórmulas para que ela aconteça, ela precisa de um constante aperfeiçoamento, a busca de incluir todos os alunos, desde os anos 90, tem sido pivô de infindáveis polêmicas. Pois o convívio com pessoas portadoras de alguma necessidade especial, ainda gera grandes receios. Há paradigmas educacionais que exigem mudanças ou uma reorganização das práticas escolares partindo dos planejamentos à gestão do processo educativo.

Pessoas portadoras de necessidades especiais simultaneamente se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Sendo assim, na escola só existe inclusão de fato, se o aluno tem aproveitamento do ensino-aprendizagem no seu rendimento escolar, pois não basta à simples presença em sala de aula, sem interação com o professor, sem aprendizagem, sem aquisição de conhecimentos, sem ciências e sem cultura, pois assim, não se pode falar em Inclusão e sim em integração.

Todo o processo de Inclusão social se relaciona diretamente com a educação de boa qualidade que possa ser oferecida na escola, o que certamente favorece o pleno desenvolvimento do aluno especial, proporcionando melhores condições de integração social, por que só haverá verdadeira inclusão se houver aquisições cognitivas. A Declaração de Salamanca (1994) é o documento cujas diretrizes defendem que se deve promover a educação para todos, analisando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque a educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender a todas as crianças, sobretudo às que tem necessidades educativas especiais.

Este documento propõe às escolas o desafio de se reestruturar para acolher todas as crianças indistintamente, independentemente de suas diferenças. (Saberes e Práticas da Inclusão, p.19)

A Educação Inclusiva preconiza a atenção à diversidade da comunidade escolar e exigem novas formas de integração e relacionamento, organização e adequação do espaço físico e do projeto pedagógico. Ela é um processo pelo qual a escola e a sociedade como um todo se abre e se adéqua para poder incluir em seu sistema regular de ensino bem como em seus sistemas sociais gerais a diversidade de clientela existente.

Portanto essa Educação Inclusiva esperada deve atender a diversidade de alunos para que eles sejam introduzidos desde a escola na sociedade que fazem parte. Conforme a Secretaria da Educação de São Paulo:

> “Falar em necessidades educacionais especiais deixa de ser pensar nas dificuldades específicas dos alunos e passa a significar o que a escola pode fazer para dar respostas às suas necessidades, de um modo geral, bem como ao que apresentam necessidades especificas muito diferentes dos demais considera os alunos de um modo geral, como passíveis de necessitar, mesmo que temporariamente, de atenção específica e poder requerer um tratamento diversificado dentro do mesmo currículo. Não se nega o risco da discriminação, do preconceito e dos efeitos adversos que podem decorrer dessa atenção especial.” (Saberes e Práticas da Inclusão).

Deve-se existir na Educação Especial um cuidado maior para que o excesso de atenção com a diferença, não se torne exclusão, por culpa da diversidade ou de dificuldade de lidar com ela.

Toda criança requer atenção especial e sendo assim necessita de algum tratamento singular, pois todas elas trazem uma bagagem única, ou cultural, ou emocional ou até mesmo socioeconômica. Dessa forma toda criança é definida como sendo especial de algum modo.

O CÉREBRO EM FUNCIONAMENTO E SUA PLASTICIDADE

A década de 90 ficou conhecida como “a década do cérebro”, a identificação foi feita por

cientistas norte-americanos, por causa dos grandes investimentos em pesquisa, que trouxe uma imensa multiplicidade de artigos e estudos científicos sobre o assunto. Inúmeros desses achados, abarcando conceitos científicos intricados, foram divulgados pelas revistas de variedades de modo simples e de fácil entendimento, acessando um maior número de público.

Com o avanço da tecnologia favorecido por essas pesquisas propiciou o desenvolvimento de várias técnicas de cura para uma variedade de doenças relacionadas ao cérebro, além de novos tratamentos para enfermidades crônicas. Há anos o ser humano tenta entender o funcionamento do cérebro. No antigo Egito já se fazia cirurgias cerebrais, isto ficou evidenciado por escavações arqueológicas, quando foi encontrado um crânio com uma enorme cicatriz que deixava evidente que fora realizada uma espécie de cirurgia no crânio.

Entender o funcionamento do cérebro é, possivelmente, a mais árdua tarefa com a qual os cientistas já se depararam. Ao observarmos o comportamento humano podemos verificar a complexidade cerebral, só de imaginar que o cérebro humano contém cerca de dez milhões de ligações entre as suas células nervosas já fica difícil de entendermos.

Das 125 mil milhões de células nervosas utilizamos todas, cada uma delas de um modo diferente. Uma parte deste processo é herdado pela nossa genética e a outra parte, pelo meio onde crescemos. Mesmo nos desenvolvendo e aprendendo ao longo de toda a nossa existência, as capacidades do cérebro estão longe de se esgotar. O homem é o único ser vivo que tem um cérebro com maior grau de desenvolvimento. Na espécie humana, o seu peso é, aproximadamente, de 1400 g, sendo um pouco menos pesado no sexo feminino.

Os antigos egípcios criaram a técnica conhecida como trepanação, usada até hoje, que consiste em perfurar em certos pontos o crânio de pacientes com distúrbios provocados por pancadas fortes. Com o desenvolvimento da técnica de mumificação, eles passaram a proceder também retirando o cérebro, e isto contribuiu imensamente para o avanço da pesquisa e do conhecimento desse órgão.

Na cidade de Atenas, na Grécia antiga a medicina via o cérebro de forma distinta. Aristóteles considerava o cérebro como um radiador, para refrigerar o sangue. Segundo o filósofo, o pensamento nascia no coração, órgão pulsante. Acreditava-se também que o cérebro poderia abrigar a alma.

Nosso cérebro tem como principal característica a capacidade de adequar novas informações em seu sistema à medida que conhece ou estuda pessoas novas, coisas novas. Essas adequações acontecem de acordo com seu desenvolvimento e funcionamento. A tal característica dá-se o nome de plasticidade, justificada pelo modo como o cérebro é capaz de introduzir novos dados aos já existentes. E o resultado dessa plasticidade cerebral obtém-se a aprendizagem, caracterizada pela maneira como as pessoas apreendem coisas novas, que são acrescentadas ao cérebro, o deixando ativo, com novas informações. Tais informações ativam os neurônios e os impedem de danificar ou mesmo morrer, uma vez que a morte dos neurônios ocorre através de sua acomodação e falta de novos estímulos ou dados.

Nosso cérebro sofre modificação com uma orientação espontânea, no entanto crescimento natural se altera outra vez ante os obstáculos neste desenvolvimento. Novamente como se fosse uma estrada interditada, poderemos pegar um outro caminho, isto é, se uma ponte se rompe

fazemos outra, díspar, mas que possa fazer uma conexão entre os pontos. A plasticidade neuronal é comprovada por cientistas. É o fato inerente ao cérebro, quando ele está constante reorganização para se desenvolver e contrabalançar possíveis anomalias e defeitos.

Nos últimos 5 anos neurocientistas em seus estudos descobriram que o cérebro se modifica durante a vida, este fenômeno se configura no advento da neurocognição, da neuropsicológica, da "neuropsicopedagogia" ou "neuropsicoeducação". Por meio da estimulação, do aprendizado podemos construir novas pontes ou atalhos e assim reconfigurar nosso cérebro.

A plasticidade neural é a propriedade do sistema nervoso que permite o desenvolvimento de alterações estruturais em resposta às experiências de adaptação a condições mutantes e a estímulos repetidos. Cada experiência vivenciada estimula o processo de plasticidade neuronal em diferentes espécies, que vão dos invertebrados aos humanos. A plasticidade é mais bem compreendida por intermédio do conhecimento morfológico-estrutural do neurônio, da origem das suas conexões sinápticas e da organização das áreas associativas cerebrais.

A aprendizagem pode levar às alterações nas estruturas do cérebro. A cada nova experiência do indivíduo, portanto, redes de neurônios são rearranjadas, outras tantas sinapses são reforçadas e múltiplas possibilidades de respostas ao ambiente tornam-se possíveis. (KANDEL, 2002).

O mapa cortical de um adulto está sujeito a constantes modificações com base no uso ou na atividade de seus caminhos sensoriais periféricos. O cérebro, como órgão da Civilização, também da cognição e da aprendizagem, contém cerca de 100 bilhões de neurônios (Calvin, 1998, 2004; Kandel, Schwartz e Jessel, 2000).

Cada neurônio ou célula nervosa é formado por dendritos, que são pequenos processos que recebem informações proximais de um corpo celular ou soma que contém o núcleo com seu código genético e mitocôndrias, que produzem energia, e axônios, processos maiores que transmitem informações distalmente.

Cada uma dessas células nervosas ainda pode suportar de 1.000 a 10.000 conexões com outros neurônios, tanto que sua comunicação química e elétrica através das sinapses é imensurável. Sem essa comunicação impressionante, a evolução e a educação de nossa espécie seriam impossíveis.

Em geral, o órgão mais organizado do organismo e do universo, tem um volume entre 1.200 e 1.350 centímetros cúbicos, pesa cerca de 1.450 gramas, ou cerca de 2% do peso corporal, mas consome mais de 20% do peso corporal. Poderoso. O cérebro é uma estrutura impressionante que define quem somos como indivíduo único, total e em evolução, é a ele que devemos nossa experiência de ensinar e aprender sobre o mundo que nos cerca.

As fibras nervosas do cérebro, se tensionadas, podem atingir quase 170.000 quilômetros, dando cerca de quatro voltas ao redor da Terra, algo transcendente e extraordinário de centros ou módulos hiperconectados que facilitam o fluxo de tráfego de informações e sua rápida transmissão entre diferentes áreas do cérebro e do corpo, justificando o organismo mais complexo do cosmos conhecido (Fonseca, 2009a, 2009b).Comprimido e engelhado dentro do crânio, plantado por meio da evolução no alto do corpo, o cérebro com os seus músculos e nervos super emaranhados, em série

e em paralelo, é como se fosse um pequeno site protegido por uma senha mas que de um simples computador consegue se comunicar com milhões de pessoas no mundo inteiro, para esclarecer a inteligência humana e o desenvolvimento da aprendizagem.

Eficazmente em termos neuropsicopedagógicos, os neurônios podem ser considerados como as células da aprendizagem, pois são somente elas mais a influência mútua que recriam com as células chamadas glias, que sustentam e solidificam, somaticamente, qualquer tipo de aprendizagem, seja a mais simples de tipo sensório-motor, práxica, não simbólica ou não verbal, seja a mais complexa do tipo operacional, simbólica ou verbal como são a leitura, a escrita, e a matemática.

ASPECTOS CONCEITUAIS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

A historicidade acerca da educação Especial e inclusão vêm sofrendo inúmeros percalços que lavam a crer a necessidade de novas mudanças em atendimento as pessoas com deficiência. Desde o período industrial brasileiro na década de 30, o Brasil vivenciou um crescente número de trabalhadores que precisariam de qualificação para o trabalho, sendo incumbido de discernir nesse processo as instituições precursoras SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e SENAI – Serviço Nacional Industrial.

Dentre as recentes instituições de ensino ficou atribuído a formação integral do trabalhador para as diversas áreas do mercado em atendimento a necessidade nacional. Nesse sentido, percebe-se que há uma demanda que apresenta alguma deficiência e, portanto, deve ser atendida de forma igualitária em suas limitações.

> A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas ,há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógigos e outros de reabilitação geralmente particular a partir de 1500, principalmente, tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização do BR, comumente intitulada de substituição de importações, os espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais (JANNUZZI, 2004, p.34).

As Organizações não Governamentais (O.N.G.´s) e Instituições Filantrópicas ficaram incumbidas de realizar projetos a fim de atender a demanda nacional, visto que não havia ainda políticas públicas assertivas acerca do atendimento a pessoa com deficiência.

Nessa perspectiva, surge em 1954 o movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que institui atendimento as pessoas com deficiência, sobretudo com amparo da organização da National Association for Retarded Children dos Estados Unidos da América.

Mesmo com tantos avanços, a educação especial apresenta constantes revisões sendo necessário um aprofundamento em suas políticas públicas e formas de atendimento nas diversas áreas do conhecimento.

As concepções acerca da educação especial e inclusiva ganham no século presente, novas olhares, levando em consideração a necessidade de dialogar com instituições afins da educação,

saúde e desenvolvimento social, bem como ministério do trabalho em prol de unificar forças no atendimento e qualificação para o mercado de trabalho.

De acordo com Ferreira & Ferreira (2004), há uma ligação entre as instituições, sendo necessárias oficializar, todavia a criança matriculada em centros de atendimento especial passa a frequentar as redes de ensino regular. Esse processo permite uma inclusão da criança com deficiência e ao mesmo tempo uma aprendizagem aos demais discentes e colegiados quanto às pessoas com alguma deficiência.

FUNÇÕES COGNITIVAS, CONATIVAS E EXECUTIVAS, A TRÍADE FUNCIONAL DA APRENDIZAGEM

Atualmente a tríade funcional da aprendizagem vem ganhando respaldo da neurociência, alargando ambos os campos para um fim maior que é a melhoria da qualidade da educação dos indivíduos e da humanidade. Existem fatores estruturais e funcionais no processo de aprendizagem. Mas nosso foco de pesquisa está nos aspectos funcionais, sobre o qual discorreremos a seguir.

Os aspectos funcionais são vários: Atenção, Memória, Linguagem, Executivo Central e Inteligência. É importante relevar as diversas compreensões a respeito das Inteligências de Gardner. São vários os tipos de memória, cujo processo envolve diferentes etapas, como a recepção da informação, sua codificação, armazenamento e recuperação, que seria a recolha e evocação dos dados armazenados. Há também uma memória sensorial, imediata, em que nos chegam informações por meio dos órgãos dos sentidos e se pode converter em memória de trabalho.

Os lobos frontais, principalmente o pré-frontal, e o córtex parietal têm importância significativa nestes processos. Existe a memória de longo prazo, que pode ser explícita ou declarativa (Ex: Brasília é a capital do Brasil) ou implícita-procedimental (Ex: andar de bicicleta ou nadar). Já a memória declarativa divide-se em memória episódica (Ex: fatos relacionados com a nossa vida passada) e ou semântica (Ex:conjunto de conhecimentos relacionados com o significado das palavras, objetos, entre outros).

Os processos cognitivos básicos para a aprendizagem da leitura são: a linguagem, a compreensão oral e auditiva, a memória de trabalho, e processos superiores, tais como, o monitoramento da compreensão, a integração textual e outras habilidades da metacognição relacionadas com a compreensão.

Os aspectos cognitivo-emocionais que influenciam diretamente na capacidade de aprender são: motivação, interesse, autoestima, autoconhecimento; imaginação e criatividade. Quanto aos aspectos neuropsicopedagógicos, um bom começo é se perguntar, diante o processo de ensino aprendizagem, quem é que aprende e quem é que ensina. São dois universos, que se interrelacionam profundamente e invariavelmente no qual o objeto de aprendizagem pode ser visto como consequência de um processo dialético, assim como a própria dinâmica cerebral. Quem aprende, o que aprende, por que aprende e como aprende se relacionam de um modo particular com quem ensina, o que ensina, como ensina e por que é pra que ensina. É uma relação de troca, onde não se perde a

identidade dos pólios, mas se somam e interagem principalmente se relevar o ambiente cultural, emocional, e institucional no qual se vive.

Deste modo como a relação de trocas neuronais no cérebro. Para uma educação efetiva é preciso então, que sejamos plásticos, ou melhor, que possamos aprender a metalinguagem cerebral para exercitarmos a prática educacional. Dos neurônios nascem a cognição e a inteligência humana que constituem, principalmente, o neocórtex humano que é o maior do reino animal com uma camada de seis camadas que são: a molecular, a granular externa, a piramidal externa, a granular interna, a piramidal interna e a multiforme, com alguns milímetros de espessura, enrugada, circunvolucionada e sulcada, que recobre a quase totalidade da superfície dos dois hemisférios cerebrais.

Os dois hemisférios esquerdo e direito, grandes sistemas complementares de processamento de informação, ligados pelo corpo caloso, mas curiosamente capazes de processá-la e armazená-la de diferentes maneiras. A primeira, mais voltada para a novidade, globalidade e criatividade, que prioriza o aprendizado, e a segunda, mais voltada para a rotina, análise e complexidade, que consolida a sequência perfeita e lógica. A rede básica do neocórtex é composta principalmente por axônios e interneurônios, que transmitem informações para outras células, seja proximal ou distalmente, além de células especiais em forma de castiçal capazes de ativar diversas áreas cerebrais , além de células piramidais gigantes capazes de realizar comandos para as extremidades do corpo como pés, mãos e boca, com os quais o ser humano expressa sua motricidade, sua sensibilidade e sua cognição.

Ao longo dos anos, o cérebro expandiu-se principalmente em seus lobos sensoriais posteriores, ou seja, o lobo occipital dedicado ao processamento visual, o lobo temporal dedicado ao processamento auditivo e o lobo parietal dedicado ao processamento tátil - cinestésico, que juntos podem ser considerados o córtex de reconhecimento, mas também se desenvolveu de forma única em seus lobos frontal e motor, particularmente no córtex pré-frontal, o que o torna uma superestrutura muito eficaz e uma espécie de orquestrador de todas as funções mentais.

Qualquer processamento de informação ou qualquer ato de cognição requer íntima conectividade entre os sistemas corticais de reconhecimento e os sistemas corticais de estratégia. Qualquer tipo de aprendizagem fluida e automatizada se manifesta em termos de imagens funcionais.

FUNÇÕES EXECUTIVAS DA APRENDIZAGEM

As funções executivas são de grande importância na otimização e controle do desempenho cognitivo e conativo, tanto em situações de sobrevivência e adaptação ao meio, quanto em situações de aprendizagem, comportamento e interação social. , onde estão inextricavelmente ligados às funções cognitivas e conativas que acabamos de discutir. Seu condutor, um avançado regente de orquestra neurofuncional, é o córtex pré-frontal, região do cérebro humano que ocupa quase um terço de seu volume cortical (Goldberg, 2001), sendo o conglomerado das demais regiões, também sua região mais importante conectado, a partir do qual sua função de coordenação e integração de funções cognitivas e conativas na aprendizagem. O córtex pré-frontal está naturalmente conectado ao córtex de associação posterior, a estrutura mais alta de integração perceptiva e reconhecimento

multissensorial, visual, auditivo e tátil-cinético, e obviamente conectado ao córtex pré-psicomotor, aos gânglios da base e ao cerebelo, todos envolvidos no planejamento, controle e execução de habilidades motoras.

Segundo Goldberg, 2001; Departamento, 2006; Fonseca, 2009, esta área em termos evolutivos é considerada a mais recente do cérebro humano, aquela que atingiu um desenvolvimento relativamente maior e maior conectividade, é também a que mais demora a amadurecer ontogeneticamente a partir da regulação, supervisão e controle performativo de ações, emoções, pensamentos e comportamentos denominados por essas disposições neurofuncionais como um processo centrífugo, de cima para baixo, eferente ou de saída de informações.

Em suma, é o processo regente que liga o homúnculo do cérebro aos músculos do corpo, por vias pré-psicomotoras, suplementares, planificativas, piramidais e terminais, portanto complexas e envolvidas, com as funções superiores de aprendizagem e comportamento para o planejamento e execução das ações. O córtex pré-frontal contém também um substrato superior, o dorsolateral, responsável pela produção do trabalho, sua supervisão e sua metacognição, ou seja, inclui a expressão central do comportamento onde atuar estrategicamente de enorme importância para a sobrevivência, para o meio ambiente adaptação e, claro, para a aprendizagem escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pesquisarmos o mecanismo de funcionamento cerebral, descobrimos como este pequeno órgão de nosso corpo tem imensa influência sobre tudo o que acontece em nossa vida, cada um daqueles fios emaranhados encolhidos dentro dele tem uma função importantíssima em cada um de nossos movimentos.

A compreensão sobre o funcionamento do cérebro humano está continuamente evoluindo. A meta da educação é aprendizagem. A aprendizagem basicamente é um mecanismo de memória. Deste modo, a interpretação das implicações dos achados da pesquisa do cérebro para o ensino e aprendizagem, particularmente para a educação infantil e outros níveis, progride da mesma forma.

Os estudos sobre o funcionamento do cérebro não pode receitar como os professores devem ensinar. Eles não devem abandonar seus próprios “insights” de como ensinar baseado em seus conhecimentos e estudos, mas devem sim complementar com os progressos que estão emergindo dessas pesquisas sobre o funcionamento do cerebral.

Devemos entender que o cérebro das crianças devem ser estimulado o mais precoce possível mesmo antes do nascimento, ainda na fase embrionária, após o nascimento, acriança precisa conviver em lugares enriquecidos com bastante cores e brinquedos para que todos os seus órgãos dos sentidos sejam estimulados, pois isto é fundamental para que no futuro essas crianças aprendam mais facilmente.

Pensar em ensinar uma criança, sem levar em consideração estratégias que possam envolvê-la, que a levem a uma melhora significativa em termos de aquisição de conhecimento e de suas

relações socioafetivas tornar-se ia uma atividade talvez desgastante e desmotivante. Deve-se ter em mente que a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social, e o lúdico constitui uma ferramenta pedagógica que promove ao mesmo tempo a estimulação cerebral, o desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento social.

REFERÊNCIAS

ALUNOS DO 12º ANO, DA ÁREA DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS, DO CENTRO DE ESTUDOS DE FÁTIMA.**O Cérebro e as suas Incríveis Potencialidades**, 2009/2010.

ANTUNES, C. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir.** Petrópolis Vozes, 2003.

ARAÚJO, V. C. **O jogo no contexto da educação psicomotora**. São Paulo: Cortez, 1992.

ARAÚJO, C. M. M. **O Brincar no desenvolvimento e na subjetividade infantil: tema para a atuação profissional.** Em: Congresso Internacional de Psicanálise e suas Conexões. (Tomo II) Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998

BATISTA, Cleide Vitor Mussini, Vale Maria Cristina Carreira. **O Lúdico nos Processos Psicopedagógicos**. Apostila esap – Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação e faculdades integradas do vale do ivaí, psicopedagogia , abrangência institucional e clínica, 2010.

BIBIANO, Bianca. **Jogos na educação infantil.** Disponível in: revistaescola.abril.com.br/educação –infantil/jogos-brin. Acesso in 02 de jul.de 2017.

BONAMIGO, Euza Maria de Rezende. KUDE, Maria Moreira. **Brincar: Brincadeira ou Coisa Séria**. Porto Alegre: Educação e Realidade Ediçoes: 1991.

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

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. BROUGÉRE, G. Brinquedo e cultura. 5.ed.São Paulo: Cortez, 2004

CAILLOIS, APUD NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogos.** Porto Alegre: Prodil, 1994.

CARNEIRO, Celeste. **A arte e o cérebro no processo de aprendizagem**. Universidade Estadual de Campinas, 2000. Disponível em: http://www. cerebromente. org.br/ n12/ opiniao/ criatividade2. html. Acesso em 27 jan. 2022.

CLAPARÈDE E GROSS IN, GRASSI, Tania Mara. **Oficinas Psicopedagógicas.** 2° ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

FACCI, Marilda G. D.. **Brincadeira de Papéis Sociais na Educação Infantil: as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonim**. Org. Arce Alessandra e Duarte Newton. São Paulo: Xamã, 2006.

FRIEDMANN, A. **A arte de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Vozes, 2003. FRIDIMANN, A. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta,1994. 2004.

FROEBEL, apud Negriene, Airton. **Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogos.** Porto Alegre: Prodil, 1994.

_____. **Froebel e a Educação Infantil: Froebel e o surgimento do primeiro jardim de Infância.** Disponível in: froebeleaeducao.blogspot.com/2010_07_01. Acesso 20 jan. 2023.

AS ARTES CÊNICAS INSERIDAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

PATRÍCIA MARIA DOS SANTOS
Graduação em Letras com habilitação em Português - Inglês pelas Faculdades Integradas Nove de Julho (1990); Graduação em Pedagogia licenciatura plena pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2015); Pós-Graduação em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos (2020); Pós-Graduação em Educação Musical pela Faculdade Campos Elíseos (2021); Professora de Educação Infantil no CEI Vereador Francisco Marcondes de Oliveira, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O artigo tem como objetivo apresentar e discutir o desenvolvimento de novas práticas de ensino que ocorrem por meio da inserção das artes cênicas nas disciplinas em escolas especiais e inclusivas. Por meio da pesquisa bibliográfica realizada, pode-se perceber que esta integração entre artes e educação resulta em um processo satisfatório no desenvolvimento da aprendizagem em sua totalidade, além de tornar a aula mais divertida e de fácil compreensão. Partindo do referencial teórico, o presente trabalho busca apresentar novas a propostas de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Artes; Inclusão Escolar.

INTRODUÇÃO

Trabalhar as Artes Cênicas na Educação Especial e Inclusiva tem como finalidade aperfeiçoar o trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação.

O ensino de artes entra como componente curricular na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Educação Profissional, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei 9.394, de 20/12/96, artigo 26, parágrafo 2º:

> "O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". (BRASIL, 1997, p. 32).

Com o advento da educação especial inclusiva, os professores tiveram que tratar seus alunos de forma diferente, partindo do pressuposto de que, neste tempo, enfrenta diversos tipos de deficiências, síndromes e transtornos. O educador se vê diante da necessidade de mudar a forma como conduz sua aula. Tais mudanças partem da premissa de que não se está à frente de um grupo homogêneo, mas sim de um grupo completamente heterogêneo, com habilidades e limitações distintas entre si, que devem ser levadas em consideração pelo professor, permitindo a socialização do aluno no grupo.

A Educação Inclusiva é uma conquista indiscutível. No contexto da inclusão, o ensino das Artes apresenta possibilidades importantes na busca de caminhos efetivos para que todos os alunos, sobretudo aqueles com necessidades especiais, possam vivenciar expressões, contribuindo para a construção do conhecimento e o exercício pleno da cidadania, sem discriminações.

Ensinar Artes na Educação Especial Inclusiva assegura ao aluno o aprendizado aberto à diversidade, tornando possível a inserção dos mais diversos campos das Artes Cênicas, por meio da união com o conteúdo a ser desenvolvido, conforme a grade curricular correspondente a cada aluno.

Por meio de atividades diferenciadas para os alunos com deficiência, são desenvolvidas estratégias visando à aprendizagem e melhorando a formação escolar deles. Assim, o trabalho concomitante dentro de uma escola regular, possibilita também o desenvolvimento da socialização do grupo como um todo.

Percebendo as dificuldades do educando com deficiência em memorizar e reconhecer os diversos conteúdo da grade curricular, o trabalho com as Artes Cênicas busca expandir os mais diversos assuntos por meio da dança, da música e do teatro, trazendo o conhecimento e aprendizado para esses alunos que ali se encontram, na maioria das vezes, desmotivados.

Entretanto, o educador deve sempre ressaltar a importância da idade cronológica de cada aluno, valorizando sua criatividade, incentivando e introduzindo gradativamente novos conceitos dentro das atividades propostas em sala de aula.

Para que haja resultados satisfatórios, o professor necessita traçar um planejamento geral de todo o conteúdo e oficinas a serem desenvolvidas durante o ano letivo, incluindo uma avaliação.

As Artes, no contexto da Educação, muitas vezes são vistas pela sociedade com um ‘passa tempo desnecessário’, em que simplesmente crianças cantam, dançam e interpretam, mas sem resultado algum. Mas ao contrário do que se pensa, esse método vem como ferramenta de auxílio, mesmo que os resultados apareçam lentamente. A inserção das Artes no desenvolvimento da aprendizagem tem como objetivo aprimorar e abrilhantar o trabalho dos educadores especiais e inclusivos, tornando-se assim prazeroso para quem ensina e para quem aprende.

Estudos comprovam que a prática das Artes implica no desenvolvimento do raciocínio cerebral e no convívio social com um todo. Existem documentários que ressaltam esses métodos de inserção das Artes mostrando que esses progressos envolvem tanto os professores, como a família e o próprio aluno.

Neste contexto, esta proposta traz a perspectiva de tornar mais próximo o relacionamento do sujeito com o mundo à sua volta por meio da Arte. Assim, este artigo busca frisar que vale a pena investir nesse novo desafio, valorizando e expandindo a Arte nas escolas, resgatando valores que muitas vezes são perdidos ou deixados de lado pela sociedade.

A MÚSICA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

O desenvolvimento de atividades relacionadas às Artes Cênicas e sua inserção na Educação Especial e Inclusiva, remete a premissa de que, além de desenvolver a aprendizagem dos alunos, traz benefícios no que diz respeito a socialização e à quebra de paradigmas preconceituosos com os quais convive-se atualmente.

A música, por sua vez, vem como uma das peças fundamentais para que o trabalho do professor possa ultrapassar os limites que muitas vezes são cuidadosamente vigiados por seus familiares e pela sociedade como um todo.

Segundo Jeandot (1997):

> A música é considerada uma linguagem universal, dividida em muitos dialetos, pois cada cultura tem sua forma de produzi-la, tocar seus instrumentos e maneiras peculiares de utilizá-la.(JEANDOT, 1997, p.12).

Para que o trabalho seja realizado a partir de uma estrutura positiva e de forma correta, o educador deve realizar a investigação e observação, além de fazer um estudo detalhado sobre a vida do determinado grupo a ser trabalhado.

Birkenshaw-Fleming (1993) relata em sua obra o quanto é importante evitar os conceitos pré-fixados sobre os que as crianças ou indivíduos portadores de necessidades especiais podem ou não fazer. O excesso de proteção por parte de pessoas que convivem com a criança nem sempre corresponde àquilo que ela realmente necessita. É importante manter a mente aberta para perceber as potencialidades de cada um.

A referida autora ainda acrescenta que é possível realizar trabalhos motivadores, diferenciados, que venham transpor a ideia de inovação no que diz respeito à inserção da musicalidade na sala de aula. Inúmeros paradigmas que venham a intervir no desenvolvimento do aluno podem ser quebrados, sendo levada em consideração a limitação de cada indivíduo, respeitando suas possibilidades

Para exemplificar a possibilidade do trabalho com música envolvendo crianças com síndromes e transtornos citaremos o projeto de pesquisa ‘Música na Educação Especial: um relato de experiência do projeto de extensão Atividades Alternativas Para Pessoas Com Necessidades Especiais’, realizado na Universidade Estadual de Maringá – PR (SILVA, 2007) busca promover uma educação que favoreça o desenvolvimento do indivíduo, elevando ao máximo suas potencialidades e limites, em um espaço adequado para acolher de forma satisfatória crianças, jovens e adultos com necessidades especiais.

Neste projeto, o trabalho realizado com os instrumentos musicais teve como referencial o livro ‘A orquestra Tintim por Tintim’ (DEL BEN, CUNHA, HENTSCHKE e KRUGER, 2006 apud SILVA, 2007), o musical ‘Carnaval dos Animais’ (SAINT-SAËNS, 2000 apud SILVA, 2007), e os DVDs ‘Yanni Tribute’ (YANNI, 1997 apud SILVA, 2007) e ‘Coral e Banda Sinfônica Internacional Cavaleiros do Novo Milênio’ (ARAUTOS DO EVANGELHO, 2004 apud SILVA, 2007). Estes materiais foram utilizados com o intuito de estimular uma melhor apreciação musical, apresentar os diferentes sons produzidos pelos instrumentos e levar ao conhecimento dos alunos os variados instrumentos musicais existentes.

Todos têm direito de adquirir o conhecimento através da música. Um exemplo disso é a

aprendizagem de alunos com deficiência visual, em que é utilizado o método da musicografia Braille, através de um código de dez sinais que constituem a base de combinações, abrangendo todo o alfabeto. A musicografia possibilita ao aluno assimilar a leitura e escrita, permitindo a realização de composições musicais que enriqueçam o aprendizado.

Porém, pensar em música como ferramenta de auxílio no desenvolvimento da criança com necessidades especiais vai além do simples fato de trabalhar a memorização de letras. A música possibilita outros métodos, tais como os jogos musicais, que permitem promover a aprendizagem e o desenvolvimento de uma melhor coordenação motora, percepção rítmica, socialização e entretenimento deles.

Espera, portanto, que por meio de um programa de educação musical bem estruturado e com objetivos bem definidos, seja possível promover o desenvolvimento físico, intelectual e afetivo da criança com necessidades especiais.

Entretanto, é essencial que o educador promova a esse aluno um espaço que possibilite a acolhida, que traga para o grupo tranquilidade e aconchego. Acima de tudo, deve ser um lugar seguro para que a criança possa responder positivamente a proposta que lhe é apresentada.

A DANÇA COMO AUXILIAR NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

A prática de dança tem como principal objetivo o caráter dinâmico corporal, pois nela encontram-se, por meio de movimentos, valores terapêuticos, reabilitacionais e artísticos. A dança busca o desenvolvimento global, potencializando a qualidade de vida de quem a prática em vários aspectos. Pesquisas comprovam que a dança beneficia corpo e mente, fomentando assim o crescimento intelectual, físico e estético em indivíduos com necessidades especiais. Segundo as Diretrizes curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN):

> O aluno poderá desenvolver sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área de Arte (Artes visuais, Dança, Teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade. (BRASIL, 2013, p.53).

Ainda conforme citado na DCN, a dança, na sua totalidade, engloba a socialização entre o grupo e possibilita formular e desenvolver atividades que façam o uso dessa ferramenta, tornando possível a aprendizagem do aluno com necessidades especiais.

A dança desenvolve no aluno a capacidade de concentração e memorização, tornando possível ampliar o conhecimento, buscando adaptar e unir essa ferramenta em diversas atividades propostas pelo educador.

Fux (1983) apresenta em seus estudos que o uso da dança não consiste em adornar a educação, e sim deve consistir em um meio paralelo a outras disciplinas que, unidas, formam a educação do ser humano.

> Integrando-a nas escolas de ensino comum, como mais uma matéria formativa encontraria um novo homem com menos medos e com a percepção de seu corpo como meio expressivo em relação com a própria vida. (FUX, 1983, p.40).

Sobre essa afirmação, a autora volta-se para a utilização da arte como meio interdisciplinar, favorecendo o aluno quanto ao relacionamento com pessoas que fazem parte do seu cotidiano, possibilitando aos educadores métodos que venham a promover a expansão do conhecimento desses alunos.

A mesma autora ainda remete a ideia de que a dança é uma forma de comunicação que expressa compreensões individuais e sociais do mundo. Nessa linha de pensamento, afirma:

> "A experiência do corpo é descobrir o ritmo interno por meio do qual se pode mobilizar a via de comunicação que há em seu interior. Para isso, o corpo deve ser motivado e, sobretudo, ter um sentido: por que me movo e para quê". (FUX, 2002, p. 15).

A utilização da dança com alunos especiais propicia ao indivíduo noções de espaços, tendo como exemplo a introdução da capoeira, no qual, alunos desenvolvem também um trabalho de coordenação motora, por meio da utilização da música instrumental e das palmas simultaneamente.

De acordo com Ferreira (2002), a dança passa pelos seguintes domínios:

Psicológicos: melhorar a autoconfiança, formar a autoconsciência, fortalecer a imagem da sua personalidade;

Motricidade: melhorar a postura, a movimentação e a habilidade, melhorar a capacidade de coordenação, aprender as formas de danças com todas as variações, melhorar a habilidade de movimentar a cadeira de rodas no ritmo da música;

Sociais: melhorar a capacidade de comunicação e ter alegria em fazer contatos, melhorar a capacidade de cooperar, a prontidão para trabalhar em grupo a criatividade;

Saúde física: melhorar a função cardiovascular, ativar a capacidade física em geral, compensar a deficiência de movimento.

Com os inúmeros benefícios provenientes da dança, os alunos com necessidades especiais apresentam melhora nítida quanto ao rendimento físico e comportamental, e principalmente mental, aos indivíduos com deficiência intelectual.

Por meio do desenvolvimento da aprendizagem agregado à dança as pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEE) passam a ter resultados positivos no que diz respeito às capacidades afetivas e a inclusão. Conforme Brown e Beagles (2005), cada criança, com ou sem deficiência, terá um avanço único no seguimento da aprendizagem e da inclusão social.

Para Fraser (1991), brincar com a dança é permitir que a criança, especial ou não, desenvolva suas habilidades, sendo uma das possibilidades educativas da dança. É fundamental destacar que, para o autor, a aplicação da dança também em atividades lúdicas, enfatiza o contexto do desenvolvimento da comunicação, expressão e da linguagem corporal da criança com necessidades especiais. Os alunos com necessidades especiais, por meio de atividades relacionadas à dança, podem resgatar também a autoestima e o equilíbrio emocional.

O TEATRO E A ESCOLA ESPECIAL E INCLUSIVA

No âmbito educacional, a inserção do teatro na Educação Especial, necessita complementação dos outros campos das Artes Cênicas (desenvolvidos anteriormente), pois necessita de cada componente – dança e música, para que possa ser aprimorada.

O teatro é um apanhado de signos verbais e corporais, ou seja, o texto e a expressão corporal. Para que possa haver construção e a inserção da aprendizagem neste contexto, o educador deverá utilizar temas que possam ser adaptados ao teatro, trazendo ao grupo um envolvimento que vá desde a construção do cenário até a representação de seus personagens.

A aplicação do teatro na Educação Especial e Inclusiva reforça a ideia de que se pode utilizar uma estratégia lúdico-pedagógica, desenvolvida por meio de teatro de fantoches, teatro declamado, sombras chinesas, jogos dramáticos e outras modalidades.

Dessa forma, o professor tem a liberdade de desenvolver os mais variados assuntos e transformá-los em belos espetáculos, onde os atores e os criadores, muitas vezes com o auxílio do professor, são os próprios alunos. Mas para que isso aconteça de forma satisfatória, o educador num primeiro momento deve-se cercar de estratégias investigativas de diversidades de interrogações e reflexões, onde posteriormente formam-se as hipóteses.

Quivy e Campenhoudt (2003) afirmam que:

> Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceito como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica (…). Por conseguinte, o investigador deve obrigar-se a escolher rapidamente um primeiro fio condutor tão claro quanto possível, de forma que o seu trabalho possa iniciar-se sem demora e estruturar-se com coerência. (Quivy e Campenhoudt, 2003, p. 31).

A partir desse princípio, os autores remetem a um eixo central de raciocínio: é possível potencializar a inclusão de alunos com necessidades especiais, pois, partindo do ponto da inserção do teatro na Educação Especial, utilizando essas estratégias, serão atingidos os seguintes objetivos em relação ao aluno:

Fomentar a sua inclusão;

Potenciar as suas aprendizagens (das áreas perceptivas, motoras, verbais, cognitivas, socioafetivas e cívicas, entre outras);

Desenvolver o seu autoconceito como indivíduo pleno, tomando consciência dos seus diversos potenciais;

Promover a sua autoestima;

Facilitar a criação de contextos normalizantes, para o indivíduo e para sua família, não circunscrito à esfera da sua deficiência.

Mas para que isso aconteça, o professor deve estar atento a cada deficiência, transtorno e síndromes que lhe são apresentados.

Partindo dessa abordagem, destaca-se como estratégia de aprendizagem para alunos com necessidades especiais, os jogos dramáticos, que são de suma importância para o desenvolvimento do educando.

Para Padilha (2007):

> [...] para jogar é preciso seguir regras, compartilhar objetos, fazer das mãos um instrumento cultural dirigido a certos fins. Jogar é brincar, no sentido que Vygotsky afirma como fator muito importante do desenvolvimento; permeia a atitude em relação à realidade'. [...] A essência do brinquedo [jogar é brincar] é a criação de uma nova revelação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais. (PADILHA, 2007,p.129).

Ao aluno com necessidades especiais, a prática dos jogos dramáticos gera uma rede de interpretações e experiências, que afeta automaticamente, de forma positiva, a sua vida social e as relações do seu dia a dia.

Padilha (2007) afirma ainda que as funções psíquicas, no processo de interação com pessoas do seu meio, são as esferas que permitem atenuação das consequências das deficiências e apresenta maiores chances de influência educativa. Dessa forma, inicia-se o encontro do eu com o outro. Para o aluno com necessidades especiais, é a descoberta do seu desenvolvimento como indivíduo dentro do todo na sociedade.

A escola precisa estar pronta para essa possibilidade de desenvolvimento. Para tanto, destaca-se a necessidade do planejamento das aulas totalmente voltadas ao didático, não sendo os jogos simplesmente uma ferramenta de passatempo. Fabiany (apud PADILHA, 2007) apresenta as seguintes conclusões geradas a partir do uso de jogos para alunos com deficiência intelectual:

O jogo como modelador de atitude (para desenvolver hábitos devidos em grupo);

O jogo como estratégia para o desenvolvimento motor (controle do corpo);

O jogo como meio para o desenvolvimento cognitivo (explorar o potencial dos objetos);

O jogo como meio de alfabetização (para ensinar matemática, para ensinar a leitura e escrita);

O jogo para dominar à vontade (esperar a vez, se colocar no lugar do outro).

Fica evidente a positividade da utilização dos jogos dramáticos na Educação Especial, uma vez que possibilita aos alunos o exercício da cidadania e os torna sujeitos pensantes, participantes e construtores de sua própria história.

A inserção do teatro na escola destaca-se como principal objetivo a formação de personalidade. Sousa (2003) relata que o teatro sempre esteve presente em todos os momentos de nossas vidas. O autor salienta que há dentro da sociedade laços inter-relacionais em tudo que envolve o mundo como um todo, portanto não há arte sem educação, e vice e versa.

Analisando, a arte vem sendo expressa desde a época das cavernas, em que os homens pré-históricos representavam e expressavam sentimentos e acontecimentos por meio de pinturas em pedras. Voltando aos tempos atuais, não se pode deixar de fora o trabalho realizado em sala de aula com os bonecos fantoches. Tais ferramentas também servem de mediador para expressar

sentimentos que muitas vezes estão guardados a tempo. A criança entra nesse universo mágico do faz de conta e a partir daí começa um grande ciclo de viagem pelo mundo da imaginação.

Nos dias atuais, a utilização de fantoches, jogos teatrais e jogos dramáticos na Educação Especial e Inclusiva remetem à ideia de inovação, quebrando paradigmas de que pessoas com necessidades especiais não têm acesso e possibilidade de desenvolver a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do artigo foi essencialmente um pensar e repensar em Educação Especial Inclusiva, partindo do pressuposto de que é possível desenvolver trabalhos das mais diversas formas, somando mais e mais métodos de aprender por meio da utilização das Artes Cênicas dentro do contexto de educação especial.

Cabe a cada educador aprimorar-se, atualizar-se e ter coragem para encarar os novos desafios que cercam diariamente. Formar cidadãos, tornar-se agente construtor de seu próprio conhecimento, inovador, promovendo uma mudança transformadora dentro de uma sociedade que ainda não está acostumada com a inclusão. Acredita-se em uma educação inovadora, com pessoas prontas e capacitadas, com o intuito de quebrar preceitos e pré-conceitos estabelecidos e atribuídos pela sociedade.

Sendo assim, é necessário ter a convicção de que as Artes Cênicas estão cada vez mais incluídas na Educação, formando indivíduos capazes de aperfeiçoar seu conhecimento, avançando com louvor dentro de suas limitações, que devem ser respeitadas e levadas em consideração pelo mediador das informações, ou seja, o professor. E que os educadores acreditem que é possível uma reforma em educar alunos com necessidades especiais.

REFERÊNCIAS

BIRKENSHAW-FLEMING, L. **Music for all: teaching music to people with special needs.** Toronto, Canadá: Gordon Thompsom Music, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Estratégias e orientações sobre artes.** Respondendo com Arte às necessidades especiais. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

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

BROWN, C.S.; BIGLER, R.S. **Children's Perceptions of Discrimination: a developmental model.** Child Development, may/June 2005.

FERREIRA, E. L. **Dança em cadeira de rodas: os sentidos dos movimentos na dança como linguagem não verbal.** Brasília: Ministério do Esporte e Turismo / Publicações SNE, 2002.

FRASER, D.L. **Playdancing.** Peennington, NJ USA: Princeton Book Company, 1991.

FUX, M. **Dança, Experiência de vida.** São Paulo: Summus, 1983.

____. **Educação, Arte, Inclusão. Caderno de Textos Arte Sem Barreiras**. Rio de Janeiro: ano 1, n. 1, set/dez, 2002

JEANDOT, N. **Explorando o universo da música**. 2 ed. Scipione: São Paulo, 1997.

PADILHA, A. M. L. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de Investigação em Ciências Sociais.** 3 ed. Lisboa: Gradiva, 2003.

SILVA, M. **Música na Educação Especial: um relato de experiência do projeto de extensão de atividades alternativas para pessoas com necessidades especiais.** (2007) Disponível em http://www.abemisme2007.ufms.br; acesso 03 maio 2023.

SOUSA, A. B. **Educação pela arte e arte na educação.** Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2000.

PARQUE INCLUSIVO

PAULA RENATA ARAÚJO FERRO
Graduação em Pedagogia; Professora na Rede Pública de SP.

RESUMO

As escolas de Educação Infantil são compreendidas como ambientes acolhedores que fazem parte da primeira infância. A aprendizagem ocorre através das brincadeiras, os educadores elaboram planos de aulas que estimulam o desenvolvimento integral da criança. O parque é muito importante na Educação Infantil, por se tratar de um ambiente ao ar livre que promove a sensação de liberdade. Os variados brinquedos do parque colaboram para o desenvolvimento da coordenação motora, superação e autoconfiança, além de propiciar a socialização e autonomia. As escolas públicas atende a um público diversificado, que deve ser compreendido em sua individualidade. Observa-se que nas escolas públicas de Educação Infantil que os parques dificilmente são inclusivos, o que promove o constrangimento e a frustração das crianças com deficiências. Dessa maneira mediante a lei nº 9394/96 prevê que a educação é dever do Estado, e da família, a família e os profissionais da educação devem cobrar do Estado os recursos e adaptações necessárias para a educação inclusiva. O Objetivo Geral do trabalho é evidenciar como o parque escolar influência na aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. O Objetivo específico é propor um olhar crítico, em relação a falta de adaptações necessárias para que o parque seja inclusivo, e o quanto esse fator é decisivo na vida escolar das crianças com deficiências. A Metodologia se dá pela ideia para essa pesquisa sobre parque inclusivo surgiu através das experiências vivenciadas no parquinho escolar. Foi observado o quanto as crianças com deficiência ficam frustradas pela falta de brinquedos que sejam adequados às suas condições, sejam elas motoras, auditivas ou visuais. Pouco se têm discutido sobre parque inclusivo na Educação Infantil, sendo assim essa pesquisa foi elaborada baseando-se na contribuição do parque escolar para o desenvolvimento integral das crianças, e nas leis que asseguram a inclusão. O artigo propõe a reflexão sobre como as escolas de Educação Infantil precisam ter parques inclusivos para uma educação de qualidade e mais acolhedora.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Crianças; Brincadeiras; Aprendizagem; Parque inclusivo.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi elaborado através das experiências vivenciadas no cotidiano das escolas, á partir destas foram realizadas pesquisas bibliográficas sobre a influência do parque eu sua contribuição para a Educação Infantil. O parque é muito importante para desenvolvimento integral da criança. É observado que os momentos no parque são de descontração, alegria e negociação, fatores que colaboram para o aprendizado. Através das brincadeiras no parque as crianças são estimuladas a uma aprendizagem lúdica e significativa. No entanto foi observado também que as crianças com deficiências físicas, que são incluídas por direito nas escolas públicas e particulares, são privadas das brincadeiras no parque. Dificilmente as escolas de Educação Infantil possuem parques inclusivos. Com isso notam-se as frustrações e tristezas que as crianças com deficiência são submetidas. A aprendizagem que acontece mediante os jogos, brincadeiras e brincadeiras no parque, é comprometida. Os planejamentos feitos pelo professor para desenvolver a socialização, coordenação motora entre outros objetivos da aprendizagem, são prejudicados devido à falta de adaptações.

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

Os professores da Educação Infantil, muitas vezes sofrem pela falta de recursos fundamentais para a inclusão. Constantemente os planos de aulas, os jogos e os brinquedos da sala, são adequadamente adaptados para que todos possam participar, entretanto as brincadeiras no parque carecem de maior atenção, pois as adaptações dos brinquedos do parque precisam de maiores elaborações que talvez estejam fora do alcance dos educadores. O professor precisa seguir a rotina das crianças, e uma delas é a hora do parque, o que para as crianças com deficiência é um momento de angústia, elas querem balançar, mas a balança não possui cintos de segurança, quer girar no gira- gira, mas esse também não tem cintos de segurança, e o mesmo ocorre com os demais brinquedos do parque. O profissional da Educação Infantil muitas vezes auxilia as crianças com deficiências nas brincadeiras, entretanto não deve ser a maneira mais adequada, pois essa atitude interfere na socialização e autonomia das crianças.

O PARQUE INCLUSIVO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Certeau (1998), o parque não é um lugar estável, é um espaço de possíveis transformações, que variam de acordo com as interações dos indivíduos. As transformações do parque podem ser adaptadas ou subjetivas. A ludicidade que acontece no parque é uma grande aliada para o desenvolvimento integral da criança, que merece atenção dos pais e dos educadores.

É notório que nas escolas de Educação Infantil, a hora do parque é um dos momentos mais aguardados pelas crianças. O parquinho proporciona momentos de descontração, liberdade e prazer,

contribuindo para a aprendizagem e socialização das crianças.

Os brinquedos do parque estimulam as habilidades motoras, favorecem a compreensão de regras, a comunicação e a imaginação.

Observa-se que na educação infantil as crianças aprendem brincando, e cada brinquedo do parque favorece a aprendizagem. Concordando com a pesquisa de Salla (2011) sobre o educador Henry Wallon, as interações com o meio estimulam a aprendizagem e a afetividade.

Com a declaração de Salamanca (1994), o direito à educação das crianças com deficiência foi assegurado pela Lei nº 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Plano Nacional de Educação/CNE/2000; as escolas foram se tornando cada vez mais inclusivas. Entretanto, observa-se que muitas vezes as escolas públicas padecem de infraestruturas para melhor integrar as crianças com deficiências, e seus direitos podem ser violados.

Percebendo a importância do parque inclusivo na Educação Infantil, e sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança, por que as escolas ainda não possuem parques inclusivos?

Essa é a pergunta chave para o desenvolvimento desta pesquisa.

Considerando os benefícios que o parque proporciona para a formação e desenvolvimento da criança, da sua memória afetiva e socialização, é correto afirmar que as crianças com deficiências físicas podem ser prejudicadas na primeira infância. A falta de adaptações no parque colabora para a exclusão e constrangimento dessa criança. O mesmo lugar capaz de proporcionar gargalhadas e despertar o aprendizado, coordenação motora e a sua socialização, passa a ser um lugar de tristeza por parte da criança excluída.

Observa-se que existem profissionais que auxiliam a criança a brincar no parque, mas essas boas atitudes não são suficientes, é necessário que a infraestrutura dos parques sejam adaptadas. Visto que o parque é compreendido como um ambiente de estímulos para a aprendizagem e autonomia, ele precisa ser inclusivo, para a garantia do aprendizado eficaz.

As crianças possuem um mundo imaginário, onde o significado é estabelecido pelas brincadeiras e não pelo objeto real presente. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. Fundamenta-se a necessidade de evidenciar como o lúdico e o parque inclusivo influência no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1991) a brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social contribuindo também para a construção da personalidade. Para Oliveira (2000) é necessário reconhecer a falta de adaptações necessárias, e lutar para que a inclusão seja real, e que os espaços escolares atendam a todas as crianças de maneira integrada.

As brincadeiras estimulam as crianças, regras de comportamentos condizentes com aquilo que está sendo representado e que fará as crianças internalizarem regras de conduta, valores, modo de agir e de pensar do seu grupo social que orientará e desenvolverá seu comportamento cognitivo. Cada brinquedo do parque proporciona um estímulo para a aprendizagem. Os educadores precisam intervir nos passatempos assim como os pais e responsáveis também devem oportunizar momentos de brincadeiras. Através do brincar, é notável que o desenvolvimento seja tanto qualitativo quanto

quantitativo.

Para Duprat (2015), a criança junta coisas semelhantes, separa as que não são não toma, nem aproveita a matéria tal como naturalmente vem; só o elaborado deve servir. Ou seja, as crianças constantemente necessitam de sentido para suas brincadeiras. O educador pode contribuir com o bom desenvolvimento infantil, permitindo a criança conhecer e transformar o mundo ao seu redor. É estimular o convívio social, a inclusão, e considerar o desejo que a criança sente por brincar.

O lúdico e o parque inclusivo, junto com as brincadeiras inseridas de forma planejada ao ar livre são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto cabe à escola se atentar ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos cumprindo a função integradora, oferecendo oportunidade para a criança desenvolver seu papel na sociedade, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o desenvolvimento social, intelectual e motor das crianças, colaborando para uma socialização adequada, através de atividades em grupos. Quando a escola adequadamente inclui os alunos com deficiências, ela estimula aos demais alunos o conhecimento por direitos e deveres, essas crianças poderão transformar a sociedade em uma sociedade mais empática, que reconhece a necessidade alheia, buscando melhorias para sua vida e a vida dos outros.

Márcio Ferrari (2008), fundamentado no trabalho de Maria Montessori (1870-1952), destaca que de acordo com a primeira médica italiana e pesquisadora da educação, as conquistas das crianças não se limitam às conquistas materiais. A prática do método Montessoriano é inspirada na natureza e no desenvolvimento infantil. Maria Montessori trabalhou como psiquiatra em um asilo onde havia crianças com retardos mentais, e ela percebeu que essas crianças precisavam de intervenções pedagógicas e estímulos para serem educadas . Para a pesquisadora o ambiente deve propiciar o desenvolvimento e autonomia, estímulos sensoriais e motores eram propostos, pois através do movimento a criança conhece o mundo ao seu redor. O mais interessante é notar que Montessori adaptou recursos para o aprendizado inclusivo em uma época que não havia a variedade das tecnologias atuais. Considerando o legado de Montessori e a contribuição que ela deixou para a educação, os pedagogos devem romper as barreiras da desigualdade, e exigir os recursos necessários para o desenvolvimento das crianças, sejam elas regulares ou com deficiências.

Nota-se que a criança tem impulsos por explorar e descobrir o mundo são o prazer e a motivação que surgem da necessidade de aprender através dos exemplos dos pais, professores, amigos ou pessoas próximas. A curiosidade, a descoberta pelo novo é o que estimula a criança a querer aprender. A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, como base das relações humanas. Segundo Oliveira (2000), a aprendizagem ocorre através do meio em que a criança é inserida, sendo assim as escolas de Educação Infantil deve propiciar o aprendizado inclusivo através das brincadeiras e do parque.

De acordo com Rau (2011) é muito importante propiciar às crianças situações de jogos, brincadeiras e o parque, para que as crianças se apropriem de maneira lúdica dos conhecimentos diversos. Pois se compreende que é na Educação Infantil que a criança recebe estímulos para se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta

perspectiva podemos destacar a importância da Educação Infantil, como umas das etapas mais importantes para a vida futura.

Para Duprat (2015), às múltiplas possibilidades do autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também se conclui que o lúdico, o parque e as brincadeiras não são apenas um entretenimento, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças, sendo um processo construtivo para a vida adulta. A ludicidade dentro do parque caracteriza-se por sua organização e pela utilização de regras; a brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual, onde as existências das regras não limitam a ação lúdica, a criança pode modificá-las, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe liberdade por parte da criança agir sobre ela. Para a autora Sabine (2009), a brincadeira se constitui em uma atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram entender o mundo e as ações humanas nas quais estão inseridas no seu dia a dia, elas até conseguem fazer comparações do mundo real ao imaginário.

Para Rau (2011), deve-se considerar as características específicas que contribuem para a educação das crianças. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico e o parque permitiram a construção da criança como um ser brincante, e as brincadeiras deveriam ser utilizadas como atividades essenciais e significativas para a Educação Infantil. Percebe-se então que o brincar para a criança não é uma questão apenas de pura diversão, mas também de educação, socialização, construção e pleno desenvolvimento de suas potencialidades, observando e valorizando toda a bagagem que cada criança carrega consigo mesma como cultura. Portanto, o brincar no parque deve ser valorizado, sendo visto como um meio na Educação Infantil para desenvolver a criatividade e o raciocínio crítico, que ocorre através das negociações que são feitas pelas crianças nos momentos das brincadeiras.

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

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, tomem medidas inclusivas, pois as crianças com deficiências já sofrem por viverem em uma sociedade muitas vezes preconceituosa e desigual. Frequentemente essas crianças não exercem o seu direito de ir e vir, pela falta de adaptações necessárias na sociedade. As escolas precisam ser referenciais de inclusão, é necessário reconhecer o parque como um lugar prazeroso e provedor da aprendizagem. O Projeto Político Pedagógico deve propor intervenções para que os objetivos gerais e específicos que se alcança com as brincadeiras no parque seja uma realidade para as crianças com deficiência.

Para Duprat (2015), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social, e as brincadeiras promovem essa relação. Trabalhar com o lúdico e o parque inclusivo é fazer com que

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

Para Rau (2011), a escola é reconhecida como ambiente de transformação na vida dos que a frequentam, portanto, as escolas devem promover a inclusão, para que as crianças com deficiência desde a primeira infância percebam que são cidadãos de direitos e deveres, ou seja, o mesmo direito que uma criança regular têm de aprender brincando no parque escolar, a criança com deficiência também têm, e a escola deve fazer valer a lei.

Mas como não perder o foco de escola transformadora e trazer o aluno para dentro dela?

Para Duprat (2015), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diversas crianças com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representadas nas brincadeiras as crianças têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano, principalmente as crianças com deficiências físicas.

As escolas públicas, os pais e responsáveis, precisam cobrar dos órgãos governamentais parques inclusivos. Pois se é garantido o direito da criança com deficiência ser matriculada na rede regular de ensino, também deve-se garantir à criança ser incluída em todos os ambientes da escola. Na Educação Infantil a criança aprende brincando, e considerando o parque como um lugar de aprendizagem, a criança com deficiência tem seu processo de educação limitado, sua infância é prejudicada, e suas memórias afetivas serão de exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pode-se compreender que o lúdico e o parque inclusivo na Educação Infantil ou na educação como um todo é necessário para nortear as ações pedagógicas, sendo que contemplar o brincar é um fazer educativo cheio de significados, porém as crianças com deficiências ficam impossibilitadas de participar deste aprendizado lúdico por falta de infraestruturas.

Com o lúdico e o parque inclusivo o educando cria e recria métodos de aprendizagem que estimulam a integração dos conhecimentos sociais e culturais. Diante do que foi apresentado, é possível perceber que o aprendizado ocorre de forma progressiva e continuada respeitando as

necessidades da criança em seu desenvolvimento inicial, mas para isso acontecer de maneira geral é preciso ser respeitado o documento de Salamanca (1994), que assegura a educação para todos. Falar em Educação significa falar em ser humano. Todo e qualquer processo educativo precisa considerar o sujeito em sua individualidade, como cidadão histórico-cultural que possui direitos e deveres.

Observa-se que o parque e o lúdico com concepções diferentes de desenvolvimento chegam a um bem só, que é o bem-estar da criança; A partir dos resultados demonstrados na pesquisa é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolveu o lúdico e o parque inclusivo terão grande êxito nas escolas, se forem respeitados todos os direitos, disponibilizando recursos para que todos possam brincar.

Cabe às escolas, famílias e ao governo, promover ações, que envolvam o lúdico e o parque inclusivo como forma de aprendizado e conscientização do brincar na Educação Infantil. Conforme a lei 9394/1996 orienta que é dever da família e do Estado o pleno desenvolvimento do educando.

Os principais intuitos dessa pesquisa foram alcançados, que é propiciar reflexão sobre a importância do parque na aprendizagem e desenvolvimento infantil, e como esse benefício não é real para muitas crianças com deficiência. Para que o desenvolvimento integral das crianças regulares ou com deficiência ocorra com sucesso o parque precisa ser inclusivo.

REFERÊNCIAS

SABINE, Maria Aparecida.; LUCENA, Regina F(NOME COMPLETO). de. **Jogos e brincadeiras na Educação Infantil.** Campinas: Papirus, 2009.

DUPRAT, Maria Carolina (org.). **Ludicidade na educação infantil.** São Paulo: Pearson, 2015.

RAU, Maria C. T. D. **A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 2011.

CERTEAU, M de **A invenção do cotidiano (1) artes de fazer**.3.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes,1998.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha. FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.**

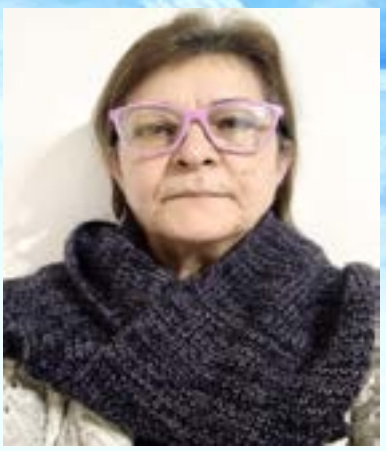
OLIVEIRA, Marta Kohl, Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento** São Paulo: ed.scipione, 2000.

MÁRCIO Ferrari 2008, **Maria Montessori a médica que valorizou o aluno**, nova escola.org. BR.

SALLA, (2011) Henry Wallon **A importância da afetividade para a aprendizagem significativa** (Brasilescola.uol.com.br).

VYGOTSKY, Lev. **As contribuições teóricas de Lev Vygotsky para a aprendizagem** portal educação.com.br

A ESCOLA PEDE SOCORRO - ESCOLA E FAMÍLIA UMA PROXIMIDADE NECESSÁRIA PARA PREVENIR A VIOLÊNCIA



SILVIA SIQUEIRA INGEGNERI
Graduação em Pedagogia pela Faculdade FINTEC (2005); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF CEU Cidade Dutra.

RESUMO

O artigo a escola pede socorro, escola e família uma proximidade necessária para prevenir a violência situa-se na área da Educação e prioriza a necessidade da reflexão sobre a intervenção dos professores na dificuldade de relacionamento e aprendizagem dos alunos, bem como investiga as dificuldades da falta de valores e a causa da violência escolar, buscando a compreensão das suas causas e consequências, e o insucesso escolar. A ideia de tratar sobre a violência nas escolas, se deu após observar a forma como que a violência vem fazendo parte do cotidiano escolar, estando presente e influência o desenvolvimento da criança. Ao observar a maneira com que os alunos brigam, se agridem, produzindo assim dificuldades para transmitir os saberes infantis que auxiliam na formação de suas habilidades específicas. Aprofundar-se neste assunto, observando o trabalho realizado em sala de aula dando-lhe um caráter de estudo, partindo do princípio de que a criança possui uma bagagem anterior a sua entrada na escola, e que esta, vem formada por erros e dificuldades. Discutir estes assuntos é de suma importância conduzindo o professor a refletir sobre a necessidade de mudança, sendo capaz de corrigir as dificuldades, solucionar os problemas de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Violência; Escolar; Educação; Família; Aluno.

INTRODUÇÃO

Para compreender as dificuldades que envolvem a escola pública em relação a violência diária, é preciso entender historicamente o percurso da degradação, que atinge as escolas por meio dos tempos, uma vez que para encontrar as causas dos problemas e buscar as soluções é necessário basear-se em fatos históricos.

A muito, a educação era oferecida à elite, somente filhos de Lordes, Reis, Condes, Monarcas, tinha direito a frequentarem os bancos escolares, por ser preparado para o trabalho intelectual,

o serviço braçal, ficava por conta da plebe. A ideia de que a educação deveria seguir moldes tradicionais era muito forte, classificavam-se as escolas como templos do saber, sendo este, um espaço privilegiado.

A este fato agrega-se várias mudanças, que favoreceram alguns pontos da educação e prejudicaram outros, o fato é que muita coisa havia sido mudada levando todas as pessoas em idade escolar aos bancos sem saber muito bem o que estavam fazendo ali.

Com esta reestruturação permitiu-se os acessos às escolas para a classe trabalhadora, porém, a estrutura que esta possuía não estava preparada para receber todo o contingente que viria a buscar os bancos escolares, dando início ao seu fracasso e aos episódios frequentes de violência, uma vez que a estrutura se tornou insuficiente, as classes ficaram muito grandes e havia poucas salas.

O objetivo deste artigo, é refletir sobre a realidade escolar e família uma proximidade necessária para prevenir a violência considerando as possibilidades para correção e organização da vida escolar, oferecendo suporte adequado para o tratamento e o atendimento das crianças na escola.

A ESCOLA PEDE SOCORRO - ESCOLA E FAMÍLIA UMA PROXIMIDADE NECESSÁRIA PARA PREVENIR A VIOLÊNCIA

A clientela, das escolas, não é a mesma do início, antigamente as crianças eram submissas, omissas e obedientes, a criança mais trabalhosa, era aquela que fugia da aula, talvez um pouco mais resistente e respondona, porém com a evolução da internet, o desenvolvimento da criança diante dos conhecimentos, e a mudança social, a forma de transmissão de conhecimento se modificou, e a isto agregou-se o fato de que com toda a tecnologia e portas abertas para o conhecimento, muitos professores continuam presos aos programas, horários, currículos que não favorecem e não oferecem motivação nenhuma para esta nova clientela de alunos, tendo as bibliografias oferecidas por séculos, não modificando sua forma de ensinar.

Apesar de engatinhando, o sistema educacional continua antiquado abriu-se os portões das escolas, mas não a prepararam para receber estes conservando o formato inicial de educação vigente, fingindo ser uma escola inclusiva, porém com muitas falhas e pontos a serem revistos dentro do processo.

O mundo evoluiu, mas as escolas continuaram os mesmos locais de muitos anos, utilizando-se de métodos antigos que detém o poder de forma militar, tendo o professor como general e os alunos representando o papel de soldados de Chumbo (ARROIO, 2008).

Arroio (2008), segue acrescentando que a visão dos educadores atuais, não muda muito dos antigos, pois os professores se esquecem que já passaram pela escola, os alunos mudam, a escola não evolui.

Dentro da Evolução da Tecnologia e o seu Desenvolvimento, um novo aluno se criou, e este novo aluno, pede que a escola assuma um novo papel, de deixar de ser somente a transmissora de conhecimento, para moldar o indivíduo de forma que a adequá-lo aos novos modelos sociais

oferecidos.

A ideia é que a proposta educacional contribua para que a democracia seja adaptada e construída por meio da abertura dada as escolas quando recebe este novo contingente escolar, porém, a falta de preparo da instituição em reconhecer-se construtora de uma nova sociedade foi confundido com permissivo demais, e o declínio do processo da educação aconteceu levando-a a falência a qual está se encontra.

A escola passou a seguir um modelo de ideais capitalistas, onde o conhecimento não se transmite, se vende, sendo o aluno o freguês que possui todos os direitos reservados de cliente, que tem como regra a frequente “o cliente tem sempre razão” sendo ele o aluno, o quem manda quem pode julgar o certo e o errado, o fazer ou não o que se determina. A arte de educar foi descaracterizada pela Lei 5692/71, que modificou os currículos de formação (ARROIO, p.23, 2008).

O local de distribuição do saber deixa de ser o espaço de criação e recriação do conhecimento, transformando em puro espaço de lazer e desinteresse juvenil. Este abandono intelectual diminui a zero as possibilidades de seus profissionais de mostrarem o seu melhor. Assim os professores (mestres) foram desconfigurados do seu papel, empobrecendo-se de conhecimentos, hoje a educação vive em constante mudança, porém nenhuma delas está buscando a qualidade educacional.

Frequentemente os professores encontram-se às voltas com um programa educacional baseado em um currículo mecânico que coordena o que deve ser feito, qual o tipo de avaliação (prova) que se espera do trabalho, sem permitir que o professor apresente sua proposta de trabalho de maneira a contento, não permitindo que o professor se mostre como profissional, pois o papel escolar se transformou em assistencialista.

O espaço de trabalho devido as necessidades dos alunos em setores que envolvem sua vida social, transformaram-se em extensão da casa, deixando de ser o lugar do saber para transformar-se em um espaço de recreação infantil, segurança, moradia de passagem, e encontros sociais juvenis, o que a princípio não seria um problema desde que a forma com que a escola fosse administrada visualizasse estas inteirações como um processo também educacional.

Tudo mudou e se reorganizou, mas a maneira de administrar a escola também demorou a ser modificada e ainda caminha a passos lentos, muitos ainda não sabem o que fazer e estão buscando se aproximar dos atuais objetivos escolares com a gestão participativa, que também precisa ser aprendida para ser colocada em vigor.

Na gestão participativa, a comunidade escolar participa de todo processo e todas as decisões, dando total condição para que o gestor, possa delegar e estabelecer vínculos com os outros colegiados da escola, tendo todos a responsabilidade do desenvolvimento da proposta educacional adequada aquela comunidade.

Isso é de suma importância pois, o não trabalhar a realidade da comunidade que estamos em contato cria um desgaste enorme para quem trabalha e estuda, considerando que tudo o que é ensinado não tem significado nenhum a quem ensina e a quem aprende naquele momento.

Considerar esta realidade é muito importante, já que nenhuma comunidade é igual à outra,

e as necessidades são diferenciadas. A concepção de educação que temos, é construída a mercê de tais informações, o que a torna falha diante dos novos moldes de ensino.

Observa-se isto já na formação das classes que são formadas também não são iguais, possuem desenvolvimento diferenciado, no entanto, o sistema exige e oferece aos professores um bloco fechado de informações onde se sequencia as séries não os estágios de conhecimento, o que exclui alguns alunos, e estimula a formação de causadores de tumulto, por se sentirem marginalizados.

Os professores que possuem vários conhecimentos e valores, não conseguem transmiti-los por causa da indisciplina dos alunos, o que acaba desautorizando-os e destituindo-os do papel que os compete levando-os a desistir de disciplinar as turmas por se sentirem impotentes.

Fato que está gravado na memória pedagógica destes profissionais, diante dos problemas de aprendizagem, uma vez que a indisciplina não favorece o desenvolvimento e expulsam os que não sabem, além de diminuir os dirigentes que se encolhem diante dos mais violentos. Além de observar que crianças hoje tem acesso a todos as informações ligadas a violência gratuita seja ela visual, auditiva ou mesmo física uma vez que há uma gama situações que favorecem este contato, devido as leis hoje brandas ou mal interpretadas.

Assim os educadores e gestores aceitam o que lhes é imposto pelas leis editadas para defender os infantes, que transforma o papel de disseminadores do saber para o papel de assistentes sociais com a função de distribuir benefícios e alimentar os mais desafortunados.

O processo educacional continua indiretamente a ser elitizado, porém, de maneira velada, o que favorece o fracasso, não permitindo que todos os alunos principalmente os menos afortunados a chegar ao final do curso proposto.

Paulo Freire (1987, p.97) em uma reflexão sobre a maneira a qual o processo educativo se dá, o considera da seguinte forma ... muito mais do que uma forma de conhecer os significados das palavras, indo muito além da simples leitura, educar é favorecer a leitura real do que vem a ser o mundo, construindo assim uma aprendizagem transformadora.

Aprendizagem esta, que para o mesmo autor apresenta-se deficitária uma vez que está, se apresenta atualmente como uma educação Bancária, onde os professores depositam conhecimentos, sendo os únicos condutores do saber, não havendo trocas para modificar a realidade, o que de certa maneira anula o aluno, que não ajuda a construir, somente recebe conhecimento.

Freire (1987), segue a referida reflexão, lembrando que a educação para ser transformadora e significativa deve ter um processo de troca, onde um aprende enquanto ensina e o outro ensina enquanto aprende o que favorece a construção do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia do indivíduo por meio do diálogo.

Este diálogo apresenta-se fora do contexto escolar nos dias de hoje, não se fala mais, se agride, não se ouve mais, se desobedece, não existe mais a humanização do homem, o que o transforma em sujeito do processo educativo. Entende-se que é por meio de uma proposta dialógica que se constrói o conhecimento, esse realiza a análise de todos os pontos de vista considerando as opiniões do entorno.

A falta deste diálogo libertário apresentado por Freire cria um caminho direto para a dominação e este é entendido como caminho direto para o fim das relações principalmente as educacionais, impedindo o desenvolvimento, favorecendo as relações violentas.

A necessidade de mudança para transformar a educação é notória uma vez que para se obtiver um ideal revolucionário é preciso modificar a realidade da educação, e favorecer aulas agradáveis e construtivas. No entanto, existe o medo da mudança, e o perigo da conscientização, que favorece a libertação defendida por Freire, e é este medo que impede que se realize um trabalho consciente.

São necessárias ações educativas que favorecessem a intervenção dos professores diante da realidade violenta dos alunos, contribuindo para que este se percebesse ser ativo, ser participante que somasse com o outro, porém a visão de escola hoje é totalmente deturpada.

A escola continua a ser considerada uma ferramenta de dominação que oferece e busca encher os educandos de conteúdos, alcançando metas determinadas, não permitindo a reflexão do indivíduo, desfavorecendo a busca de novos saberes que podem ser construídos por meio das inter-relações.

Somente assim a existência humana teria um significado, e somente assim o mundo se transformaria, segundo as palavras do próprio Freire(1987), com sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar.

O papel da escola diante deste tema é transformar a realidade, valorizar as ideias dos indivíduos, favorecendo a construção de novos saberes e assim libertar o mundo dos opressores que nele se encontram. O desinteresse e a falta de compromisso das famílias neste processo segregam estes objetivos, transformando a ida a escola somente em uma passagem desagradável para todos estes envolvidos.

Nos modelos de escolas que temos, observa-se a referência aos que acatam as ideias dos professores/mestres, sem questioná-las e recebendo o conhecimento também sem questioná-lo, ouvem e não falam, se deixam dominar. Porém, existem outros tipos de alunos que propõem, discordam, para a consagração de democracia favorecem atos como as “Diretas já”.

As relações construídas dentro da unidade escolar é que vão favorecer a boa ou a má educação, ponto importante de construção da plateia que temos hoje baseada em alunos desinteressados que nada querem, nada fazem, porém, que muito sabem devido o acesso fácil às informações.

O indivíduo que se dispõe a ser professor, este o faz devido a busca das vantagens da profissão, a primeira ligada ao fato de ser o Mestre, detentor do saber, que todos respeitam. Em seguida buscam-se as vantagens gerais da profissão, como a jornada de trabalho mais curta e férias bem mais longas, duas vezes por ano, serviço estável (para efetivos) e muitas vezes próximo as suas casas.

Mas em contraponto, os alunos de hoje desprezam a função do professor e buscam impor as suas características, criando a indisciplina que ambienta nossas escolas, estes não têm consciência do que venha a serem valores, somos reféns da nossa própria sociedade que preferem proteger as crianças que valorizar os sábios.

Em vez de refletir sobre esta falha visível, busca-se a solução do problema, cria-se leis e o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) que ao invés de defender e ensinar-lhes os deveres, nos colocam em uma grande cilada, nos tornando réus, e reféns do nosso próprio regulamento.

A família deixa de oferecer limites aos seus infantes, à criança pode fazer o que bem desejar por ser criança, esquece-se de que esta não conseguirá diferenciar o certo do errado indo aos bancos escolares para dar início a indisciplina e a humilhação do professor que se sente impotente diante de tais fatos. A falta de maturidade para identificar a importância da escola na vida do indivíduo, prejudica muito a construção de uma sociedade digna, com a falência da instituição Família, e com o despreparo das entidades educacionais, os educandos encontram-se desprovidos de fatores morais e com isto não possuem sentidos básicos de cooperação, responsabilidade, solidariedade, respeito, reciprocidade etc.

A indisciplina gerada por nossos alunos e a resistência oferecida por eles ao despreparo da instituição escolar a qual estamos inseridos e muitos discordamos, mas temos observado que a mesma oferece mais dissabores que sabores, e que a realidade é muito mais cruel do que se pensa, os obrigando a cumprir o tão discutido currículo infiltrando-se num longo processo de submissão.

Ao valorizar a integração família / escola transforma-se a maneira de se estabelecer o processo ensino aprendizagem, criando uma relação de como se aprende na escola e em casa, enfatizando os problemas e buscando a solução destes.

Neste enfoque observa-se que o obstáculo da escola em estimular e criar esta relação pode ser atribuído à dificuldade de buscar possíveis entendimentos entre ambos os segmentos, por apresentar empecilhos de aceitação, realização de intervenções e correções de impedimentos, uma vez que muitas famílias apresentam reservas na relação com a escola construindo uma imagem negativa sobre ela.

Por meio do entendimento de como se dá o desenvolvimento do processo educacional da criança, torna-se possível favorecer oportunidades para que esta imagem seja revertida, porém, as aquisições dos conhecimentos dependem também do profissional, no sentido de conduzir e orientar as atividades.

É preciso considerar que as relações estabelecidas entre família e escola são um importante instrumento de desenvolvimento que deve ser levado a sério, não a utilizando como um mero instrumento de punição. Faz-se necessário respeitar esta relação como caminho coletivo de busca de soluções não como chantagem para resolução de problemas.

O conhecimento é algo que se constrói à medida que a criança toma consciência e supera as suas dificuldades, convivendo com as falhas e buscando caminhos para que por meio da reflexão consiga corrigi-las, cabendo a família e a escola promover tal exercício reflexivo.

A integração escola e família contribuem para esta construção de forma prazerosa, uma vez que ao unir os objetivos de ambos, estamos contribuindo para a construção da linguagem autônoma, transformando o indivíduo em senhor do seu saber, dando novo sentido ao verbo ser.

É papel da escola e de seus participantes, conhecer os problemas e analisá-los observar

as dificuldades dos alunos, verificar seus interesses, estudar a causa dos seus problemas. Cabe a escola também organizar um trabalho que busque corrigir, ou pelo menos diminuir as dificuldades apresentadas, buscando fornecer condições básicas para que o indivíduo possa desenvolver uma vida produtiva e feliz.

É importante também, atividades dinâmicas e exercícios importantes para toda a vida, que podem ser reproduzidos e contados em casa, prevê, desenvolve e corrige mutuamente problemas de aprendizagem favorece o desenvolvimento da criança.

Percebe-se, portanto que ambas família e escola, encontram-se presente na formação de cada indivíduo desde seu nascimento, interligar o homem ao seu ambiente por meio de seus movimentos, é, portanto, esta relação que facilita o processo de aprendizagem desenvolvido na escola.

É preciso aproveitar todos os conceitos de construção de conhecimento para se obter eficiência no desenvolvimento de habilidades motoras e raciocínio lógico, criar e estimular atividades que possibilitem trabalhá-las. Assim sendo com o passar do tempo, a criança conseguirá superar seus problemas contando com a cooperação de todos que lidam com seu processo de formação, sejam eles, professores ou familiares.

Para corrigir as dificuldades de aprendizagem, é preciso que se entenda a importância das escolhas de atividades significativas servindo como parâmetro para que se valorize e se reorganize o trabalho desenvolvido considerando sua eficiência.

Este pode ser o caminho para que o processo de aprendizagem se torne realmente produtor de conhecimento e trabalhe as habilidades específicas do indivíduo, desenvolvendo seu potencial criativo e interativo.

Abre-se aqui, uma gama de ideias que podem ser desenvolvidas ao falar de relações educacionais, sendo um importante passo para que se permita visualizar os conceitos que potencializem a aprendizagem de forma mais agradável aos olhos de quem a concebe, e mais feliz para quem a recebe.

Visualizar o processo educacional desta forma, conseguiremos alcançar maior número de crianças interessadas, bem atendidas, sem problemas de aprendizagem dentro das unidades escolares.

Estas experiências sugeridas, além de contribuir com o desenvolvimento infantil, permitem criar uma esfera exploratória que contribui para que professores estejam frequentemente em sintonia com o que deve ser ensinado. E assim as dificuldades relacionadas à cada assunto seja sanada, envolvendo as crianças em trabalhos, motores, afetivos, de linguagem e sensações.

Entende-se então, que educar em família e na escola não é só uma questão de transmissão de conteúdos que levarão o aluno aos avanços tecnológicos, educar é, sobretudo contribuir para que o aluno desenvolva a sensibilidade diante do outro, edificando uma sociedade mais justa e humana, com a diminuição da violência.

O trabalho da escola passa a ser importante porque a atuação pedagógica que ela possui agora pode ser considerada humanística, onde o professor ocupa o local de família por vezes devido

a sua falta de estrutura.

Entender e aceitar esta nova função da educação apesar de difícil, e por vezes inaceitável, é contribuir para que a humanidade seja mais justa.

Somente assim, poderemos ter seres humanos conscientes de seu papel de cidadãos com atitudes e comportamentos que visem a construção de um mundo melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após termino desta reflexão, pude comprovar que a educação tem passado por alto nível de estresse devido à pressão diária sofrida pelas dificuldades encontradas durante suas horas de trabalho, e que apesar de suas ações lhe parecerem significativas, no primeiro momento, elas se tornam desgastantes devido à falta de interesse e de indisciplina dos alunos dificultando as relações entre eles.

Há necessidade de preparar as escolas e o sistema educacional, ao qual este aluno será incluso é de extrema importância, pois não se pode garantir qualidade de ensino esperando que o aluno se adapte ao sistema educacional, porém, para tanto, é preciso que o professor reaprenda seu oficio, favorecendo a mudança de olhares ao aluno que está recebendo.

Com a valorização profissional oferecendo meios para que seu conhecimento esteja sempre sendo renovado, o sistema está valorizando o processo pedagógico e o psicopedagógico, estabelecendo uma relação ampla com o saber e o aprender, vencendo desafios e enfatizando a resolução dos problemas causados pelas dificuldades dos alunos.

Modificar os currículos, reestruturar a política educacional oferecendo melhores salários, e melhores condições de ensino – aprendizagem é o caminho para a resolução da degradação e da falta do professorado nas escolas.

Concluo também que órgãos da educação, segurança e assistência social deveriam trabalhar juntos para que amenizasse a pressão sofrida pelos educadores no processo de ensinar, pois assim estes aprenderiam a lidar com a demanda tão heterogênea que estão recebendo em sala de aula.

A modificação da visão escolar passa também pela reestruturação dos prédios, do material e dos espaços onde estes serão trabalhados também devem ser revistos, para que a integridade intelectual do deficiente não seja desperdiçada, pois, os acontecimentos e descobertas cientificas tem acontecido a uma velocidade fenomenal e estes há seu tempo conseguem desenvolver seu saber, como qualquer indivíduo normal.

É favorecendo seu próprio desenvolvimento e assim aprendendo a respeitar o outro, transformando a sociedade em mais justa e humana, respeitando o princípio de que todos os independentes das características físicas e mentais. O conhecimento é algo que se constrói à medida que a criança e ao adolescente tomam consciência de sua importância e superam as suas dificuldades, rever o papel da escola na vida destes alunos é de suma importância para que estes

recebam o professor com o respeito merecido, contribui para esta construção de formas agradável e saudável.

A reestruturação dos currículos, cursos e conteúdo a serem trabalhados também devem ser revistos, para que a integridade intelectual do profissional que atua na área não seja prejudicada.

Para que este consiga acompanhar o que se pretende ensinar, é preciso reestruturar a política educacional oferecendo melhores condições de ensino – aprendizagem criando o caminho para a resolução da degradação e da falta de sucesso do processo de inclusão nas escolas.

Respeitar as diferenças, favorecer a inclusão de maneira significativa, contribuir para o desenvolvimento é permitir que os acessos a Educação sejam atingidos, desenvolvendo a cidadania e garantindo a todos os indivíduos a autonomia necessária para desenvolver-se a contento.

Ainda foi possível comprovar que a criança aprende antes mesmo de chegar a escola, por meio de ações que lhe são significativas dentro do ambiente familiar desde o primeiro momento de vida, estas relações a torna capaz de estabelecer a construção de pensamentos criativos e autônomos quando bem trabalhados, ou com acessos de violência quando não estimulados a pensar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Violência nas escolas,** Unesco,2003,Brasília

AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na escola –Alternativas teóricas e práticas**. Ed. Summus editorial, 1996, São Paulo.

_____ **Confrontos na Sala de aula**, Ed. Summus editorial, 1996, São Paulo.

CAVALCANTI, R. MEAD,M. **Manual dos valores humanos**, Anima de Sophia, SP , 2011.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia do Amor** – Ed. Gente , 2005 , São Paulo

DALLARI, D. A. KORCZAK,J.S. **O direito da criança ao respeito**. Summus,SP,1986.

FERREIRA, Aurélio Buarque De Holanda. **Minidicionário da Língua Portuguesa,** Ed. Nova Fronteira, 4ª edição, 2001.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia, o cotidiano do professor**, Ed Paz e Terra,1987, Rio de janeiro.

_____Paulo, **Pedagogia do Oprimido**.17 ed. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra S/A,1987.

HAYDT, R.C. C. **A inteiração professor – aluno**. Apostila FMU. SP , 2007.

KANT I. apud AQUINO,J.G. **Indisciplina na escola,** Summus editorial,SP,1996

MARTINELLI, M. **Conversando sobre educação em valores humanos** Peirópolis,SP, 1999.

MALDONADO, Maria Tereza. **Os construtores da paz**, Ed. Moderna, 2002 São Paulo.

MOREIRA, Antonio Flavio/ SILVA, Tadeu, **Currículo, Cultura e sociedade**. Ed. Cortez, São Paulo, 2002.

OLIVEIRA, Z. de. M. R. **A criança e seu desenvolvimento** .Cortez, SP, 2000.

ROSSEAU, apud ARROYO,M. G. **Educação e Cidadania,** Cortez , SP ,2001.

SACRISTAN, J. Gimeno /GOMEZ, A.L. Pérez , **compreender e transformar o ensino** , Ed. ARTMED, Porto Alegre, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do currículo: o que é isto?** In_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte :Autentica. 2003.

OS JOGOS ELETRÔNICOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO

SIMONE APARECIDA ALVES
Graduada em 1999 pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Fundação Santo André; Licenciatura em Ciências com Habilitação em Biologia, Pedagogia pela Faculdade UNINOVE; Professora de Ciências na Prefeitura de São Paulo e na Rede Estadual.

RESUMO

A tecnologia faz parte do dia a dia de muitas pessoas, tarefas corriqueiras já podem ser realizadas com auxílio de um aplicativo de celular, também é possível resolver tarefas mais complexas e que antes tomariam muito tempo. A atual geração de crianças que cursam a educação base cresceu inserida no mundo digitalizado e, diante desta realidade, elas buscam resolver quaisquer dificuldades apoiadas em tecnologia com ajuda dos aplicativos, sites de busca ou, até mesmo, em redes sociais. Nesse sentido, há alguns anos, os computadores já passaram a fazer parte da sala de aula, também já superamos o momento de incertezas e inseguranças dos profissionais da educação com relação ao uso da tecnologia como material pedagógico. Entretanto, mesmo com tantos avanços e pesquisas sobre o tema, alguns recursos, e entre eles os jogos eletrônicos, ainda enfrentam grande resistência, principalmente aqueles que não possuem relação direta com os conteúdos curriculares e didáticos. Este artigo propõe o estudo das características destes jogos na abordagem de suas possíveis contribuições para o desenvolvimento da criança, logo também entendemos e apontamos que o uso destes recursos oferece muitas dificuldades como também exige uma análise cautelosa, além de um projeto bem elaborado.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos; Tecnologia; Geração; Educação.

INTRODUÇÃO

Estamos vivenciando nova fase digital na educação base, utilizamos programas e softwares mais sofisticados. As mídias possibilitam o acesso a diversas culturas, a ampliação de mundo e de possibilidades, mas também de oportunidades. Não podemos mais pensar no aluno como receptor passivo ou consumidor de conteúdo, mas sim desenvolvedor de tecnologia na escola, ele é o protagonista do seu próprio aprendizado, capaz de desenvolver atividades complexas como a gamificação e a robótica entre outras, contudo ainda enfrentarmos resistências com a utilização dos

games eletrônicos.

Essa nova geração de alunos ativos é enquadrada como “nativos digitais”: crianças que já nasceram cercadas por tecnologia, isto é, os computadores, os celulares e ambos incluem os games. Para estas crianças, é impossível imaginar o mundo sem a televisão, o celular ou o computador, tudo está ao toque dos dedos e é autoexplicativo, criando uma forma de se relacionar com o conhecimento.

Para a educação, essa nova realidade apresenta o desafio de atrair e estimular estes alunos e esta tarefa é ainda mais difícil para a escola tradicional. Entretanto não é mais uma questão de opção, é imprescindível incluir a interatividade associada à velocidade da sociedade em rede, refletir e contribuir para a inclusão digital e, nesse sentido, os jogos eletrônicos devem ser vistos também como ferramentas de aprendizagem.

JOGOS ELETRÔNICOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA

Entendemos como jogos eletrônicos ou games aqueles que, como já foi mencionado, não possuem seu desenvolvimento apoiado em algum conteúdo didático ou curricular, ou seja, são os jogos criados, em primeiro momento, como veículos de diversão e interação. Isso não significa dizer que não utilizam dados científicos, literários e históricos em sua base. Embora inúmeras pesquisas apontem que os jogos podem sim ser utilizados na sala de aula como mais um recurso para o desenvolvimento e prática do conhecimento, eles ainda são ignorados e pior condenados por muitos profissionais.

O jogo é prazeroso, interessante e desafiante, geralmente eles são construídos em torno de uma história, um objetivo e uma tarefa. O jogador precisa fazer opções, traçar estratégias, decidir o momento certo de utilizá-las para derrotar os inimigos.

Jogos com finalidades educacionais são utilizados na busca por formas mais dinâmicas e interessantes para motivar o aluno a construir seus conhecimentos. O uso de jogos na educação é encorajado por autores como Dohme (2008), que afirma que, além de serem fontes de diversão, os jogos podem ser utilizados para vários fins educativos e como instrumentos de desenvolvimento de crianças e jovens. A autora explica que, para as crianças, o jogo constitui um fim, onde o objetivo principal é a diversão. Já para os educadores, o jogo é um meio, um veículo que permite transmitir uma mensagem educativa de forma atraente e prazerosa, cabe ao professor escolher o jogo que melhor se aplica ao conteúdo que deseja ensinar. (MEDEIROS et al., 2012, p.3)

Os games mais atuais proporcionam ao usuário uma sensação de realidade cada vez maior, exigindo ações autônomas e colaborativas, como exemplo, citamos a possibilidade, em alguns jogos, do usuário criar cenários, comprar ferramentas ou utensílios importantes ou criar o personagem principal. Os jogadores se sentem com o total domínio da situação uma espécie de “cocriador”, em contrapartida, o jogo lhe cobra atenção, criatividade, organização e, principalmente, respeito às regras. Em síntese, eles englobam características básicas para o desenvolvimento da criança e para sua formação acadêmica.

O BRINCAR E O APRENDER

O brincar é condição sine qua non para o desenvolvimento da criança, as crianças precisam desfrutar de certa liberdade para desenvolver sua expressividade com predomínio de alegria. Entretanto, neste mesmo contexto também é importante assimilar normas e condutas. O brincar e o aprender devem caminhar juntos, brincando a criança explora o mundo, constrói saber e aprende. A competição e a repetição devem ser estimuladas na medida certa, mas para a cooperação não há medida.

Para Vygotsky (1984), o brinquedo e os jogos não devem ser associados somente ao prazer. Eles preenchem necessidades das crianças, despertam um mundo de desejos imaginados e realizados nesta imaginação que aparece e se desenvolve a partir da idade pré-escolar. O autor enfatiza o fato da criança muito pequena ser determinada pelo que vê, na idade pré-escolar há uma transição para que seja determinada pelas ideias e, assim, estabelece uma distância do mundo real para criar esse mundo das ideias. O brinquedo, nesta fase, fornece estímulo para o imaginário da criança e, neste mundo fictício, pode realizar desejos de forma imediata, principalmente os desejos que remetem para um tempo futuro como formar família, ter uma profissão, possuir bens do mundo dos adultos.

Porém, se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. (VYGOTSKY, 1984, p. 62)

Os brinquedos e brincadeiras também possuem regras que criam as situações e as delimitam, restringem espaços e, até mesmo, possibilidades. A criança anseia aprender rápido é neste momento que o jogo pode ajudar na busca para novos conhecimentos.

Assim, o atributo essencial do brinquedo é que uma regra se torna um desejo. As noções de Spinoza de que "uma ideia que se tornou um desejo, um conceito que se transformou numa paixão", encontram seu protótipo no brinquedo, que é o reino da espontaneidade e liberdade.

Satisfazer as regras é uma fonte de prazer. A regra vence porque é o impulso mais forte. Tal regra é uma regra interna, uma regra de autocontenção e autodeterminação, como diz Piaget, e não uma regra que a criança obedece à semelhança de uma lei física. Em resumo, o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um "eu" fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. (Vygotsky, 1984, p. 67).

OS JOGOS COMO ALIADOS

Já ressaltamos o fato de os jogos fazerem parte do cotidiano das crianças e a escola não pode ignorar esta realidade. Até pouco tempo, vimos a escola travar uma verdadeira guerra contra

a utilização dos jogos, estes deveriam permanecer apenas como brinquedos. É claro que o excesso de qualquer ação sempre acarreta muitos problemas, com os jogos não é diferente, não estamos excluindo de forma alguma a recomendação do controle de tempo de contato da criança com os jogos eletrônicos. Entretanto já consideramos suas qualidades, inclusive no desenvolvimento de habilidades educativas, mas não devem ser utilizados na escola de forma alheia ao contexto, isto é, apenas como diversão, é importante o desenvolvimento do jogo como proposta pedagógica, temática, que inclua a produção reflexiva e crítica da criança para que ela atue em equipe e estimule o trabalho colaborativo.

O jogo deve ser visto como uma conquista que insere na vida destas crianças experiências novas e divertidas. O aluno aprende a reconhecer seus erros e as consequências destes erros; desenvolve visão crítica sobre suas escolhas; questiona as opções e suas limitações; torna-se capaz de refazer e repetir a mesma fase insistentemente sem tédio até conseguir; calcula suas "vidas" (quantidade de tentativas) e suas necessidades tanto para ganhar quanto para gastar estas "vidas"; se mantem totalmente concentrado com controle visual e motricidade, memoriza toda a fase e detalhes de todo o cenário, também os caminhos e as estratégias para superar e conquistar os objetivos. Dessa forma é inquestionável a contribuição do jogo no desenvolvimento de aprendizados complexos, pois fazem a criança sentir-se no controle, determinando sua ação, daí talvez tanta atração, mesmo a repetição não diminui o sentimento de liberdade.

O PAPEL DO PROFESSOR

Por muito tempo, os professores se sentiram inseguros para trabalhar com tecnologia em sala da aula, entretanto nada podiam fazer a não ser aceitar a nova realidade que veio acompanhada da mudança de papel do educador. Essa resistência era, sobretudo, entender que agora o aluno podia obter conhecimento sozinho utilizando a Internet e ainda trazer informações das quais os professores não tinham conhecimento. Houve um medo profundo de perder status, ou, até mesmo, previsões apocalípticas sobre o fim da profissão. Entretanto, hoje sabemos que o papel do professor é importantíssimo neste processo, embora o aluno tenha ao alcance tanta informação, ele precisa da orientação de um profissional capaz para direcioná-lo a fazer escolhas e reconhecer conteúdos adequados diante do universo livre das redes.

Espera-se deste novo aluno que seja protagonista de seu aprender; que desenvolva ponto de vista crítico; que aprenda a se organizar, planejar e criar a partir de tantas opções. Moratori, 2003, acentua a importância de o aluno participar de seu processo de aprendizagem e é nesse sentido que o profissional de educação vai atuar. Este novo papel é tão complexo quanto o anterior, pois o professor precisa estar sempre aberto para coisas novas e, principalmente para aprender com seus alunos.

É claro que temos obstáculos, o primeiro a ser ressaltado e de grande importância é a formação do professor. Profundamente rasa e quando chega ao profissional alguma formação em tecnologia, muitas vezes, já está ultrapassada, não há um manual oficial a ser seguido, nem mesmo um conjunto de orientações introdutórias. Felizmente muitas iniciativas têm surtido grande sucesso, criadas por

usuários informais, isto é, pessoas com formação diferenciadas ou, até mesmo, adolescentes que publicam soluções em grupos de discussão, tutoriais em “pdf” ou formato de vídeo, publicações em blogs entre tantos outros formatos, todos estes materiais são completamente despretensiosos, mas encorajam e dão suporte para professores se aventurarem com o uso destas ferramentas.

Os jogos possuem inúmeras características importantes para o aprendizado, e, nesse sentido, todas as disciplinas podem ser trabalhadas, muitos são inspirados em pesquisas científicas e histórias reais. Para aproveitar este material tão diverso é necessário que o professor faça uma análise precisa do jogo e isso inclui jogar e de preferência concluir a história, assim saberá quais serão as maiores dificuldades que seus alunos enfrentarão, poderá planejar melhor os conteúdos e materiais que serão utilizados concomitante ao jogo.

A mediação do professor é fundamental no desenvolvimento e criação de contextos em que os jogos podem ser utilizados, tanto como pretexto para um tema, como para a construção crítica e reflexiva. Este mesmo profissional também será o elo entre uma experiência positiva ou negativa, terá a tarefa de moderador para dirigir o aluno a trabalhar de forma significativa e deve aproveitar sempre para direcionar para as atividades de leitura e escrita.

Dessa forma na escola não podemos deixar os JEs, que se encontram tão presentes no cotidiano dos alunos, de fora das aulas. Se não para levá-los as aulas enquanto jogo, os professores poderiam problematizar com os alunos o conteúdo presente nos JEs, como a violência, os estereótipos de gênero, a competitividade contra oponentes humanos e/ou de inteligência artificial, as ideologias a eles veiculados por seus criadores, dentre outras questões. (AZEVEDO, 2012, pp. 21, 22)

As atitudes dos alunos durante os jogos também devem ser levadas para discussão, principalmente refletir sobre sua relação com o fracasso que nos jogos, quando perdem uma fase, por exemplo, este prejuízo parece menor e serve de estímulo para continuar e ganhar a qualquer custo, repetindo incansavelmente várias vezes. Azevedo, 2012, cita esta relação como uma “frustação prazerosa” e a associa aos fracassos escolares que ganham um peso muito maior. No jogo diante de um fracasso ou uma falha há uma punição, entretanto ela traz um encorajamento para a continuidade até o êxito. Estas características faltam na educação, pois quando o aluno erra em uma prova ou exercício há uma frustração e, em grande quantidade, é seguida de prostração e desistência. Podemos observar e a partir destas experiências tentarmos contribuir para uma melhor relação dos alunos com seus resultados também com as avaliações escolares.

O CONTEÚDO DOS JOGOS

Diferentemente dos jogos educativos, os jogos que analisamos neste artigo são desenvolvidos segundo a lógica do mercado, ou seja, quanto maior o sucesso nas vendas de um determinado gênero, maior será o número de jogos criados seguindo o mesmo tema. A escola poderia se apropriar desta forma tão popular de lazer, que é também legitimada como importante mercadoria devido as suas enormes vendas para a indústria do entretenimento, como uma forma de educar criticamente seus alunos tendo como horizonte a construção de uma nova proposta de sociedade. (AZEVEDO, 2012,

p.24).É claro que nem todos os jogos poderão ser levados à escola, é preciso que o profissional que o utilizará conheça bem o seu conteúdo, como já dissemos, elabore uma proposta e já tenha, ele próprio, jogado para analisar e estruturar seu projeto. Ainda por cima é fundamental compreender a turma, isto é, conhecer os alunos e sua realidade, sobretudo com relação ao contexto de vida destas crianças, examinar e refletir sobre seus conflitos e só assim estabelecer se um determinado tema ou gênero de jogo pode ser trabalhado, ou melhor, de que maneira este deve ser abordado. Essa observação é essencial com relação aos jogos que possuem características de violência como jogos de ação com armamento pesado e com morte brutal. Como já foi dito, há tão grande variedade de jogos que cada um deles pode ser, com certeza, associado a um dos conteúdos curriculares de determinado ano escolar. Já mencionamos a inspiração das histórias em fatos históricos e obras literárias, outros carregam informações estruturais como, por exemplo, informações sobre o funcionamento de alguns esportes e suas regras, outro exemplo são os simuladores de corrida com vasta informação sobre a mecânica dos carros, alguns com regras de trânsito, aderência na pista, pilotagem, informações aproveitadas em disciplinas como física, matemática e, até mesmo, em uma discussão sobre atuais leis de trânsito como a lei seca e o sistema de multas.

Há jogos que ressaltam festas culturais e populares como Natal e Halloween. Sem contar nos simuladores de tarefas e profissões: fazendeiros, médicos, cozinheiros e construção de cidades.

Azevedo, 2012, aponta que o maior entrave na utilização destes jogos é o modo como analisar os dados contidos neles, para essa tarefa é necessário observar três passos: compreender as características existentes nos jogos, também já ressaltamos a necessidade do professor conhecer muito bem o jogo; averiguar quais as possibilidades destas características serem utilizadas; problematizar as dificuldades enfrentadas para levar a escola.

É importante ressaltar que é possível utilizar-se somente do potencial de desenvolvimento de coordenação motora, capacidade de concentração, de um jogo, principalmente em crianças menores. Para que essa atividade não fique solta, podemos associar o jogo escolhido à um conto ou na releitura da história do próprio jogo.

Medeiros e Schimiguel, 2012, mostram que para avaliarmos se um software educacional é de qualidade, devemos levar em conta alguns critérios: qualidade do conteúdo, alinhamento do objetivo da aprendizagem, feedback da apresentação, Motivação, design da apresentação, usabilidade, acessibilidade, reusabilidade.

O PRÓXIMO DESAFIO

Quando superarmos os problemas iniciais de aceitação e de formação do profissional de educação, ainda teremos pela frente talvez o maior desafio a ser enfrentado pelas tecnologias se pensarmos nas escolas públicas no Brasil. Na maior parte dos estados brasileiros não há nem mesmo a previsão do estabelecimento de políticas públicas de inclusão digital. Vivemos em uma sociedade em rede, entretanto o acesso à tecnologia não faz parte ainda da vida da maioria dos brasileiros, nem mesmo dos considerados nativos digitais.

Estados que saíram na frente e possuem salas equipadas com computadores enfrentam problemas estruturais: falta de recursos financeiros que resultam em máquinas obsoletas, baixa velocidade de Internet, caríssimas licenças de jogos e softwares, a exigência de cadastro na maioria dos aplicativos on-line, o pouco tempo dentro do universo escolar, as exigências burocráticas e carga excessiva de trabalho dos profissionais que impossibilita a pesquisa e preparação dos projetos. Quando encontrado soluções ou adequações para os problemas citados, ainda temos o entrave da língua e a pouca produção de jogos em Língua Portuguesa do Brasil, novamente analisando sobre o âmbito do ensino público em que os alunos não dominam nenhuma língua estrangeira e esse problema resulta na impossibilidade de usar plenamente todas as ferramentas de um jogo.

Tantas dificuldades não diminuem a necessidade de avançarmos e inserirmos cada vez mais a tecnologia na escola como aliada fundamental da aquisição do saber. A educação exige uma nova energia de seus profissionais, eles devem motivar, desafiar, colaborar, e principalmente aprender junto com seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo propõe aos profissionais de educação um olhar mais atento na possibilidade do uso de jogos eletrônicos como aliados para a construção do saber. Jogos eletrônicos são entendidos nesta pesquisa como aqueles que não foram desenvolvidos com fins didáticos, entretanto podem contribuir de alguma forma com o currículo escola. Nogueira, 2005, ressalta a importância que os games possuem de minimizar a distância entre aluno e professor, com os jogos há uma aproximação entre o profissional e o cotidiano do aluno, tornando assim os conteúdos mais significativos.

Hoje, nossos alunos pertencem à geração de nativos digitais, crianças que nasceram e cresceram tendo a tecnologia como ações cotidianas. É grande a facilidades deles com softwares e com os jogos, que são desvendados com extrema simplicidade. Entretanto nem todos tem acesso a estas ferramentas e cabe à escola incorporar também a tarefa da inclusão digital.

Para isso, precisamos superar inúmeras dificuldades entre elas de especialização profissional e de preconceito digital, além da insuficiência de políticas públicas que viabilizem os projetos. Os games fazem parte da realidade da criança e podem servir de importantes ferramentas com a utilização de suas variadas características aliadas a um tema curricular, explorar as qualidades que desenvolve nas crianças como interesse, prazer, estímulo, desafio, senso de realidade, participação ativa, colaboração, criatividade, cooperação, principalmente no trabalho em equipe.

São muitos os tipos e gêneros de jogos digitais, também sua classificação ainda é bastante confusa, mas não nos interessa determinar quais são e quais podem ser utilizados, essa decisão faz parte do papel do professor, pois ele deve ser conhecedor de sua turma e ter um projeto muito bem estruturado e principalmente conhecer bem o jogo escolhido, assim certamente não terá problemas durante o desenvolvimento do projeto.

Por fim, os avanços tecnológicos não permitem o retrocesso, não podemos ignorá-los como meios para o conhecimento. A escola deve oportunizar o contato e o desenvolvimento das crianças

utilizando quaisquer ferramentas avaliadas pelos seus profissionais como eficazes neste processo, e os jogos, neste sentido, podem ser bem valiosos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Victor de Abreu. **Jogos eletrônicos e educação: construindo um Roteiro para sua análise pedagógica.** 2012, Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/96260/300915.pdf?seqseque=1. Acesso 08 maio 2023.

MORATORI, Patrick Barbosa. **Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?** 2003, Disponível em: http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/lquim/I_a_P/Psicologia_educacao_II/aaul_03-7754/imagens/02/Jogos.pdf. Acesso 25 maio 2023.

MEDEIROS, Maxwell de Oliveira. SCHIMIGUEL, Juliano. **Uma abordagem para avaliação de jogos educativos: ênfase no ensino Fundamental.** 2012, Disponível em: http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo20/artigos/2a-maxwell.pdf. Acesso 06 maio 2023.

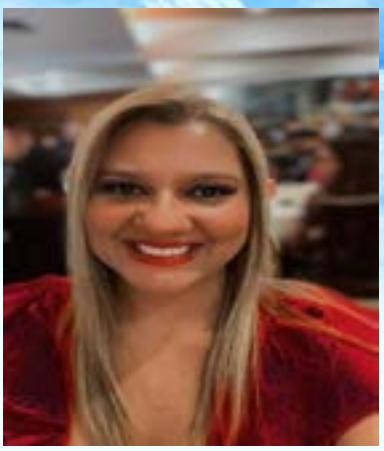
MUÑOZ, Yupanqui J. **Por que ter jogos eletrônicos em sala de aula?** 2007, Disponível em: http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienpec/pdfs/997.pdf. Acesso 25 maio 2023.

GALDINO, Anderson L. NOGUEIRA, Adriana S. **Games como agentes motivadores na educação.** 2005, Disponível em: http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminariojogos/files/mod_seminary_submission/trabalho_12/trabalho.pdf. Acesso 13 maio 2023.

PORTO, Tania Maria Esperon. **As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis...relações construídas.** 2006, Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a05v11n31.pdf. Acesso 02 maio 2023.

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

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO COTIDIANO ESCOLAR



SUELEN TABATA GUSMÃO DA SILVA
Graduação em Pedagogia pela Universidade ou faculdade: Uniban. Ano de conclusão: 2009; Pós-graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Anhanguera em 2015; Pós-graduada em Artes Campus Sales visuais e cursando segunda graduação em Artes Campus Sales. Professora na Educação infantil na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O estudo trata de ressaltar a importância do reconhecimento de que as crianças quando se inserem no universo escolar se encontram com o tipo de estrutura linguística diferenciada e formal que rejeita a bagagem cultural e social que se encontra na formação da língua materna vivenciada no ciclo social da criança. O processo de alfabetização exige que o educador conheça os fatores e as variáveis que interferem diretamente na aprendizagem para tornar o ensino significativo e dinâmico que implicam no reconhecimento de ensinar de forma concomitante tanto a gramática quanto a linguística na aprendizagem da língua materna.

PALAVRAS-CHAVE: Bagagem cultural; Alfabetização; Língua Materna; Linguística; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O processo educativo formal tem buscado estabelecer os padrões gramaticais da Língua Portuguesa no contexto escolar, sem considerar os processos culturais e socioculturais que se encontram também na formação da língua materna vivenciada no ciclo social.

A criança quando se insere no universo da educação formal se apresenta com uma bagagem cultural própria que geralmente produz um grande impacto na formação inicial da aprendizagem.

O fracasso escolar na fase de alfabetização na Educação Brasileira se tornou objeto de estudo e da expansão de abordagens inovadoras como o construtivismo. O desafio de alfabetizar ainda está centrado em especial nas formas de atuação do professor que desconhece as causas das dificuldades do aluno.

O estudo investiga a seguinte questão: Qual a importância para a educação de se reconhecer a necessidade de trazer para a sala de aula o contexto da diversidade linguística?

O objetivo do estudo é apontar os pressupostos e fundamentos que tratam de como a criança poderá aprender na fase de alfabetização e no início do Ensino Fundamental a partir de técnicas de ensino que determinam o ensino da língua materna associando o ensino da língua padrão e da linguística.

Pretende-se descrever os indicativos apresentados em estudos avançados sobre a importância da linguística e da variação linguística na redução das dificuldades da criança na fase de alfabetização e Ensino Fundamental; determinar as intervenções necessárias para auxiliar a criança a aprender e a superar as dificuldades e indicar métodos e técnicas de ensino que possam auxiliar a docente a desenvolver ações pedagógicas que possam reduzir as dificuldades da criança no processo de alfabetização.

Justifica-se a realização do estudo com base no reconhecimento de que o caráter ambíguo da educação, o ensino homogeneizado, a carência de técnicas e métodos que tenham foco na forma como o aluno aprende e o uso de sua bagagem cultural poderá produzir mudanças práticas para oferecer um ensino de qualidade.

A alfabetização e o Ensino Fundamental deverão superar as barreiras que surgem com as dificuldades de aprendizagem dos alunos, primordialmente na fase de aprendizagem da escrita e da leitura, cuja fase é essencial para a o processo de assimilação das experiências educativas na vivência do alfabetizando com o desenho e a escrita de forma ativa e perceptiva.

A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DA LÍNGUA MATERNA: A IMPORTÂNCIA DOS ASPECTOS GRAMATICAIS E LINGUÍSTICOS

No ensino da Língua Portuguesa a transposição didática não tem produzido a dinamicidade da língua e sua interação com o meio para favorecer aos alunos do Ensino Fundamental a compreensão acerca da produção dos sistemas verbais, do raciocínio dialético e do conhecimento linguístico e gramatical. O ensino é focado substancialmente nas normas padrão da língua e não se têm valorizado a bagagem cultural do aluno e a variedade linguística existente no Brasil (BAGNO, 2002).

Na escola existe uma predominância da língua culta e o ensino da gramática tem uma grande importância, mas se reconhece que o processo de ensino está muito limitado, na medida em que o ensino da Língua Portuguesa como língua mãe exige uma prática pedagógica mais abrange para associar a gramática com o ensino da linguística, situando o educando nas duas diferentes formas de conhecer a língua materna por meio de suas variações regionais.

Segundo Barrera e Maluf (2004, p. 1)

> A língua, enquanto fato social é um fenômeno ao mesmo tempo dinâmico e conservador. É conservador porque necessita manter um certo grau de uniformidade para permitir a comunicação em uma dada comunidade linguística; é dinâmico porque se modifica com o tempo, estando também sujeito às influências regionais, sociais e estilísticas responsáveis pelos processos de variação linguística. Tais processos, que constituem o objeto de estudo privilegiado da sociolinguística, ramo da linguística que estuda as relações entre linguagem e sociedade.

Para ensinar a Língua Portuguesa com vistas aos estímulos da inteligência linguística implica necessariamente em conhecimentos de índole didática que tragam ao contexto a língua como fator cultural e social, dimensionando as diferenças regionais que produzem variações na fala.

O ensino passando por essa prática, poderá filtrar na sala de aula uma rica dinâmica que estimule a associação entre o ensino da gramática e da linguística, evitando assim um conflito entre língua e fala.

As técnicas de ensino devem partir de enfoque sociolinguístico como vertente para manter uma associação entre entendimento da língua padrão e das variações linguísticas existentes nas comunidades de fala.

Desse modo, o ensino deverá considerar a variação linguística e trazê-la para dentro do processo de ensino, a partir das influências culturais e sociais e a superação de ideologias dominantes que emergem sob a forma de uma escola elitista e de educadores que favorecem o preconceito linguístico com alunos de classes sociais desprivilegiadas, ao passo que a educação exclui a sua bagagem cultural. Nesse contexto, o educando passa a sofrer discriminação por parte da instituição escolar (MOLLICA; BRAGA 2004).

Luft (2008) considera que as dimensões de competência prática necessária ao ensino de língua materna se constituem em uma didática que favoreça a bagagem cultural do aluno e o uso de métodos de ensino diferenciados na medida em que as crianças apresentam diferentes formas de aprender.

Nessa perspectiva, no ensino da língua materna se não houver o reconhecimento da variação linguística do português falado na sociedade brasileira, considerando o grau de diversidade existente, utilizar somente a língua padrão como meio de ensinar é produzir um fracasso escolar.

Os debates e discussões acerca da língua brasileira e seu uso corrente descrevem sobre a língua portuguesa e o ensino de forma ortodoxa e sob uma perspectiva de mudança apresentam a denúncia de que a escola se mantem elitista e sempre sem valorizar a variação linguística existente, sob um pano de fundo da homogeneização.

Essa prática de esconder ou omitir do educando a existência de variações linguísticas na língua portuguesa se constitui em preconceito linguístico que vigora na sociedade brasileira contra as pessoas que utilizam uma língua não-padrão, ou seja, uma língua que não está dentro do tratamento aplicado à língua padrão, imposta pela gramática (FIORIN, 2007).

Bagno (2002) avalia que o ensino brasileiro deverá começar a desmascarar os mitos que constituem uma falta de conhecimento da realidade brasileira, levando-se em conta que existe uma omissão do ensino em relação às muitas variedades na língua, variedades possíveis em decorrência da própria conjuntura histórica do país.

Mollica e Braga (2004) afirma que no contexto escolar geralmente, não se aceitam que existem manifestações linguísticas diferentes. A consequência deste desconhecimento contribui para um tratamento demasiado pedagógico das diferenças linguísticas, com tendência a visualizar o que é diferente como erro. O autor avalia que:

> O sistema educativo não pode limitar-se apenas aos recursos didáticos visuais, mas é fundamental o uso de uma linguagem crítica e analítica por parte do docente para que a mensagem visual e linguística se transforme em riqueza discursiva e de experiências para ambos tanto ao educando como ao educador.

Nesse contexto, o desconhecimento dos aprendizes das diversidades linguísticas do país, determinam certos comportamentos elitistas que ignoram os aspectos linguísticos, históricos, sociológicos e psicológicos que fazem parte da constituição da língua do indivíduo.

O ensino da língua portuguesa deverá dar ênfase às formas diferenciadas que constituem a extrema variedade que o português atingiu, já que se constitui de uma língua muito dinâmica.

Na visão de Mengarda (2007, p. 131):

> A crítica dos principais aspectos situados a partir dos mitos sobre a Língua Portuguesa e sobre os pressupostos teóricos do autor nesta novela sociolinguística que demonstra a realidade de Eulália, personagem principal que sofre discriminação por que tem uma língua diferente constituída de seus aspectos culturais e históricos que não se enquadra de forma adequada aos padrões da língua portuguesa culta, a partir de sua construção formal e lógica definida por um paradigma gramatical dominante.

No ensino da língua materna os aspectos socioculturais devem estar associados para favorecer ao aprendente uma prática de identificação, a relação entre o aspecto semântico e o aspecto formal da linguagem. Essa profunda compreensão dos vários aspectos que contribuem para a formação da língua portuguesa e de sua relação com a linguística produzirá uma elucidativa das diferenças entre os tipos de linguagem (MENGARDA, 2007).

As críticas que se podem realizar em relação à gramática normativa que diferem do modelo padrão e as contradições existentes no ensino brasileiro da língua portuguesa somente serão revestidas de uma realidade prática se houver uma proposta de trabalho pedagógico com ênfase à sociolinguística para que abram os caminhos de uma crítica social em relação aos dialetos-padrões e não-padrões, a fim de enriquecer o conhecimento da língua portuguesa.

A língua como forma prática social representa também uma forma de identificação do sujeito. Portanto, a língua portuguesa da forma que é ensinada na escola contribui para o aumento das desigualdades sociais, já que rotula os indivíduos que não fazem parte do reduto que fala uma língua-padrão dominante. (BAGNO, 2002).

Desse modo, Mollica e Braga (2004) reconhece que existe claramente um conflito entre o dialeto-padrão e o não-padrão. E na escola se tem buscado manter a crença no mito da unidade da língua portuguesa, o que requer no âmbito escolar uma visão crítica e reflexões humanistas sobre o povo brasileiro e sua língua pátria formada por um conjunto dos seus conhecimentos culturais e históricos.

Toda língua deverá manter uma versátil correlação com as origens culturais que geraram as normas cultas. Embora, a língua tenha seus recursos suficientes para existir sem uma norma culta, mas exercendo o seu principal papel: a de veículo de comunicação, de expressão e interação entre os indivíduos e seu meio social.

Nesse caso, a formação histórica e social brasileira se reflete, a partir de incursões nos elementos históricos que formaram a sociedade brasileira desde o período colonial. As influências

recebidas dos europeus e principalmente dos portugueses contribuiu para a construção de uma língua culta, a partir de sua elite colonial, sempre avessa aos costumes e falares do povo.

Uma forma de evitar o fracasso escolar é trazer à tona essa discussão em sala de aula, do ensino do português do ponto de vista do uso semântico da língua portuguesa, e não somente apoiar as práticas pedagógicas no português padrão em seu caráter morfológico e estrutural.

Na visão de Bagno (2002) a língua brasileira tem uma base muito complexa e se deve à influência das línguas estrangeiras. A palavra semântica quer dizer, a ciência das significações das línguas naturais, portanto segundo Bagno, o semântico deve explicitar o relacionamento do modo formal da gramática com o significado que veiculam.

Portanto, somente um ensino voltado para a linguística poderá favorecer ao aprendiz uma interlocução que tenha semelhança com a sua cultura e estabeleça um raciocínio analítico baseado em sua experiência prévia, para dispor de todos os elementos para compreender e construir um sentido a partir de suas formas e o relacionamento dessas formas com os respectivos significados.

Segundo Fiorin (2007, p. 87):

> A língua é um aspecto da linguagem, pois se trata de um sistema de natureza gramatical, pertence a uma comunidade de indivíduos, formada por um conjunto de sinais, porém é uma instituição social de caráter abstrato, é um ato individual de vontade e inteligência. Contudo, o caráter social da língua é facilmente percebido pelo seu caráter ideológico e político. Embora a língua tenha o seu lado público e coletivo da linguagem humana. A palavra é um elo de ligação com o mundo e constitui uma forma de exercer influência sobre as pessoas e o ambiente. As palavras fazem parte de um grande acervo que se constitui a variedade linguística. Contudo, mesmo Brasil, não há apenas uma língua.

Nessa perspectiva, a escola deverá superar o mito da unidade linguística do Brasil que não passa de uma ideologia que não há correspondência com a realidade. É errôneo, considerar que no Brasil só há uma língua. Já que neste país não se fala apenas uma língua.

Desse-se considera os diferentes dialetos indígenas e algumas comunidades estrangeiras (alemães, japoneses, italianos etc.) que ainda mantêm vivas a língua materna. Uma língua nunca é só, mas um bloco de variedade.

O mito da unidade linguística no Brasil prejudica a educação, à medida que expurgam de seu contexto, aspectos importantes da realidade social que é muito complexa e rica que se constitui de variedades linguísticas provenientes das diferentes regiões geográficas brasileiras. No entanto, existem traços comuns na língua não-padrão falada pela classe popular, que é concebida como um linguajar rude, errado e chulo (BAGNO, 2002).

Na visão de Mengarda (2007, p. 56):

> A gramática tradicional inspira a prática de ensino, que por sua vez provoca o surgimento da indústria do livro didático, cujos autores, fechando o círculo, recorrem à gramática tradicional como fonte de concepções e teorias sobre a língua. Nos livros há um valor exagerado atribuído às variedades padrão e ao estigma associado às variedades não-padrão, consideradas inferiores ou erradas pela gramática. Essas diferenças não são imediatamente reconhecidas e, quando são, são objetos de avaliação negativos.

Na composição do arraigado preconceito linguístico que vigora na sociedade brasileira, por muito tempo se cultuou o mascaramento da diversidade linguística que na contramão dos estudos científicos atuais sobre a linguagem estão colaborando para perpetuar e aprofundar os preconceitos.

Bagno (2002, p. 127) avalia que os professores críticos deverão favorecer o processo de desmistificação de mitos sobra uma língua brasileira homogênea:

> A desmistificação de mitos que superam a visão crítica até dos mais observadores, e a contextualização política e histórica acerca do preconceito linguístico fornece a base para o entendimento do que acontece com o povo brasileiro quando se fala em domínio da norma culta da língua portuguesa e sua relação com a autonomia política e econômica da nação, da sociedade como um todo.

Deve-se considerar no contexto educativo a existência no Brasil de muitas variedades linguísticas características das variedades geográficas ou regionais que se diferenciam em muitos aspectos, ou seja, no gênero, nas condições socioeconômicas, etárias, de nível de instrução urbanas e rurais etc. Essas condições diferenciadas têm gerado na língua portuguesa, as variáveis linguísticas das pessoas para se comunicar.

Nesse aspecto, muitas línguas como o latim, que no passado representou um instrumento poderoso de linguagem do Império Romano, dos quais hoje, temos regras estabelecidas dentro de seus preceitos e normatizações em nossa língua portuguesa (radicais gregos e romanos) tendeu praticamente a desaparecer, sendo atualmente usada apenas no campo jurídico.

A língua tem um caráter histórico e modifica-se de acordo com as influências recebidas de circunstâncias históricas, como a colonização por exemplo, que impõe padrões de língua diferenciada à população dominada, é o caso do Brasil, em relação à língua portuguesa que é estrangeira, já que a língua nativa nesse período era o tupi-guarani, língua mãe da pátria indígena.

Assim também aconteceu à escrita que obteve também o seu padrão culto, transformando-a em padrão é, portanto, arbitrário. Escolheu-se um determinado uso, que foi levado à categoria de norma, por acreditar-se que ela representaria a forma culta de utilização escrita da língua. Portanto a tradição gramatical tende a ser legitimada como patrimônio cultural e fator de identidade nacional e de unificação de um povo.

Segundo Mengarda (2007, p. 213):

> A linguagem possui uma perspectiva histórica notabilizada pelas exigências políticas e culturais de cada época. A adequação lexical e sintática constitui-se um caráter evolutivo, já que levam um certo tempo para completar a variedade e tornar-se mais complexa. A legitimação desse processo de instrumentalização para uma linguagem, possui geralmente um caráter mitológico em sua origem. A construção do aparato linguagem-ideológico em torno da cultura, de uma criação própria de um povo.

Nessa perspectiva, o educador ao desenvolver as atividades de fomento da inteligência linguística será necessário a realização de um planejamento específico que possam atender um ensino heterogêneo no processo de ensino a partir de técnicas de associação entre gramática e linguística plenamente contextualizadas a fim de favorecer no ensino da Língua Portuguesa a concretização das condições do aluno compreender as interfaces entre língua, fala e escrita.

Estudos de Franchi (2007) avaliam que existem fatores que favorecem o quadro de dificuldades relacionadas à escrita e à própria articulação oral da criança inclusive na vida adulta quando se constata

que alunos que ingressam na universidade também apresentam erros gramaticais e ortográficos em produções textuais na medida em que fracassaram diante da carência de representação mental do mundo dos símbolos e signos da escrita e sua relação com a escrita e a fala que são distintos entre si. Mas o aprendiz não percebe, por que tende a escrever como escuta os outros falarem as palavras.

Sob essa perspectiva, somente com o uso de técnicas de ensino que possam associar diretamente aspectos da linguística e da gramática (e não apenas desta) poderá favorecer as experiências educativas que permitirão ao aprendiz assimilar os objetos e símbolos, comparar as diferenças em situações concretas o que é fala e escrita e suas divergências.

As técnicas de ensino para estimular a inteligência linguística dependerão de atividades que possam associar a ação com a linguagem verbal, corporal, a fala e a escrita. Para atingir esse objetivo como finalidade máxima de experiência para os educandos, o educador terá de recorrer às atividades expressamente comunicativas com o uso de recursos como a imagem e o gesto, para potencializar a comunicação e a linguagem.

Franchi (2007) avalia que é preciso desenvolver um plano técnico-didático, colocando-as num plano de fomento à inteligência linguística que se refere a um processo ensino que favoreça a assimilação natural, intuitiva, subconsciente, fruto de interação em situações reais de convívio humano, em que o aprendiz participa como sujeito ativo.

Segundo Franchi (2007) estimular a criança a potencializar suas habilidades linguísticas requer do educador o uso de linguística e de gramática concomitantemente a fim de dar condições de o aluno conhecer e produzir habilidades prático-funcionais sobre a língua falada e não somente o conhecimento teórico.

Mollica e Braga (2004) analisa que o fomento da inteligência linguística requer que o educador possa dar as condições para o aluno desenvolver familiaridade com a característica fonética da língua, sua estruturação e seu vocabulário. Bem como não dissociar ensino de linguística e de gramática ao mesmo tempo estimulando a capacidade de comunicação criativa pela identificação de valores culturais da língua materna e seus regionalismos.

Assim o ensino da Língua Portuguesa dependerá de um ensino e aprendizado vistos como atividades que ocorrem num plano de mediação para uma abordagem inspirada na aquisição da linguagem valorizando o ato comunicativo.

Dessa forma, o educador poderá favorecer que o aluno se torne sujeito da aprendizagem e desenvolver a autoconfiança como aprendiz. Os dois processos (linguístico-semiótico/gramático-gerativo) deverão coexistem na aprendizagem da língua portuguesa, mas os professores direcionam o ensino para os aspectos formais da aprendizagem da gramática como língua culta desvalorizando os aspectos linguísticos (CAGLIARI, 2007).

A teoria de Krashen (1992) permite ao professor compreender sobre as formas de atuar junto aos educandos partindo da motivação que levaria uma criança à aquisição e/ou aprendizagem da língua em concomitância com os aspectos semióticos e gramaticais que abrangem dois conceitos claramente distintos, mas que podem ser interligados para a formação do educando.

Por meio da linguística, o aluno poderá receber informações a respeito da língua, transformá-las em conhecimento através de esforço intelectual e acumular este conhecimento pelo exercício da memória. O outro se refere ao desenvolvimento da habilidade funcional de interagir com a norma ou a língua formal (culta) por meio de regras gramaticais.

Portanto, essa técnica de ensino para a Língua Portuguesa favorece a oportunidade do educando progredir ao longo de uma ordem de aquisição de linguagem que representará o seu estado atual de desenvolvimento, após obter a possibilidade de obter tais conhecimentos.

Desse modo, o educando atingir as habilidades e competências linguísticas estará em condições de poder avançar para a estrutura seguinte, que é compreender que as dificuldades existentes na apreensão da escrita e da língua estão associados aos aspectos gramaticais e ortográficos que envolvem processos culturais e socioculturais que se encontram também na formação da língua materna vivenciada no ciclo social.

Avalia-se que existem inúmeras dificuldades encontradas na aprendizagem da criança que envolve processos socioculturais, da mesma forma que ocorrem na escrita de adolescentes e jovens.

Segundo Wolf (2009) a alfabetização e ensino da escrita gramatical é tida como complexa devido as alterações entre os elementos de fala e escrita, que podem ser influenciados por caracteres socioculturais, ou mesmo pela evolução normal do vocabulário e da linguagem.

Entende-se, portanto que a existência de normas de ortografia na Língua Portuguesa tem o objetivo de padronizar a escrita, a fim de estabelecer um parâmetro frente às diferenças que se concebem na linguagem e seus dialetos socioculturais.

A IMPOSIÇÃO DA NORMA CULTA

A norma padrão muitas vezes implica que outras variantes sejam desvalorizadas e desprezadas e até mesmo excluídas. Essa é uma das chaves do preconceito linguístico, a norma padrão e a norma culta estão ligadas a essa temática.

Acerca desses dois conceitos, Bagno propõe um indelével esclarecimento:

> É preciso fazer uma crítica atenta dos termos que vêm sendo empregados para classificar a variação linguística do português brasileiro, com uma atenção especial à expressão “norma culta”, que é extremamente ambígua e problemática. Além do fato de se confundir o uso real da língua por parte dos falantes privilegiados da sociedade urbana (a norma culta dos linguistas) com o modelo idealizado de língua “certa” cristalizado nas gramáticas normativas (a norma padrão dos linguistas), como se faz geralmente, existe também o problema contido no uso do adjetivo “culto”. Por que chamar de culto apenas o que vem das camadas privilegiadas da população? E por que opor “culto” a “popular”, como se o povo não tivesse cultura e como se os falantes “cultos” não fizessem parte do povo? (BAGNO, 2007, p. 104).

A classificação da norma culta propaga uma posição ideológica que sugere a superioridade dela. A necessidade de desmistificação sugerida por Bagno, é bastante realista e inclusive existe também a urgência de uma conscientização de que a norma padrão não é falada por nenhum falante, pois ela é ideal, classificada como ideologizado. Ao mesmo tempo que é extremamente necessário distinguir a norma culta da norma padrão, já que a primeira é a variedade de apenas um segmento

da sociedade, os falantes privilegiados, que não representam a totalidade dos falantes do português do Brasil, seguem com as mesmas concepções aprendidas nas escolas.

Para Possenti (2008) o tema aborda que a maioria dos brasileiros e até os que não são brasileiros, sejam alfabetizados ou letrados, discorrem de uma ideia muito equivocada do que seja uma língua. Para eles, língua é a que a escola os ensina, ou o que está nos manuais do tipo “não erre mais”. E que o restante é erro. Acabam considerando que as variantes são erros.

Sabemos que a gramática é uma parte da língua portuguesa de singular importância, que organiza toda a estrutura, o problema é quando fazemos dela uma arma para atacar essas variantes que são consideradas erros.

SOCIEDADE

Que as línguas variam, nós já sabemos, e que não existe de forma alguma uma sociedade na qual todos falem da mesma forma. A variedade linguística é um grande reflexo da variedade social e como em todos os setores da vida social, existem diferenças que refletem na linguagem. Ao reconhecer a existência dessa variedade linguística, inferimos que essa compreensão seja melhorada.

Os fatores apresentados pelo autor, refletem nossa realidade e vemos que não está distante. O preconceito gera várias marcas, como cita o exemplo da marca feminina no “falar corretamente”, essa construção vem de todo um contexto histórico muitas vezes esquecido por nós enquanto sociedade, por simplesmente transmitirmos diretamente da forma como aprendemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo favoreceu uma análise sobre a diversidade linguística e como a sua omissão no contexto formativo do alunado brasileiro favoreceu o fracasso escolar. Assim esse tema tem sido mais discutido e refletido sob o enfoque sociolinguístico que oportuniza aos professores uma avaliação crítica de sua prática como educador.

Reconheceu-se a importância de conhecer as dificuldades dos alunos que poderão repousar nas limitações do ensino-aprendizagem, na falta de recursos didático-pedagógicos para estimular a curiosidade do educando para compreender a dimensão da aprendizagem da língua materna na prática por meio de uma incursão na sua vivência na realidade no cotidiano.

Neste sentido, no processo de educação formal, quando a criança chega à sala de aula já possui sua bagagem cultural, ao lidar com uma nova realidade diante de uma linguagem formal, poderá apresentar dificuldades. As metodologias aplicadas na prática que dimensionem experiências ou que correlacionem tais conhecimentos com a bagagem cultural do aluno.

Desse modo, com os avanços de estudos de sociolinguística, os professores poderão se beneficiar da aquisição de conhecimentos de como desenvolver a inteligência linguística por meio

da associação entre o ensino da língua padrão através da gramática e da linguística para trazer o processo cultural e social para a realidade escolar.

Somente com a aplicação de métodos de ensino que possam manter o ensino o ensino da língua, sem desprezar a linguística que poderá ocorrer a superação das dificuldades da criança no período de aprendizagem da escrita, assim como a compreensão dos processos de construção do conhecimento. Na sala de aula é necessária à escuta das necessidades da criança neste período de experiências entre o aspecto formal que a escola ensina e a sua linguagem adquirida das experiências do meio social.

Os diversos fatores de ordem escolar como a carência de técnicas que possam definir os processos que interferem na aprendizagem da criança no processo de alfabetização na fase inicial, dependerá do educador a sua capacidade de estruturação de todas as etapas necessárias para o aluno conhecer as diferenças entre língua e escrita, por meio da operacionalização de atividades que fomentem a curiosidade que sugere uma aprendizagem em ambientes diversificados da sala de aula.

No entanto, essas mudanças que caracterizaram a necessidade de ampliar o ambiente escolar com novos recursos e uma nova pedagogia crítica no ensino da língua materna é ainda um grande desafio aos professores, na medida em que necessitam planejamento e recursos específicos para propor situações que possam beneficiar o aprendizado da gramática e da linguística na forma de atividades comunicativas como estratégia para permitir ao aprendiz a habilidade em situações escolares e sociais através da interação aluno-colega e aluno-professor.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Loyola: São Paulo, 2002.

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. **Variação linguística e alfabetização: Um estudo com crianças da primeira série do Ensino Fundamental**. Psicol. Esc. Educ., Campinas, v. 8, jun. 2004.

CAGLIARI. Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2007.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**. 11. ed. São Paulo: SED/SP-CENP, 2007.

LUFT, Celso. **Língua & liberdade: uma nova concepção de língua materna e seu ensino**. Porto Alegre: L&PM, 2008.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

KRASHEN, Stephen D. **Sink-or-swim "success stories" and bilingual education.** In: CRAWFORD, James (Org.). **Language loyalties: a source book on the official English controversy.** Chicago: University of Chicago Press, 1992.

MENGARDA, Elias José. **Linguística aplicada à língua portuguesa.** 1. ed. Indaial: Asselvi, 2007.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. I**ntrodução à sociolinguística: o tratamento da variação.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

WOLF, Rosângela Abreu do Prado. **O erro como estratégia de trabalho no ensino fundamental.** 2009. Disponível em: <http://www.irati.unicentro.br/editora/revistas/analecta/v2n2/artigo%208%20o%20erro%20como%20estrategica.pdf>. Acesso 28 nov. 2022.

UM NOVO OLHAR SOBRE A ARTE

TANIA REGINA MENDONÇA DE ABREU
Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Alvorada Plus (2015); Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Desenho de Tatuí (2016); Pós-Graduação em Neurociência e aprendizagem pela Faculdade Gennari & Peartre (2017); Pós-Graduação em ludopedagogia pela Faculdade Alfamerica (2019); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Macedônia da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo nos leva a uma viagem ao incrível mundo da arte contemporânea e, portanto, a um grande mergulho na mente humana, em busca de inúmeras questões sobre a vida e o modo como habitamos. A arte contemporânea permite que os artistas se expressem por meio de uma variedade de formas. Usar materiais no dia a dia, interagir com as pessoas, reconhecer objetos históricos no dia a dia são os desafios contemporâneos. Seu objetivo é levar as pessoas a pensar e refletir sobre a arte e, portanto, sobre a vida.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Cultura; Artistas.

INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje falar em criatividade esta em alta no meio dos docentes, mas será que esta criatividade é de qualquer forma, sem planejamento e estrutura adequada?

Estudos apontam que a disciplina de Arte e recreação para muitos se baseiam em um simples desenho livre em uma folha sulfite e apenas soltar uma bola de futebol em uma quadra poliesportiva e deixar os alunos livres. Mas será que este é o propósito real das disciplinas em questão?

Este trabalho tem como objetivo resgatar memórias de um passado não tão distante das disciplinas de Arte e Recreação e comparar com a atual realidade das mesmas.

A arte contemporânea permite-nos ver o mundo de outra forma, com outros olhos, capta as coisas que nos rodeiam, e essa visão faz com que entendamos, para compreender, imaginarmos e repensarmos o que olhamos para podermos ler. É dessa forma que podemos fazer uma crítica ao mundo do qual fazemos parte, em que podemos deixar rastros para contribuir com a história. Se vemos mais, aprendemos ainda mais, pois ampliamos nossas possibilidades de relacionamento com a nossa própria realidade, atravessamos a entender cada vez mais o que faz parte de nós

mesmos, pois a arte busca o pensamento crítico em relação ao mundo que nos cerca e assim, se relacionam arte e vida.

QUAL O PAPEL DA ARTE NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA?

O papel da arte na educação contemporânea é olhar desenhos de crianças e aproximar-se de seus pensamentos visíveis e também entrar na consciência representativa da realidade, muito se discutiu sobre o que as crianças desenham, o que veem, o que conhecem, o que pensam.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. Assim entendemos que a arte deve levar o aluno a aprender, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas, o papel da arte na formação do aluno é bem mais amplo do que foi a algum tempo atrás, hoje ela tem um papel social, de ajudar a formar cidadãos mais consciente de seu papel social, comprometido com os problemas e dificuldades que envolve a sociedade contemporânea tendo a arte como aliada nas manifestações das opiniões e criticas social.

A arte contemporânea é arte que é feita hoje. Uma das características dessa arte é o uso de novos suportes e materiais que o artista utiliza para expressar suas ideias, como sucata, objetos vegetais e outros. Ela não busca a simpatia do público. É provocativa, levando o espectador a ter uma nova percepção da realidade a sua volta por meio de reflexões, estimulando-o a ser crítico, olhar em volta e se perceber, reconhecendo-o como sujeito histórico.

> …não parece haver mais nenhum material particular que desfrute do privilégio de ser imediatamente reconhecível como material da arte: a arte recente tem utilizado não apenas tinta, metal e pedra, mas também ar, luz, som, palavras, pessoas, comida e muitas outras coisas.(ARCHER, 2001, prefácio).

Um movimento que influenciou bastante a Arte Contemporânea foi a Pop Art., movimento no qual os artistas passam a usar temas pensados no dia a dia, principalmente os ligados ao consumismo. Não se pode olhar para a Arte Contemporânea da mesma

A Arte do séc. XX exige uma percepção diferente. Mais do que contemplação, ela exige reflexão. É preciso entender o que aconteceu ao longo do tempo. Compreender que o homem de hoje é diferente do homem dos séculos passados.

Percebemos que arte Contemporânea é cada vez mais importante no cenário mundial, nos grandes centros já é uma realidade imperativa, e consequentemente começa a tornar espaço nas demais regiões com ascendente relevância. Trabalhada na escola, propicia situações diversas de ensino: provoca o olhar do aluno, tem capacidade de gerar discussões e confronto de ideias que só vem a contribuir para sua cultura e senso crítico e estético.

AS HABILIDADES FUNDAMENTAIS

A arte visual possui um caráter de inovação e criação. A mesma organiza o mundo de um modo geral, conseguindo respostas para os desafios que o cerca, pois ele sofre transformações do homem e da realidade na qual o rodeia. O resultado de elementos estruturais se revela pela inovação, criação e destaque de resultados, pois o homem cria o tempo todo, inova, dá continuidade ao que já começou, assim desenvolve muitas coisas e cria várias manifestações existentes em sua consciência.

A música e a dança são maneiras de expressar os sentimentos, muitas vezes reprimidos. Elas são sentidos construídos por meio de imagens poéticas, podendo ser elas: visuais, corporais, sonoras ou até mesmo em um anexo de palavras. Essas formas artísticas se iniciam por meio de ideias, sentimentos, imagens, fatos, ou até mesmo por prazer. A arte na qual o artista presencia pode ser vista fora da realidade, ele faz com que tudo seja novo e diferente, criando assim seu próprio estilo e sua história, podendo ser visto por outro ponto de vista pela realidade na qual esta inserido.

Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o teatro traz experiências que contribuem para o desenvolvimento integrado de uma criança, podendo elas ser: expressiva ou artística. Além de proporcionar prazer e exercitar o cérebro, o mesmo contribui para que a criança aprenda a coletividade, pois é uma atividade em grupo, em que um depende do outro, tornando-se um momento de diálogos, respeito, cooperação, reflexão e imaginação, fazendo com que a criança desenvolva sua própria autonomia e confiança.

ARTE E CULTURA

Segundo o dicionário Aurélio, uma das definições de arte é a expressão Ideal da beleza nas obras humanas: a ilustração . Civilização, segundo a mesma fonte, pode ser definida como o conjunto de estruturas sociais, religiosas, intelectuais, artísticas que caracterizam uma sociedade .

> “O principal sentido da obra de arte é, pois, a sua capacidade de intervir no processo histórico da sociedade e da própria arte e, ao mesmo tempo, ser por ele determinado, explicitando, assim, a dialética de sua relação com o mundo. “ (FUSARI e FERRAZ, 1993, p.105).

Mas não queremos falar sobre essa diferença térmica. Interessa-nos os diferentes acessos à arte e à cultura amplamente abertos nos níveis da pirâmide social brasileira. Sabemos que (infelizmente) quanto maior a renda maior a experiência cultural. Mas os números são assustadores.

Primeiro, de acordo com o SIPS - Sistema de Indicadores de Percepção Social elaborado pelo IPEA - instituto de Pesquisa Econômica aplicada, apenas 4,2 % dos brasileiros frequentam museus e centros culturais pelo menos uma vez por mês. O indicador de teatro, circo e espetáculos também é lamentável: 59,2 % nunca vão lá, 25,6 % raramente. Além disso, mais de 70 % dos brasileiros nunca assistiram a uma apresentação de dança.

Os entrevistados pelo Ipea disseram que o preço é a maior barreira de acesso à cultura. Outra barreira apontada por 56 % foi a quebra do espaço cultural das pessoas. A localização dos

equipamentos de cultivo também é um obstáculo. 62,6 % afirmam estar longe de seu local de residência. Segundo a pesquisa, quanto melhor a situação financeira, melhor a proximidade e o acesso aos equipamentos culturais.

Hoje, infelizmente, a principal atividade cultural do brasileiro é assistir televisão. E o que pode ser feito para reduzir a diferença?

Iniciativas como o Vale-Cultura da Confederação são bem-vindas desde que façam parte da estruturação de uma política nacional voltada para a cultura. Vale lembrar que o orçamento do Ministério da Cultura é de bilhões.

No Estado de São Paulo temos o Proac (Programa de Atividade Cultural - Governo de São Paulo) que, desde 2006, promove práticas culturais em parceria com empresas por meio de iniciativas fiscais, bem como a lei Rouanet, do governo federal, que existe desde 1991.

Mas é verdade que a arte e a cultura podem ser apreciadas por todos. independentemente da classe social, sexo, idade, cor da pele ou local de residência. A política cultural deve ser estruturada. Diretrizes que devem incidir sobre o ensino de cultura nas escolas públicas. Trata-se de um problema muitas vezes ignorado ou esquecido nas esferas municipal, estadual e federal.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE E CULTURA PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA

A cultura e a arte desempenham um papel fundamental na consolidação democrática do país e no enfrentamento dos problemas prementes. As relações sociais devem ser qualificadas pela promoção de valores civilizatórios e democráticos, sendo o potencial emancipatório da cultura um elemento a ser fomentado. Expandir as fronteiras do possível, vislumbrar futuros possíveis e não simplesmente responder às urgências do presente com um horizonte já dado e limitado, mas operar com criatividade, estabilidade, crítica e experimentação, são considerados intrínsecos às belas-artes e à cultura.

O dinamismo cultural contemporâneo é, entre outras coisas, resultado da exuberância de práticas utilizadas por diversos grupos em relação às questões de gênero, raça, etnia, classe, região, cosmologia e muito mais. Um campo de conflito em que a invenção coletiva de valores, símbolos, comportamentos e ideias enfatiza a multiplicidade de significados e os debates em torno de diversas diretrizes e epistemologias.

A cultura, ou melhor, a interculturalidade, as belas-artes, as ciências e outras formas de conhecimento desempenham um papel fundamental na consolidação contemporânea da democracia e no enfrentamento de problemas prementes nos níveis local, nacional e global. Os desafios são muitos, como deixam claro os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Nações Unidas Um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que os povos do mundo possam desfrutar de paz e prosperidade". As bases culturais de uma sociedade são decisivas para a formulação de qualquer transmutação que se queira operar. A contribuição

nesse sentido é antes de tudo plural, coletiva e em rede.

> "A arte como expressão não é apenas alegoria e símbolo. É algo mais profundo, pois procura exprimir o mundo através do artista. Ao fazê-lo, leva-nos a descobrir o sentido da cultura e da história" (CHAUÍ, 2001, p.152).

Compreendemos a interculturalidade como um conceito que define perspectivas, explica processos, reconhece diferenças e estimula práticas de interação entre culturas que procuram eliminar desigualdades. O conceito destaca múltiplas interseções (de etnia, classe, gênero, nacionalidade etc.) que permeiam as relações entre formações culturais e pressupõe, sobretudo, um diálogo entre culturas que não justifica nem reforça relações de subordinação, mas supõe desigualdades e implementação de políticas públicas destinadas a reduzi-las.

A IMPORTÂNCIA DE ARTES NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

O estudo das artes auxilia no desenvolvimento de diversas habilidades e competências que serão levadas da infância para a vida do indivíduo. Isso porque as artes têm a capacidade de trabalhar com a representação da realidade, de uma forma muito subjetiva e individual.

Quando um aluno tem uma disciplina de artes direcionada, ele terá a oportunidade de vê-la como um campo a mais para exercer a sua comunicação, em que terá a liberdade para expressar:

- suas aspirações;
- seus anseios e medos;
- seus sonhos;
- seus objetivos;
- detalhes de sua vida diária a partir de seu ponto de vista.

A arte é uma proposta curricular que envolve a criança e mostra-a a liberdade de realizar reflexões a partir da forma como enxergamos a realidade, isto é, esse será um espaço pessoal, de reinterpretação, de compreensão, acesso ao conhecimento de si e do mundo em contextos, culturas e expressões diversificadas.

Outro fator importante sobre o estudo de arte na escola é o fortalecimento do pensamento crítico no aluno, afinal, essa matéria será uma forma de iniciar um olhar crítico sobre a realidade individual e coletiva. Assim, haverá o trabalho conjunto do desenvolvimento do pensamento crítico, do levantamento de maiores questionamentos junto ao conhecimento do fazer, isto é, da prática.

Portanto, a arte para a criança é movimento, é reflexão, autoconhecimento e expressão em um mundo que, cada vez mais, torna-se digital, menos tátil, mais imediato e baseado em curtidas e comentários nas redes sociais.

Expressar os sentimentos pode ser uma tarefa complicada e, muitas vezes, repreendida. Muitos fazem terapia para aprenderem a compreender o que sentem, suas emoções e como elas

afetam suas ações no cotidiano. Muitos apresentam essa dificuldade, mesmo conhecendo nomes como raiva, saudade, alegria, confusão, tristeza.

No entanto, imagine a criança que, dependendo da idade, ainda tem seu vocabulário limitado, tem dificuldade em expressar suas vontades, dores e anseios e ainda não tem uma compreensão ampliada sobre o mundo e suas relações individuais e sociais? Para elas a arte se tornará um veículo de aprendizado sobre si e sobre o mundo. Ela aprenderá a refletir e entender seus momentos de raiva, sobre seus sonhos, metas, vontades, dores, medos, sobre o que lhe traz satisfação.

A arte será um exercício de autoconhecimento, ferramenta tão importante para assimilar os próprios limites, para delimitar o que é bom ou não para si e para enxergar o mundo a partir de uma perspectiva resiliente.

Compreender a sociedade, suas regras, seus valores, culturas e nossa herança histórica pode ser um trabalho muito árduo para uma criança que chegou recentemente no mundo. Muitas pessoas acreditam que o mundo digital pode trazer todo esse conhecimento de forma rápida e completa.

No entanto, o trabalho do professor é organizar e ajustar essas informações à faixa etária do aluno por meio das artes, ou seja, a atividade não será apenas teórica, será orientada e aplicada. Por meio da arte, o aluno compreenderá determinadas construções sociais que são em prol de um coletivo e, ao mesmo tempo, poderá construir uma reflexão sobre o significado da arte e a sua relação com a humanidade.

Além do mais, o aluno verá que a arte é uma produção histórica que reflete o pensamento do homem em sua época. Todo esse conceito auxiliará o educando a entender o contexto de formação da humanidade, assim como, o que nos tornamos hoje.

O professor poderá explorar e estudar todos esses conceitos, para chamar o aluno à reflexão sobre a própria cultura e sobre os diversos intercâmbios culturais que foram construídos no decorrer dos tempos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola dos dias de hoje vem passando por significativas transformações, ambas para uma melhor estratégia de ensino e até mesmo para um melhor aprendizado por parte de seus alunos e professores.

Qualificação profissional, livros didáticos atualizados, e reforma em suas grades curriculares.

Com a realização deste artigo podemos constatar as transformações que vieram ocorrendo com o passar das décadas. Hoje as aulas de Arte não se resumem apenas em um desenho livre na folha sulfite, hoje os alunos passaram a ter noções de pintores renomados que fizeram parte de nossa história .Os desenhos passaram a ter sentido e direcionamento com relação às cores, texturas, movimento e coordenação motora, entre outras contribuições significativas para o aprendizado dos alunos.

Nas escolas, a arte é uma lei. Na maioria dos países desenvolvidos, a arte é um elemento fundamental no currículo educacional.

REFERÊNCIAS

ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea: uma história concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BACHELARD, Gaston. **O Direito de Sonhar.** 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a Arte**. 4. ed. São Paulo: editora Ática, 1991.

CHAUÍ, Marilena. **Filosofia**. São Paulo. Editora Ática, 2001.

COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo da Arte Contemporânea?** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2006.

COLA DA WEB. **Arte Contemporânea.** Disponível em: <http://www.coladaweb.com/artes/arte-contemporanea-parte-1>. Acesso 06 maio. 2023.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na Educação Escolar.** São Paulo: Cortez, 1993.

MELENDI, Maria Angélica, **Intervenção** Urbana. Disponível em: <http://www.intervencaourbana.org>. Acesso 03 maio. 2023.

MATOSO, Maria da Gloria Barbosa. **Reflexão do mundo em que vivemos**. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/reflexao-do-mundo-em-que-vivemos>. Acesso em 05 maio.

2023.

PELE DA ARTE. **O que é arte contemporânea?** Disponível em:.<http://peledarte.blogspot.com.br/2010/08/o-que-e-arte-contemporanea.html>. Acesso 02 maio 2023.

Revista Bravo. **Artes Plásticas**, setembro de 2004, ano 7.

ROTTERDAM, Erasmo de. **Elogio à loucura**. Tradução Ciro Mioranza. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

SANTANDER CULTURAL. **Violência e Paixão.** Porto Alegre, 2002.

SILVA, Maria Suely Paula da. **As Inquietações da Modernidade.** Disponível em:.<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/37/40> . Acesso 03 maio. 2023.

WOOD, Paul. **Arte Conceitual**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

CONSIDERAÇÕES RELEVANTES ACERCA LUDICIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

TATIANA COIMBRA CARDOSO SILVA
Graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) 2011; Pós-graduação em Educação Infantil (Ipemig) 2021; Neuroaprendizagem e práticas pedagógicas (Faconnect) 2022 e Confecções de Material Didático (Unifahe) 2023.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo abordar como o brincar é um estímulo que de maneira indireta propaga a aprendizagem, a formação do senso crítico, a cooperação entre muitos outros valores. Em sala de aula o uso do lúdico é utilizado como instrumento para desenvolver uma aprendizagem significativa. No entanto, seu uso se restringe, muitas vezes, apenas na Educação Infantil como mero facilitador para a abordagem de conhecimentos. Assim, este trabalho visa compreender a maneira como o lúdico pode ser utilizado no processo de aprendizagem nos anos Iniciais do Ensino Fundamental I. Desse modo, o intuito desta investigação é apresentar maneiras de como a vivência das brincadeiras poder auxiliar a aprendizagem e melhorar as práticas do professor. Para tanto, foram realizados diversos estudos de revisão bibliográfica e digital por meio da coleta de dados em livros e artigos científicos e periódicos relevantes à abordagem do tema em questão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Ludicidade; Infantil.

INTRODUÇÃO

> Os jogos são como os concebemos, práticas culturais e, portanto, dotadas de historicidade e múltiplas significações, concorda-se com a ideia de que cada brinquedo só pode ser entendido no contexto da sociedade onde ele emergiu, por revestir-se de elementos culturais e tecnológicos desse contexto (FALCÃO. 2010.p.12).

O ensino através da ludicidade principalmente nas sereis iniciais é de suma importância para o processo de formação de percepções acerca da leitura. O ato de brincar é algo natural aos seres humanos principalmente na infância. Quando adultos, nossas práticas e muitas vezes ações são referentes a situações que refletem comportamentos que foram desenvolvidos através dos jogos.

As brincadeiras tornam a sala de aula mais produtiva, as crianças acreditam ser mais valorizadas, com maior rendimento escolar tanto no aprendizado quanto no convívio entre colegas.

Ademais, a atividade lúdica na educação propõe estímulo ao interesse do aluno, desenvolvendo sua experiência pessoal e social, colabora a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico levando ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

O lúdico é muito distanciado da seriedade e da formalidade que pautam as formas de organização da escola a partir do Ensino Fundamental.

É reforçada nessas instituições, assim como em várias outras, uma visão dicotômica do lúdico que coloca o aprender e o brincar em lados opostos. “Não é por acaso que, para muitos de nós, brincar está associado ao que não é sério, a mero passatempo ou ao que não tem utilidade, ao infantil, ao que não deve ser levado em conta” (EMERIQUE, 2004, p. 3).

A cada vez que são ditas aos (às) jovens estudantes frases, como: “Deixe de brincadeiras! Pare de ser criança! Brincadeira tem hora! Você está brincando comigo! Você não está mais na idade de brincar!” (EMERIQUE, 2004, p. 3) essa cultura antilúdica é acentuada.

A “ideia de lazer se relaciona à ociosidade improdutiva e a de lúdico a não seriedade e isso reforça em nossa sociedade o dever como um bem supremo e que o brincar não é importante para o presente nem para o futuro” (SILVA, 2000, p. 190).

A escola vem sendo considerada, principalmente a partir do Ensino Fundamental, como uma etapa e/ou como um local de preparação para a vida adulta. A partir disso é possível compreender os motivos da infertilidade do solo da escola para as sementes da ludicidade, uma vez que essa instituição é muitas vezes vista como um ambiente de treinamento para a vida adulta, ou seja, para o trabalho.

“No mundo do trabalho não há espaço para o brincar, considerando que este nada tem de produtivo na forma que preconiza o capital. O mundo do trabalho adquiriu dimensões onde não há espaço para o homem manifestar sua ludicidade” (CARVALHO, 1996, p. 301).

A maioria dos estudos destinados a investigar as relações entre o lúdico e os processos educativos escolares está centrada na Educação Infantil (e.g. KISHIMOTO, 1994; ALVES, 2001; BACELAR, 2009; DALLABONA, 2004).

Em relação ao Ensino Fundamental, pesquisas vêm apontando a perda da importância da ludicidade uma vez que nesta etapa, as atividades lúdicas ficam “implícitas às atividades extraclasses” (ZAMBELLI, 2014, p. 22) ou muitas vezes, “são vistas como complementares, que devem ser usadas como preenchimento de tempo livre” (LUZ, 2015). Assim sendo, em diferentes âmbitos, existem impasses que cercam as concepções acerca das relações do lúdico como estratégia pedagógica nas escolas.

Segundo Froebel o brincar permite o estabelecimento de relação entre os objetos do mundo cultural e a natureza, unificados pelo mundo espiritual. Apesar de seu paradigma metafísico, foi responsável pela introdução dos brinquedos e brincadeiras no jardim de infância.

Fonte: https://novaescola.org.br/conteudo/19677/jogos-ludicos-e-jogos-pedagogicos-o-que-sao-e-como-usa-los-ate-no-ensino-remoto. Acesso 13 abr. 2023.

Froebel concebe brincar como atividade livre e espontânea, responsável pelo desenvolvimento físico, moral cognitivo, e os dons ou brinquedos como objetos que subsidiam as atividades infantis, entende também que a criança necessite de orientação para seu desenvolvimento. (FROEBEL apud SANTOS, 2001, p.27).

Consequentemente, institui-se um tempo e um lugar específico para a criança aprender determinadas coisas, que lhe dá a ideia, extremamente distorcida, de que aprender não é um processo agradável e sucessivo, que tem o seu início marcado pelo seu nascimento e o seu término apenas com a morte.

Pelo contrário, a imagem que chega a muitas crianças é que aprender é algo artificial e difícil, que tendo começado quando ela entra na instituição de educação, termina quando ela deixa o espaço educacional, sendo muitas vezes o seu aprendizado entendido como resultado e não como processo. Pode até parecer estranho que a ideia do brincar, que aparece como tema central e fonte de aprendizado, necessite ser defendida.

Entretanto, há muita pressão sobre os(as) educadores que atuam com crianças de zero a doze anos. Conforme a ideia da criança aumenta, a cobrança da sociedade pelo não brincar é ainda maior o que induz os(as) educadores(as) a uma prática pedagógica equivocada, em especial a introdução, pela via do treinamento mecânico e descontextualizado, da linguagem escrita e matemática, em detrimento das demais linguagens. Para as crianças, o brincar é uma exploração, descoberta, investigação, faz e fazer com muita frequência é realmente um trabalho árduo.

Para entendermos melhor como o lúdico pode ser inserido no processo de ensino aprendizagem, é preciso que entendamos o seu significado como apresenta ALMEIDA (2009, p. 01):

O lúdico tem sua origem na palavra latina “ludus” que quer dizer jogo. Se achasse confinado

> a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo. (ALMEIDA, 2009, p.01).

Nesse sentido, o lúdico destaca-se como uma das maneiras mais eficazes de envolver o aluno nas atividades escolares, pois a brincadeira é algo inerente na criança e, de certa forma, é um meio de refletir e descobrir o mundo que a cerca.

A ludicidade é uma atividade que tem valor educacional intrínseco, mas além desse valor, que é inerente, ela tem sido utilizada como recurso pedagógico. Várias são as razões que levam os educadores a recorrer às atividades lúdicas e a utilizá-las como um recurso no processo de ensino aprendizagem.

Fonte: https://blog.dedobrinquedo.com.br/2021/12/24/importancia-dos-jogos-educativos-para-criancas/. Acesso 13 abr. 2023.

Segundo Teixeira (1995, p.23) através da ludicidade terá uma finalidade no aprendizado, uma vez que o ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve. Desse modo, caberá ao professor desenvolver novas práticas didáticas que envolvam elementos lúdicos e permitam aos discentes um maior aprendizado.

Assim, Santos (2000, p.42) enfatiza que por meio dos jogos a aula torna-se mais prazerosa, o professor age como agente construtor do desenvolvimento do aluno, estabelecendo o interesse e a disciplina.

Nesse processo, o educador deve orientar as aulas para que todos os alunos, através do lúdico, se sintam valorizados e interessados em aprender; promovendo assim a importância do aprendiz para a construção do conhecimento, levando-o a se perceber não apenas como paciente, mas como sujeito imprescindível e responsável no processo do ensino e da aprendizagem.

Como relata Baquero, (2000. p.27), no processo de educação, cabe ao professor um papel ativo, buscando mecanismos variados para obtenção dos objetivos propostos, assim o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado

entre eles.

O lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. Principalmente na infância e adolescência o ensino aprendizagem é essencialmente pedagógico e tais atividades são essenciais para facilitar a transmissão de conhecimento.

Para Almeida (1987. p. 57), a educação lúdica, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe na produção séria do conhecimento. Sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

> 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. (SANTOS, 1997, p. 12).

Segundo Carlos Drummond de Andrade “Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é velos sentados enfileirados, em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.” (SANTA CATARINA, 2005, p. 52).

Assim são criadas as pré-condições para o jogo de papeis propriamente dito, cujo desenvolvimento ocorre na pré-escola.

A interpretação do papel do aluno pela criança é uma forma original de simbolização. A criança passa do brinquedo cujo conteúdo básico é a reprodução das atividades dos adultos com objetivos para o brinquedo cujo conteúdo básico torna-se a reprodução das relações de adultos entre si ou com crianças.

A mudança no conteúdo da brincadeira da criança está inteiramente relacionada com a mudança na natureza das atividades apresentadas por elas. O jogo simbólico constitui, assim mais do que um objeto da própria atividade, um expressivo gesto acompanhado pela fala (ELKONIN, 1971 apud KISHIMOTO,2001 p.63)

Santos (1997), defende a importância da ludicidade, acreditando que é uma necessidade humana, assim como um professor, também respondeu de acordo com pensamento dos autores, pois a ludicidade é um potencial humano. Já três dos entrevistados acreditam que ludicidade em sala de aula é brincar e desenvolver atividades que envolvam jogos, brincadeiras música dança.

De acordo com a lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (dispõe sobre o Estatuto da Criança do Adolescente e dá outras providencias) no seu capitulo II trata-se do Direito à liberdade, ao Respeito e à Dignidade, em seu artigo: Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis IV - brincar, praticar esportes e divertir-se.

> Devido à complexidade da inter-relação que envolvem os aspectos afetivos e cognitivo da aprendizagem, o mediador deve desenvolver com a criança uma relação de respeito mútuo de afeto e de confiança que favoreça o desenvolvimento de sua autonomia. Um clima socioafetivo tranquilo e encorajador, livre de tensão e imposições, é fundamental para que este aluno possa interagir de forma confiante com o meio, saciando sua curiosidade, desco-

> brindo, inventando e construindo, enfim, sua curiosidade seu conhecimento. (KISHIMOTO, 2001, p. 95)

A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se, que quando as crianças começam a frequentar aos anos iniciais, elas necessitam que o lúdico esteja presente em sua rotina. Apesar de que nos anos iniciais a preocupação maior seja alfabetizar, lúdico, jogos e brincadeira, não podem ser visto só como papel da educação infantil, porque a criança para aprender ela precisa associar, conviver, trocar ideias e interagir com o próximo, precisa aprender a esperar, para falar, precisa começar a entender as regras do convívio social.

O lúdico é uma ferramenta de extrema valia no processo de ensino aprendizagem, assume a finalidade de desenvolver habilidades, possibilitando ao aluno a oportunidade de estabelecer planos de ação para atingir objetivos, avaliar e obter resultados.

O professor ao se conscientizar das vantagens do lúdico, por desenvolver letramento numa perspectiva interacionista, adequará a determinadas situações de ensino, utilizando-as de acordo com suas necessidades.

Ademais, os alunos possuem a capacidade de construir e reconstruir conhecimentos, o que poderá ocorrer dentro ou fora do ambiente escolar. É papel do educador, portanto, enriquecer e ampliar esses conhecimentos buscando interações positivas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. Cooperativa do Fitness, Belo Horizonte, jan. 2009. Seção Publicação de Trabalhos. Disponível em http:www.cdof.com.br/recrea22.htm. Acesso 12 abr. 2023.

ALMEIDA, P. N. de. Educação lúdica. **Técnicas em jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1987.

ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala de aula.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: 12ª ed. Hucitec, 2006.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA.** Lei n.º 167 8069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: . <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 08 de abr 2023.

SANTOS, S. M. P. dos. **A ludicidade como ciência.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

KISHIMOTO, M. T. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

A PSICOMOTRICIDADE EM FOCO

TATIANE INGRID MARQUES CUSTÓDIO DE OLIVEIRA
Graduação em Pedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco (2009); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco (2015); Professora da Educação Infantil na EMEI Najla Curi Izar.

RESUMO

O presente artigo apresenta uma abordagem sobre a psicomotricidade na area educacional, e tem como objetivo apresentar os benefícios da utilização de atividades que envolvam a psicomotricidade, para a aprendizagem no ser humano. A Psicomotricidade por meios de movimentos e atitudes corporais, que por sinal lhe dará suporte para melhor conhecimento corporal e de suas habilidades motoras, por isso a importância do reconhecimento do desenvolvimento da personalidade através do desenvolvimento das ações psicomotoras.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Psicomotricidade; Movimento; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A psicomotricidade é uma neurociência que transforma o pensamento harmônico motor. A educação psicomotora é o ponto de partida para o processo de aprendizagem. Geralmente, uma dificuldade de aprendizagem, é o resultado de alguma deficiência no desenvolvimento psicomotor. A criança com o desenvolvimento psicomotor estabelecido pode dificilmente apresentar problemas em leitura, escrita, análise de gráfico, letras distintivas na ordem de sílabas, no pensamento abstrato e análise gramatical, lógica, entre outros.

A escola e o professor de educação têm, influenciando diretamente no desenvolvimento do aluno. Em termos de aptidão física, os profissionais podem utilizar jogos recreativos e jogos que estimulem diferentes aspectos da criança, como motor, social, afetivo e cognitivo. Através de jogar a criança sente a necessidade de compartilhar com os outros. Embora a posição oposta seja uma relação colaborativa. Essa interface expõe o potencial dos participantes, afeta as emoções e testa as habilidades até os limites. Ao brincar com a criança a ela será propiciada a oportunidade de desenvolver habilidades essenciais para a sua futura atuação profissional, como atenção, carinho,

o hábito de permanecer focado e outras habilidades psicomotoras perceptivas. Praticando esportes a criança torna-se operativa.

Uma lição com opções lúdicas não visa apenas ter brinquedos ou jogos. O principal objetivo da psicomotricidade é não limitado ao conhecimento das crianças sobre a visão que se tem do corpo, não apenas o conteúdo, mas a descoberta de cada sistema corporal, a formação de uma unidade organizada e um instrumento de relação com a realidade.

O trabalho de educação psicomotora deve proporcionar uma formação básica essencial em seu desenvolvimento motor, emocional e psicológico, dando oportunidade para através de jogos, atividades, observarem seu corpo e desenvolver as potencialidades. Através dessas atividades, a pessoa desenvolve suas habilidades perceptivas como um meio de ajustar o comportamento psicomotor.

Percebe-se que com o desenvolvimento tecnológico o brincar perdeu espaço para os jogos eletrônicos, o brincar na escola está estigmatizado como uma atividade sem objetivos bem definidos. A base do trabalho com as crianças na Educação Infantil consiste na estimulação perceptiva e desenvolvimento do esquema corporal. A criança organiza aos poucos o seu mundo a partir do seu próprio corpo.

É por meio da brincadeira que a criança envolve-se no jogo e sente a necessidade do partilhar. É apenas brincando e jogando que a oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação profissional são correlatamente criadas, o brincar gera a noção do pertencer do possuir do integrar.

A PSICOMOTRICIDADE

A psicomotricidade é a ciência que estuda os aspectos emocionais, cognitivo e motores na vida humana. E está relacionada à educação física, já que, a mesma trabalha o fortalecimento do tônus e o equilíbrio a educação psicomotora e ajuda no controle do corpo.

Podemos salientar, que o desenvolvimento associado a praxia fina: é a coordenação dos movimentos que estimula o controle visual, trabalha com grupo musculares menores, por exemplo, recortar, picotar e escrever.

A praxia global: é a execução do trabalho muscular maiores, pois envolve o corpo de forma integral, exemplo, correr, pular, dançar, saltar entre outros.

A TERCEIRA IDADE

O envelhecimento é um processo natural inevitável que constitui uma etapa da vida onde é preciso analisar, tendo em vista que ocorre uma série de modificações que necessitarão de algumas modificações e adaptações Tais modificações envolvem questões psíquicas, psicomotoras poderão

ser combatidas ou amenizadas com ações reabilitativas e preventivas. Vendo por estes aspectos, neste sentido, a psicomotricidade pode exercer um efeito essencial na vida do idoso.

A realização de uma proposta de atuação de uma Fisioterapia preventiva na psicomotricidade em idosos é de responsabilidade daqueles que o rodeiam. É neste ambiente de integração que o indivíduo tem a oportunidade de desenvolver seu lado psicomotor, sua capacidade física, mental e social, fazendo com que ocorra uma melhora em sua qualidade de vida. Isso ajuda a combater e/ ou prevenir doenças físicas e mentais, despertando o desejo de agir, movimentar-se e, consequentemente voltando a se sentir atuante, parte da sociedade em que vivem.

O papel desta movimentação psicomotora é de promover e estabelecer o equilíbrio entre o corpo, o indivíduo, o ambiente e a cultura. Em pessoas idosas, com dificuldades posturais e de locomoção, deve-se realizar movimentos de forma sistemática, porém com condutas psicomotoras que sucederão movimentos especificamente humanos, com o intuito de serem realizados de forma consciente, intencional e sensível. Tais atividades irão estimular o raciocínio e possibilita recursos ilimitados de ações e movimentações (BARROS,2001,p.2).

A memória é uma das mais enigmáticas funções neuropsicológicas, pois possibilita ao indivíduo associar as experiências passadas, auxiliando na comparação com as experiências atuais, projetando-se desta forma nas prospecções e programas futuros; assim, a memória passa para o processo pelo qual as experiências antigas levam à alteração do comportamento.

É necessário que os professores invistam na sua formação, buscando meios para inovar a suas práticas de ensino, pois existem alunos que só conseguem codificar os conteúdos, quando o professor busca meios que facilitem a aprendizagem. Por essa razão é que os professores necessitam de uma formação continuada, pois a formação continuada está baseada em ações de reformulações do conhecimento/conteúdo (LE BOULCH, 1986).

A escola deve reconhecer que existem nas escolas turmas heterogêneas que necessitam de novas estratégias de ensino. E é por meio da criação de estratégias que se consegue alcançar o objetivo central que é o aprendizado dos seus educandos, o professor utilizando atividades lúdicas facilitam o aprendizado, a interação, a cooperação e a socialização da sala:

Atividade lúdica são aquelas que fazem parte do universo da criança como jogos e brincadeiras. E considerando que brincar faz parte de quase 100% da mentalidade de uma criança, é de suma importância que a diversão seja utilizada de forma inteligente para estimular o aprendizado, tanto em casa quanto na escola (BOSSA,1994).

Quando o aluno desempenha tarefas acadêmicas é utilizada a memória de curto prazo, que é responsável por armazenar as informações, dados e conhecimentos adquiridos por um curto período. Esse conhecimento pode ser descartado futuramente, mas também pode ser examinado futuramente e retido por relevância.

A memória de longo prazo é a que permite ao sujeito gravar as experiências vivenciadas ao longo do dia forma ilimitada. Desta forma observa-se que para a aprendizagem ocorrer de forma efetiva e duradoura faz-se necessário despertar no estudante emoções significativas, ressaltando

assim o interesse e a motivação pelas temáticas abordadas, no que tange a facilitar o processo de aquisição do conhecimento.

Na perspectiva contrária quando uma situação gera angústia ou uma carga emocional negativa, podem ocorrer falhas importantes na atenção e na concentração o que impede diretamente a aprendizagem, o que para muitos estudantes é perceptível em momentos de provas e exames e é definido pelo senso comum.

Segundo KISHIMOTO (1993), no jogo a criança é mais do que é na realidade, permitindo-lhe o aproveitamento de todo o seu potencial. Nele, a criança toma iniciativa, planeja, executa, avalia. Enfim, ela aprende a tomar decisões a introjetar seu contexto social na matemática do faz-de-conta.

A psicomotricidade é essencial para o idoso, porque pode prevenir ou retardar doenças provenientes da velhice, dando-lhes uma boa qualidade de vida, principalmente na parte afetiva, onde se trabalha a prática para vencer o medo e sentir a capacidade de ultrapassar seus próprios limites, O trabalho realizado com o idoso visa um aspecto mais qualitativo, unindo estímulos externos que motivam comportamentos adquiridos ao longo do tempo .Os movimentos são feitos de forma lenta, unindo exercícios respiratórios (FONSECA, 1998).

De acordo com os seus objetivos esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa exploratória que “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-los mais explícito ou a construir hipóteses”. (GIL, 2008, p. 41).

PSICOMOTRICIDADE E SUA APLICAÇÃO

A base do trabalho de psicomotricidade com as crianças na Educação Infantil se baseia na estimulação perceptiva e desenvolvimento do esquema corporal. A criança passa a organizar aos poucos o seu ser seu espaço seu mundo a percepção sobre quem ela é, e é a partir do seu próprio corpo e do entendimento da ação que por ele pode ser realizado, que ela descobre suas preferências e adquire a noção do seu próprio corpo.

Somente com base disso, que a criança é capaz de reproduzir situações reais, entender que além dela outras pessoas habitam e coexistem para com ela, a noção de si nasce antes da consciência do social. Apenas mediante ao confronto para com o meio seja por intermédio de imitações que se transformam no mais conhecido como faz-de-conta, do processo de separação do objeto e de seu significado, Do processo de compreensão que é falar daquilo que está ausente e conseguir representar corporalmente seus pensamentos.

É necessário antes de mais nada que possibilitem essa vivência A atividade motora não deve ser analisada de forma isolada, mas sim visando atender a uma série de situações que estão relacionadas diretamente com o desenvolvimento do sujeito.

O professor tem portanto o papel de observar, auxiliar e assistir atentamente, a forma de a criança se expressar, seja em nível motor, ou na maneira como relaciona com cada uma das ações e com os fatores de ordem social, afetiva, biológica, motora que orientam e limitam as mesmas. Cabe

ao educador mostrar um objeto interessante e permitir que o mesmo seja colocado em movimento, utilizando- -se de todas as possibilidades e oportunidades para o ato de ensinar ajudando a desenvolver assim, a percepção do meio e do seu Eu.

Quando se relaciona a realização do movimento, como atividade de um organismo total expressando a personalidade, proporcionado por diferentes estímulos, pensa-se nas possibilidades de vivencias de movimentos humanos básicos (andar, saltar, correr, rastejar, rebater equilibrar, esquivar-se, quicar, equilibrar, chutar, passar, receber, transportar...) como maneira de desenvolver o ser todo a partir da compreensão das áreas psicomotoras.

O constante processo de atualização e busca onde a concepção do corpo e o saber psicomotor focalizam seu objeto de estudo nas estruturas psicomotoras. A psicomotricidade apresenta o aspecto comunicativo do indivíduo e pode-se dividi-la em funcional e relacional. Os conceitos funcionais são referentes à interação da motricidade do indivíduo em um determinado espaço e tempo, cuja ação e qualidade são percebidas e mensuradas através das estruturas psicomotoras definidas como básicas: Locomoção, Manipulação e Tônus que interagem o corpo como um só.

A psicomotricidade relacional propõe operar em aspectos psicoafetivos que geram atitudes relacionais, oferecendo um espaço de jogo espontâneo com o seu grupo, para que possa manifestar suas necessidades e desejos, buscando potencializar e, muitas vezes resgatar o prazer corporal, através do movimento, reconhecendo uma unidade corporal.

A criança que anda sobre uma linha no chão; pula pneus, corda, amarelinha; rasteja; corre; engatinha; encontrar objetos escondidos; percebe diferenças entre o cenário anterior e o atual; participa de atividades de musicalização; canta; dança; brinca de roda, de cabra cega, de passar anel, de baliza, de pique-pega, de pique-esconde, de pique-cola, de Seu mestre mandou, Vivo ou Morto, etc. dificilmente apresentará dificuldades no processo de alfabetização. Os tradicionais rabinhos de porco e pontilhados dão lugar ao brincar com função pedagógica, andar sobre o rabinho de porco, desenhar no chão e observar seu desenho e os desenhos dos colegas. Ainda, adquirir ritmo através da musicalização, esquerda / direita, em cima / em baixo, fino / grosso, alto / baixo, grande / pequeno e tantas outras habilidades que possibilitam um rápido entendimento do processo de escrita e da leitura. Movimentos de pinça (pegar objetos com a ponta dos dedos), soprar canudinhos (bolinha de sabão), confeccionar pipas e brinquedos, rasgar e embolar papéis, reconhecimento de partes do seu corpo, favorecem o pegar no lápis e nos demais objetos escolares, estimulam o traçado das letras e a observação das diferenças entre b e d, por exemplo.

Através do movimento, a criança consegue expressar seus sentimentos, sejam eles bons ou ruins, pois o seu corpo fala através de seus gestos. Neste sentido, se torna imprescindível a observação apurada de cada criança, suas reações são inesperadas com relação à imagem corporal que se tem de si, como demonstração de timidez e ousadia, medo ou coragem, insegurança ou segura de si, superação de seus limites e muito mais.

As trocas de V por F, D por T, podem ser evitadas desenvolvendo atividades que estimulem a percepção auditiva das crianças. Essas atividades possibilitam também a socialização dos educandos, respeito à sua vez, e às regras das atividades, disciplina e cooperação. A criança que

tem o privilégio de fazer parte de uma Educação Infantil que enfatize as brincadeiras em seus planejamentos, certamente não encontrará dificuldades no processo de alfabetização, pois aprendeu de forma concreta, aquilo que no tempo certo irá colocar no papel. Em controvérsia, quando esta fase não é trabalhada, os danos se estenderão por boa parte - ou toda - a vida escolar da criança. A alfabetização pode e deve ser trabalhada na Educação Infantil, desde que isto aconteça de forma lúdica respeitando a idade e o tempo da criança.

O uso do brinquedo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas , em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições ,afetividade, corpo e interações sociais (KISHIMOTO,2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu concluir que os jogos e brincadeiras que são conteúdos da psicomotricidade permitem o desenvolvimento integral do aluno, contribuindo positivamente para o processo de aprendizagem.

A psicomotricidade é a relação entre o pensamento e a ação, envolvendo ainda a emoção. Ela favorece e permite a criança em uma relação consigo mesma, conquistada por meio da experimentação com o outro e com o mundo que a cerca, possibilitá-la a receber um melhor conhecimento do seu corpo e de suas possibilidades. Ela pode ser caracterizada por uma educação que utiliza do movimento para atingir outras aquisições sendo como uma premissa por tudo que está por vir na vida do educando quem sejam conquistas como as intelectuais, quer sejam sociais ou afetivas.

A importância da psicomotricidade e da ludicidade no ambiente escolar, ressalta que a criança necessita conhecer a si mesmo e o mundo que a cerca, somente assim conseguirá relacionar a educação escolar com a realidade cotidiana.

Durante o desenvolvimento desse estudo fica claro que a crianças precisa ser preparada desde seu esquema e imagem corporal, lateralidade, assim apresentará melhoras e significativas no seu desenvolvimento e aprendizado escolar. A ludicidade contribui para a aprendizagem da criança, possibilitando ao educador tornar suas aulas mais dinâmicas e prazerosas. E a alfabetização torna-se divertida quando a criança brinca e, dessa maneira, vai construindo seu aprendizado. Com o desenvolvimento das habilidades psicomotoras do aluno bem estruturadas é possível um grau de alfabetização satisfatório. Porém, é de suma importância que haja, da parte do professor, um planejamento diversificado almejando, principalmente, o amplo desenvolvimento da criança levando-a ao aperfeiçoamento e avanço na sua aprendizagem.

A aplicação de exercícios psicomotores deve ser realizada em ambiente agradável através de tarefas e movimentos de caráter lúdico. Sugere-se que sejam realizados de maneira lenta associados à respiração, sem esforço os exercícios devem ser executados no máximo 5 vezes, com intervalo entre eles e o aumento gradativo de acordo com a individualidade de cada ser humano, em especial

idosos.

Não há dúvida sobre a influência do meio ambiente no desenvolvimento e como ele ocorre; no entanto, o número de escolas com espaços adequados para práticas de atividade física é atualmente escasso, o que pode comprometer o desenvolvimento das habilidades motoras dos estudantes devido à infraestrutura precária.

A aplicação da psicomotricidade no processo de alfabetização é essencial para a construção de conceitos e fundamentação dos pilares do aprendizado. A dificuldade durante esse processo é preciso intervenção mediadora, para que possa garantir o desenvolvimento do mesmo, já que, a alfabetização está relacionada diretamente as atividades psicomotora, pois disponha a motricidade espontânea, liberada e controlada, onde o professor passa ser o facilitador entre a comunicação e a expressão. O que se espera no final do processo educativo é obter resultados satisfatórios, tanto dentro ou fora da escola. Conhecer seus limites, força é fundamental durante o aprendizado, desenvolvendo atividades físicas facilitará na alfabetização e o lúdico é indispensável durante o processo de alfabetização.

O corpo é o primeiro brinquedo e instrumento da ludicidade infantil, e como tal, deve ser entendido e trabalhado como ferramenta primordial para as interpretações e apropriações de mundo que as crianças realizam.

O uso da educação psicomotora na educação deve concretizar-se de forma lúdica, permitindo que a criança explore diferentes gestos, posturas, expressões, movimentos diversos; trabalhando áreas como coordenação motora, ritmo, equilíbrio, agilidade, entre outros. Propiciando que a criança sinta-se segura em suas descobertas e desafios, investigando e conquistando novos conhecimentos. Deve sempre respeitar as diferenças individuais e os graus de maturação.

REFERÊNCIAS

BARROS. DR. **A Gerontologia da Intervenção**. Revista Eletrônica Informativo GRD-Ano II-Ed 03-Janeiro a Junho de 2001- Rio de Janeiro

BOULCH, L. **A educação pelo movimento**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade: Filogênese, Ontogênese Retrogênese**. 2ª ed Porto Alegre. Art. Med. .1998

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KISHIMOTO, T.M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 13ª Ed. São Paulo: Cortez. 2010.

MELLO, A.M. **Psicomotricidade, educação física e jogos infantis**. 4ª Ed. São Paulo: IBRASA. 1989.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

OS IMPACTOS DO ISOLAMENTO SOCIAL E A SAÚDE MENTAL DOS ALUNOS E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

THAIS DA CRUZ HEER
Graduação em Direito pelas Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU (2004) Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2012); Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento, pela Faculdade Batista de Minas Gerais - IPEMIG (2020); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Dom Pedro I, da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A constante e acelerada evolução humana nos obriga a repensar sobre as necessidades individuais e sociais. Considerando a sociedade atual, a escola em seu papel social torna-se indispensável na alfabetização emocional das crianças em desenvolvimento, tendo a obrigatoriedade de identificar situações problemas e elaborar projetos que viabilizem o trabalho das habilidades socioemocionais de forma contínua e efetiva, contando com a fundamental dos profissionais da escola e com a participação da família.

PALAVRAS-CHAVE: Habilidades Emocionais; Socialização; Saúde Emocional.

INTRODUÇÃO

Um ambiente educacional construtivo, agradável e inclusivo, é o desejo dos profissionais de educação, das famílias e das crianças e adolescentes que passam a maior parte do dia neste ambiente. Por isso, a saúde mental dos estudantes precisa ser um dos principais pontos de atenção para toda a equipe pedagógica. Isso porque, além da importante função no ensino formal das crianças e adolescentes, a escola de Educação Básica também costuma ser um dos primeiros espaços de socialização e de desenvolvimento comunitário para seus alunos.

Por isso mesmo, geralmente é no ambiente escolar que eles costumam dar os principais sinais de problemas de saúde mental. Gestores, pedagogos e professores experientes certamente já tiveram contato com situações como essas.

Esses problemas podem ter diferentes origens. A própria pressão escolar, combinada com situações da vida pessoal, social e/ou familiar pode levar ao desenvolvimento de alunos deprimidos e ansiosos.

Mas, seja qual for a situação, a equipe pedagógica precisa estar preparada para perceber os sinais que a criança ou o adolescente apresenta, e para orientá-lo para lidar com isso.

O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA

O papel social da escola perante a atual sociedade tem como dever a revisão de suas práticas pedagógicas, assim como a devida aplicação e análise de eficácia conforme as competências a serem desenvolvidas, de acordo com o documento que rege a base nacional da educação. Tornando o ambiente escolar um local de observação, informação, preparação, conscientização e transformação, tendo em vista que as crianças são o futuro da nação.

O preparo emocional do corpo docente é imprescindível. Sendo que este deverá estar apto a observar e identificar situações relacionadas ao emocional das crianças, a fim de repensar e planejar atividades e elaborar estratégias que viabilizem a resolução e minimização de conflitos, que moldam o comportamento das crianças e refletem em seu rendimento escolar.

Torna-se indispensável à junção de escola e família, tendo como prioridade a criança em formação, é necessário que ambos trabalhem juntos. Trabalhando desde a educação infantil aos anos iniciais e assim por diante, mudando apenas sua didática e abordagem. Para que futuramente o indivíduo emocionalmente saudável exerça sua cidadania plenamente consciente sobre si próprio e suas relações.

Atualmente, a sensação de instabilidade causada pela sociedade moderna e sua liquidez devido à desenfreada transformação humana, velocidade e quantidade de informações absorvidas a todo instante devido à tecnologia, além da reprodução de antigos padrões mórbidos, vêm trazendo consequências e ficando cada vez mais explícito. Principalmente após a pandemia. Gerando preocupação, em especial com as crianças que estão se desenvolvendo neste período.

É possível observar que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações individuais e sociais. Estas interações trazem consigo estímulos, tornando possível notar que as emoções e suas manifestações resultam dessas relações. Além do desenvolvimento humano ocorrer em dependência do meio do qual está inserido, o conhecimento cognitivo também é adquirido por meio destas relações e suas consequências.

Um grande desafio encontrado no ambiente escolar é o despreparo emocional do próprio corpo docente. A sobrecarga de trabalho dos docentes, assim como a má remuneração, planejamentos a serem realizados, relatórios a serem escritos, atividades e trabalhos a serem corrigidos, dentre outras obrigações de extrema responsabilidade social, moral e ética, incluindo a conciliação com a vida pessoal, afeta primeiramente a saúde mental dos educadores, contribuindo de maneira negativa no desenvolvimento destas crianças. Para que eles consigam exercer empatia e analisar situações cotidianas de forma crítica, a fim de identificar questões emocionalmente não saudáveis que expliquem fatores negativos na aprendizagem de qualquer criança, primeiramente, é indispensável que estes estejam preparados psicologicamente, e emocionalmente saudáveis. Isto também refletirá nas crianças de maneira positiva, possibilitando olhares mais profundos, assim como a efetivação

de um verdadeiro educador, que analisa a criança além de seu aspecto cognitivo e físico, levando em conta também seu emocional.

> "Os problemas de saúde mental interferem na qualidade das experiências precoces e, portanto, no desenvolvimento das potencialidades das crianças".(SANTOS E CELERI, 2018, p.83).

A falta de identificação e orientação contribuem significativamente para a reprodução de comportamentos emocionalmente não saudáveis ao longo da vida, dando sequência ao adoecimento mental individual e social. A maldade humana repercute e se repete dentro e fora das salas de aula, podendo ter início no próprio ambiente escolar. Questões como bullying se repetem nas escolas, e agora também fora delas. Devido ao uso da tecnologia as agressões podem ultrapassar os muros, apenas por um clique através da tela de um celular ou computador, o chamado cyberbullying. Problemas familiares e traumas causados durante a infância também são carregados para dentro da escola.

A capacitação do corpo docente faz-se necessária. A fim de trabalhar o letramento emocional, evitando que conflitos se agravem e futuros transtornos se consolide intermediando a formação da criança em sua totalidade, é interessante refletir quanto à organização das atividades propostas e seus reais objetivos, seguindo as necessidades de cada contexto escolar.

Segundo Cid Matsukura (2014) durante o desenvolvimento do sujeito, comumente, surgem situações que desencadeiam sofrimento e que podem evoluir para um transtorno mental, e isso inclui a infância. Dentre os fatores estão os ambientais, os quais têm sido apontados como determinantes no desencadeamento de transtornos mentais e abalo na saúde mental infantil, causando assim adoecimento nas crianças

É necessário abordar a temática e observar as necessidades de cada criança, independentemente da disciplina ministrada. Assim como a necessidade de cada escola, podendo abordar o assunto através de filmes, jogos, brincadeiras, dinâmicas, oficinas, palestras e reuniões, com a participação efetiva da família, que geralmente não possui conhecimento sobre o assunto, e por vezes, pode até ser parte da razão do problema.

A SAÚDE MENTAL DA CRIANÇA

Segundo Cid et al.(2019), a saúde mental infantil é um tema complexo e multifacetado, uma vez que a sua compreensão depende da análise de fatores comportamentais, sociais e emocionais. Essas mudanças devem ser acompanhadas por pessoas próximas à criança, normalmente pais e professores, quando a criança está em idade escolar. A saúde mental equilibrada é importante para a criança pois, segundo Santos e Celeri (2018), os problemas de saúde mental interferem na qualidade das experiências iniciais e, portanto, no desenvolvimento das potencialidades das crianças .

Aguiar (2018) afirma que hoje é comum que crianças sejam encaminhadas para serviços de saúde por alterações comportamentais como agressividade, alteração de humor e passividade, além de sintomas de ansiedade e depressão. Em muitos desses casos, os diagnósticos psiquiátricos visam o diagnóstico antecipado de transtornos psiquiátricos mais leves.

O sofrimento mental em crianças é mais sutil. Porque eles não sabem exatamente como se sentem e como lidar com seus sentimentos e emoções . Tudo é novo nessa fase, tanto os sentimentos desconfortáveis que emergem diante de uma situação tensa, quanto como lidar com esses sentimentos, que são incômodos. A partir dessa percepção, é preciso ter cuidado, para que com os primeiros sintomas sejam tomadas medidas oportunas.

Esse acompanhamento do desenvolvimento emocional e psicológico da criança começa no ambiente familiar (primeiro grupo social do indivíduo e continua na escola geralmente o segundo grupo social com o qual a criança entra em contato, depois do grupo familiar). Portanto, a saúde mental das crianças deve ser apoiada pelos pais e responsáveis, pois as crianças por vezes, ainda não sabem lidar com determinadas emoções e sentimentos, o que leva a problemas de saúde mental e interfere nas vivências das crianças o que prejudica seu desenvolvimento psicológico, o potencial social e cognitivo.

No entanto, nas famílias contemporâneas, é comum pais e mães trabalharem e possuírem contato restrito com os filhos durante a semana. Nestes casos, as crianças em idade escolar passam mais tempo com o professor e outros profissionais da escola do que com os pais. Justamente por isso, o professor tem um papel fundamental no acompanhamento da saúde mental da criança. Nesse sentido, crianças que desenvolvem transtornos psiquiátricos podem apresentar sintomas, por meio de alterações psicológicas, emocionais e comportamentais, no ambiente escolar e levando em consideração que a criança estará sempre sob a supervisão de um profissional da escola, geralmente o professor que apresenta facilidade em identificar essas alterações.

Consequentemente, percebe-se que a escola é um espaço que deve atuar efetivamente no campo da saúde mental infantil, promovendo e prevenindo a saúde mental e identificando os transtornos mentais.

A escola deve promover ações voltadas para a saúde mental, pois é nesse espaço de aprendizado que se perceberão sintomas do adoecimento psíquico da criança. Fernandes et al. (2019, p.455) evidenciam que:

> “O contexto escolar é uma das possibilidades de intervenção, de forma que o profissional atue como facilitador no que diz respeito ao desenvolvimento de ações de prevenção e promoção da saúde mental.” (Fernandes et al.,2019, p.455).

Di Leggi (2018) argumenta que a saúde mental da criança na escola pode ser influenciada por uma dinâmica familiar desestruturada, causando sofrimento às crianças que não conseguem elaborar aquela situação de desajuste relacional. Desta maneira, entende-se que a comunicação e cooperação entre a família e a escola no que tange ao acompanhamento da saúde mental são fatores imprescindíveis para o desenvolvimento positivo da criança no âmbito social, emocional e escolar.

> “O desenvolvimento da criança depende do compartilhamento de ideias, pela troca igualitária de valores e modos de funcionamento entre esses dois ambientes” (CID et al., 2019, p.13).

Neste contexto, a saúde mental da criança no âmbito escolar deve ser prioridade para os profissionais que atuam na escola, pois a criança psiquicamente adoecida dificilmente conseguirá ter aproveitamento nas atividades escolares. Prejuízos educacionais como perda do ano letivo, interrupção da escolarização e afastamentos por doenças psíquicas são fatores que podem influenciar

de forma negativa no desenvolvimento da criança e adolescente.

Assim, para a promoção da saúde mental na escola, Amaral et al. (2020) ressalta que “parece importante a capacitação de toda a comunidade que trata com este público-alvo, como forma de prevenir eficazmente os problemas de saúde mental, melhorando a identificação precoce e a referenciação”.

O PROFESSOR E A SAÚDE MENTAL DA CRIANÇA

O professor deve estar preparado para levantar a situação dos alunos cuja saúde mental foi abalada devido às dificuldades de adaptação aos processos pedagógicos da escola. Essa formação proporcionará melhores condições para as crianças no ambiente escolar. O professor deve buscar trabalhar a saúde mental da criança de forma preventiva, por meio de ações pedagógicas em sala de aula.

> O professor é aquele que tem maior contato com as crianças e por isso, conhece melhor cada um de seus alunos. O professor é um elemento essencial na promoção da saúde mental do educando, pois os professores “vivenciam diariamente as situações adversas do ambiente escolar que, muitas vezes, estão relacionadas à vivência dos estudantes, tendo que lidar com as demandas acadêmicas e pessoais trazidas pelas crianças.” (CID et al., 2019, p. 20).

As ações de prevenção da saúde mental das crianças nas escolas são baseadas no acompanhamento atento de professores, psicólogos e psicopedagogos. Os funcionários da escola observam o comportamento das crianças com sofrimento psíquico, que por vezes se isolam ou distanciam-se das outras crianças. Esse sentimento de isolamento e solidão já levou muitos alunos a apresentar transtornos psiquiátricos, com prevalência de ansiedade, depressão e estresse, prejudicando o desenvolvimento acadêmico e afetando sua saúde mental.

> A saúde mental da criança pode ser preservada por meio de ações de prevenção e promoção, as quais devem fazer parte do plano de atividades anuais das escolas que deve se pautar em políticas de saúde mental no âmbito escolar. Portanto, “é necessário que as escolas adotem uma política de promoção da saúde mental ao longo dos anos, incluindo ambientes escolares saudáveis e com uma comunidade mais empoderada e capacitada” (AMARAL et al., 2020, p.3).

Para que a observação e julgamento seja assertiva, é necessária uma capacitação e preparação desses profissionais, pois:

> As percepções dos profissionais da escola a respeito da manifestação do sofrimento psíquico remete, também, à discussão sobre o que tem sido debatido criticamente na literatura: os critérios utilizados por profissionais da saúde e da educação para identificar “alunos-problema” que não se enquadram às regras e às normas escolares e, portanto, são indiscriminadamente tidos como hiperativos, por exemplo, simplificando e reduzindo a criança e sua condição, sem considerar aspectos mais amplos que podem estar envolvidos, dentre eles o espaço escolar (CID et al., 2019, p.10).

Entretanto, deve-se mensurar a relação da criança com os diversos fatores que podem gerar sofrimento, considerando que os fatores ambientais e relações sociais contribuem para o desenvolvimento da criança. Desta forma, o isolamento radical dos fatores que produzem adoecimento mental no ambiente escolar precisa ser revisto, não somente dos alunos, mas dos profissionais que tratam com os alunos, pois são vetores de exemplo e replicação de comportamentos.

A escola precisa falar sobre saúde emocional. A primeira razão é porque há uma onda de desânimo e esgotamento invadindo as salas de aula. Conhecida como síndrome de Burnout, ela se caracteriza por um estado de esgotamento físico e mental, mais ou menos como uma vela que queima todo o seu pavio, o termo vem do inglês to burn out, que significa queimar por inteiro. O problema se agrava mais quando o nível de exigência escolar não corresponde à resposta das crianças, o que pode comprometer a saúde mental infantil. É esse tipo de coisa que desencadeia o Burnout.

A depressão não é um mal exclusivo dos adultos, ela afeta cerca de 2% das crianças e 5% dos adolescentes do mundo.

Os sintomas de depressão infantil podem ser confundidos com malcriação, pirraça, birra, mau humor, dentre outros, por isso, sua percepção por parte dos educadores pode ser difícil. Mas o que diferencia a depressão desses comportamentos é a intensidade, persistência dos sintomas e mudanças de hábitos normais das atividades da criança.

A ansiedade é uma das patologias psiquiátricas mais comuns entre crianças, e não diz respeito somente a um nervosismo antes de provas. A condição pode evoluir para uma depressão, por isso é importante ficar atento. Possíveis gatilhos à depressão podem incluir viver em ambientes estressantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem e o comportamento socioemocional são elementos que andam juntos, sobretudo na vida escolar de crianças e adolescentes.

O espaço escolar é um ambiente estratégico na implementação de políticas de saúde e discussão dos transtornos. Isso porque, além de concentrar num único local a maior parte do público jovem, a escola é mais acessível à população quando comparada aos espaços que oferecem serviços de saúde.

Diante do exposto, listamos alguns princípios que devem nortear as escolas: Visão ampla de todos os aspectos da escola, promovendo um ambiente saudável e que favorece a aprendizagem;

Promoção da participação ativa de alunos e alunas;

Compreensão de que o desenvolvimento da autoestima e da autonomia pessoal é essencial para a promoção da saúde;

Reforço do desenvolvimento de estilos saudáveis de vida que ofereçam opções viáveis e atraentes para a prática de ações que promovam a saúde;

Estabelecer inter-relações na elaboração do projeto escolar.

Um olhar atento às mudanças repentinas de comportamento da criança é fundamental. Além de conversar com os pais do aluno para que eles o levem a um especialista, é indicado estimular a criança a brincar, participar de atividades recreativas e esportivas para que ela possa melhorar seu

humor e manter contato com as outras crianças.

REFERÊNCIAS

ABRANHÃO, L. **Promoção da vida: cuidando dos indivíduos e mudando as sociedades, todos suicídios são evitáveis.** Porto Alegre: Secco, 2018.

AGUIAR, B.M. **Similaridades e Diferenças de Crianças/Cuidadores Atendidos em Serviço-Escola de Psicologia e Psiquiatria**. Psico-USF, Bragança Paulista, v. 23, n. 1, p. 109-125, jan./mar. 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712018230110. Acesso 05 maio. 2023.

AMARAL, M.O.P. et al.. ProMenteSã: **Formação de professores para promoção da saúde mental na escola.** Acta Paulista de Enfermagem, São Paulo, v. 33, p.1-8. 2020. Disponível em:https://acta-ape.org/wp-content/uploads/articles_xml/1982-0194-ape-33-eAPE20190224/1982-0194-ape-33-eAPE20190224.pdf. Acesso 02 maio. 2023.

CID, M.F.B et al.. **Saúde mental infantil e contexto escolar: as percepções dos educadores**. Pro-Posições, Campinas, v.30, p.124, 2019. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656529. Acesso em 05 maio. 2023.

CID, M.F.B.; MATSUKURA, T.S. **Problemas de saúde mental em escolares e seus responsáveis: um estudo de prevalência.** Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-10, 2014. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/56173/87283. Acesso 10 maio. 2023.

COSTA-ROSA, A. **Intercessões e análises sobre o Processo de Produção saúde-adoecimento-Atenção no campo psíquico, num Território municipal**. Revista de Psicologia da UNESP, São Paulo, v.18 (especial), p. 9-36. 2019. Disponível em: https://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/1541/1351. Acesso 10 maio. 2023.

DILLEGGI, E.S. **Funcionamento familiar e recursos ambientais oferecidos pelas famílias de crianças com transtornos mentais**. 2018. 105 f. Dissertação. (Mestrado em enfermagem psiquiátrica) Universidade de São Paulo, São Paulo. 2018. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22131/tde-05122018-204947/pt-br.php. Acesso em 10 maio. 2023.

FELDMAN, R.S. **Introdução a psicologia.** 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

FERNANDES, A.D.S.A et al.. **A intersetorialidade no campo da saúde mental infantojuvenil: proposta de atuação da terapia ocupacional no contexto escolar.** Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, v. 27, p. 454-461, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cadbto/a/k86SYLnVLpVgzbJZr7N8y3p/abstract/?lang=pt. Acesso 11 maio. 2023.

FERREIRA, M.K.M. et al.. **Criança e adolescente cronicamente adoecidos e a escolarização durante a internação hospitalar.** Trabalho, Educação e Saúde, v. 13, n. 3, p. 639-655, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/dhMxnn6JmV5SXmyjd4JVkgm/?lang=pt. Acesso 04 mar. 2023.

GAUY, F.V. **Crianças e adolescentes com problemas emocionais e comportamentais têm necessidade de políticas de inclusão escolar?** Educar em Revista. n. 59, p. 79-95. 2016. https://doi.org/10.1590/0104-4060.44687. Acesso em 10 maio. 2023

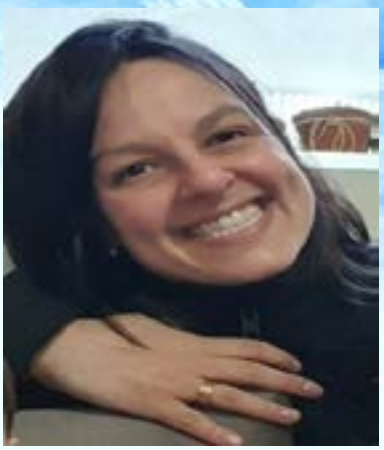
INSTITUTO AGENDA POSITIVA. **Cuidando da Saúde Mental.** 2020. Disponível em: https://agendapositiva.org.br/artigo/cuidando-da-saude-mental. Acesso 03 maio. 2023.

MATSUKURA, T.S.; CID, M.F.B. **Intervenção junto a professores do ensino público municipal: abordando os papéis da família e escola no desenvolvimento infantil e viabilizando ações**. In: ARAÚJO FILHO, T.; THIOLLENT, M. (Orgs.), **Metodologia para projetos de extensão: apresentação e discussão.** São Carlos: Cubo multimídia. 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Constituição da Organização Mundial da Saúde.** 2017. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o--Mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html. Acesso 03 maio. 2023.

SANTOS, R.G.H.; CELERI, E.H.R.V. **Rastreamento de problemas de saúde mental em crianças pré-escolares no contexto da atenção básica à saúde.** Rev Paul Pediatr. São Paulo, v. 36, n.1, p. 82-90. 2018. Disponível em https://www.scielo.br/j/rpp/a/4KkpDYvkQxJt579KmcpHmqp/?lang=pt. Acesso 05 maio. 2023.

O EDUCADOR ALFABETIZADOR



THAIS MARTINS DE OLIVEIRA RODRIGUES
Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Nove de Julho (2016); Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento pela Universidade Nove de Julho (2016); Professora de Educação Infantil no CEI Vereador Francisco Marcondes de Oliveira, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem por finalidade refletir sobre a ação do educador alfabetizador no desenvolvimento integral. Constatar a importância do desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos educandos, averiguar processos mais eficientes para as ações do educador alfabetizador e compreender o funcionamento do cérebro e as estratégias que favorecem seu desenvolvimento na aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Competências; Aprendizagem Significativa; Sujeitos.

INTRODUÇÃO

O ponto de partida de um educador é resgatar a condição de sujeito do profissional, sua autoestima, o valor de si próprio e de seu trabalho. Cabe também ao educador, respeitar e valorizar os conhecimentos prévios do aluno, sua história de vida e a sua participação.

Três dimensões integram esse complexo: o relacionamento interdisciplinar, a organização e o trabalho coletivo. Se o professor não tem capacidade de desenvolver uma relação interpessoal de qualidade, todo o trabalho com o conhecimento ficará comprometido. A segunda dimensão é o clima de participação e respeito em sala, pois essas são condições fundamentais para aquisição do conhecimento.

É papel de o professor organizar as condições de trabalho em classe, motivando e colocando limites. Sem esse clima o professor dificilmente conseguirá ouvir o aluno e estabelecer um vínculo interpessoal.

A terceira dimensão – construção do conhecimento, que é a tarefa básica da escola, não está sendo atingida a contento. Há muitas deficiências. Para que o aluno aprenda, ele tem que querer agir e se expressar.

É tarefa de o professor estimular este exercício no aluno, favorecendo assim a sua aprendizado.

AS COMPETÊNCIAS DO EDUCADOR ALFABETIZADOR

O Professor Alfabetizador é o profissional responsável por planejar e implementar ações pedagógicas que propiciem, para o aluno, o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever com compreensão. De acordo com a LDB, em seu Artigo 32, ele pode atuar em séries anuais, períodos semestrais, ciclos ou qualquer outra forma de organização prevista nesta Lei.

As ações do Professor Alfabetizador se processam ciclicamente. Iniciam-se na sua participação no Projeto Político Pedagógico da Escola e desencadeiam-se no Plano de Curso, que define as intencionalidades educativas, assim como no Plano de Aula, que tem como cenário a sala de aula.

É importante considerar que o processo de alfabetização vai muito além da determinação de conteúdos a serem ensinados aos alunos. A sua complexidade exige do Professor Alfabetizador competências para orientar os alunos na compreensão e na valorização da linguagem como espaço de interação social, produção e circulação do conhecimento, bem como de estruturação da identidade pessoal e coletiva.

Cabe a esse profissional favorecer o desenvolvimento dos aspectos instrumentais e cognitivos da alfabetização. Além disso, permite o contato frequente com situações de leitura e escrita destinadas tanto à aprendizagem do código alfabético e ao desenvolvimento do gosto pela leitura como da natureza, das funções e usos da Língua Portuguesa, levando em consideração a dimensão da subjetividade do aprendiz. Dessa forma, é indispensável que ele conheça profundamente o processo de aprendizagem, as características e implicações das etapas de desenvolvimento de uma criança para a alfabetização, as competências que o aluno deverá ter desenvolvido ao final de um ano de curso, os métodos de alfabetização existentes e as abordagens de avaliação da aprendizagem.

Os padrões de competências reúnem, portanto, de maneira resumida, os traços mais relevantes que compõem o perfil profissional de um cargo, mas não devem ser interpretados como uma regra, ou um guia rígido, no desempenho de nenhum profissional em particular. As circunstâncias, entretanto, em que cada Professor Alfabetizador está inserido, poderão variar significativamente de escola para escola.

Espera-se que a escolha e a utilização de padrões venham a reduzir as pronunciadas variações no nível de desempenho que se observam nessa categoria profissional.

Os padrões aqui apresentados estão agrupados em quatro dimensões de trabalho, baseadas no desempenho de professores alfabetizadores de escolas eficazes, e que refletem um conjunto de expectativas quanto às funções e papel do Professor Alfabetizador, sem, contudo, pretender indicar ou prescrever métodos pedagógicos particulares.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Durante o processo de alfabetização percebe-se a preocupação do educador em fazer com que as crianças aprendam a ler e escrever, por meio de técnicas de alfabetização de maneira a privilegiar apenas a dimensão intelectual.

Muitos educadores acabam ignorando o desenvolvimento pleno da criança de apenas seis anos de idade e partem do princípio que a partir daquele momento o mais importante é aprender a ler e escrever, desconsiderando os aspectos socioemocionais e as diferenças individuais que eram observadas na educação infantil.

Essa fase de transição da educação infantil para o ensino fundamental deve ser feita de forma a inserir essa criança acolhendo-a por meio do diálogo, mediando suas relações sociais e trabalhando o desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo.

> É no entrelaçamento com o motor e o cognitivo que o afetivo propicia a constituição de valores, vontades, interesses, necessidades, motivações que dirigirão escolhas, decisões ao longo da vida.(MAHONEY apud CALIL, 2004, p.18).

O processo de desenvolvimento da criança está em constante transformação. Conforme Wallon (2007), devemos olhar o indivíduo em sua totalidade.

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original.

> Na sucessão de suas idades, ela é um ser único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais suscetível de desenvolvimento e de novidade. (WALLON, 2007, apud Menezes, 2009, p.189).

A forma como recebemos essas crianças no contexto escolar poderão interferir positivamente ou negativamente na aprendizagem. O despreparo dos educadores podem desencadear dificuldades na aprendizagem que muitas vezes são diagnosticadas como dificuldades dos educandos e não das ações pedagógicas, podendo provocar desinteresse e fracasso escolar por enfatizar as dificuldades e não estimular as potencialidades.

No processo de ensino-aprendizagem o educador alfabetizador é o mediador que contribuirá na construção de novos saberes e nas relações sociais, portanto suas ações devem envolver essas crianças na aprendizagem, porém elas só se interessam quando encontram sentido nessas aprendizagens e se sentem seguras. Thums (1999) apud Menezes afirma que “não há conhecimento sem sentimento”.

É necessário respeitar e valorizar os conhecimentos prévios que os educandos trazem, suas experiências e vivências, para que possamos ancorar novos conhecimentos.

Para Ausubel (apud Moreira e Dionísio, 1975):

“Quando o novo material se relaciona, de forma não arbitrária, com o conhecimento já adquirido, a aprendizagem é mais eficiente do que quando esse material deva simplesmente ser armazenado, pelo aprendiz, de forma arbitrária. A esse tipo de aprendizagem, em que o novo conteúdo se associa, de forma não arbitrária, à estrutura cognitiva pré-existente, Ausubel chama

de aprendizagem significativa."

Portanto, de acordo com Ausubel (apud Aragão, 1975), ensinar sem levar em conta o que a criança já sabe é um esforço vão, pois o novo conhecimento não tem onde se ancorar.

As crianças são sujeitos de direitos, produtoras de culturas, não podemos ignorar os conhecimentos que elas já possuem e trazem do seu cotidiano. Respeitar o seu capital cultural e oferecer condições e oportunidades para ampliá-lo é papel do educador. Porém, nos deparamos hoje com escolas que apresentam:

> [...] uma ideologia tão flexível, frouxa e eclética [...] cujos valores são o individualismo, a competitividade, a falta de solidariedade, a igualdade formal de oportunidades e a desigualdade "natural" de resultados em função de capacidades e esforços individuais. Assume-se a ideia de que a escola é igual para todos e de que, portanto, cada um chega onde suas capacidades e seu trabalho pessoal lhes permitem (Pérez Gómez, 1998, apud Cardoso, 2009, p.16).

O grande desafio da escola é mudar esse cenário para garantir uma educação de qualidade por meio de uma aprendizagem significativa voltada ao desenvolvimento pleno para todos. Para Wallon 2007 (apud Calil), a função da escola é promover o desenvolvimento do aluno trabalhando com qualidade e competência, por meio de um ensino democrático que dê oportunidades iguais a todos, valendo-se, para isso, de estratégias diferenciadas, fornecendo-lhes formação integral.

> Uma vez que o ensino deverá contribuir com o aprendizado para a vida e não somente para um momento relacionado a uma prova. Segundo Sêneca, há 2 mil anos, dizia que nos primeiros anos se aprendia mais para escola que para vida. (Cosenza, 2011, p.48).

Alves (2003) enfatiza que "Dentro de pouco tempo quase tudo aquilo que lhes foi aparentemente ensinado terá sido esquecido. Não por burrice. Mas por inteligência. O corpo não suporta carregar o peso de um conhecimento morto que ele não consegue integrar com a vida". A contextualização dos conteúdos torna os educandos mais interessados, motivados e curiosos a aprender, a pesquisar e a questionar. Considerando que a melhor forma de educar é olhar para o indivíduo em sua totalidade e complexidade, para que possamos avançar com a aprendizagem precisamos vincular os saberes com as vivências dos educandos para que faça sentido. Edgar Morin afirma:

> A primeira finalidade do ensino foi formulada por Montaigne: mais vale uma cabeça bem feita do que bem cheia. O significado de "uma cabeça bem cheia" é óbvio: é uma cabeça em que o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. Uma "cabeça bem feita" significa que, em vez de acumular o saber é mais importante dispor ao mesmo tempo de: - uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; - princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido (MORIN, 2014, p.21).

Portanto, da mesma maneira em que ensinamos as competências cognitivas devemos ensinar também as competências socioemocionais. A importância de educar as emoções vem nos mostrar que além de alfabetizar e letrar uma criança é preciso alfabetizá-la emocionalmente para que ela possa compreender a si mesma e ao outro.

NEUROPEDAGOGIA E APRENDIZAGEM

O cérebro é o órgão responsável pela aprendizagem. Conhecer o seu funcionamento e

desenvolvimento contribui para práticas pedagógicas mais significativas e eficientes. Compreender como o ser humano aprende faz com que busquemos melhores estratégias e recursos para ensiná-los.

> Educadores, professores e pais, assim como psicólogos, neurologistas ou psiquiatras são, de certa maneira, aqueles que mais trabalham com o cérebro. Mais do que intervir quando ele não funciona bem, os educadores contribuem para a organização do sistema nervoso do aprendiz e, portanto, dos comportamentos que ele apresentará durante a vida. E essa é uma tarefa de grande responsabilidade! Portanto, é curioso não conhecerem o funcionamento cerebral. (COSENZA, 2011, p.7).

A neurociência é o estudo do sistema nervoso: sua estrutura, seu desenvolvimento, funcionamento, evolução, relação com comportamento e a mente, e também suas alterações. É uma ciência interdisciplinar que busca investigar funções específicas, como funções relacionadas à cognição e às emoções, contribuindo para o trabalho do educador.

Por meio da neurociência podemos perceber que os estímulos que recebemos são importantes para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

> As neurociências têm mostrado que os processos cognitivos e emocionais estão profundamente entrelaçados no funcionamento do cérebro e têm tornado evidente que as emoções são importantes para que o comportamento mais adequado à sobrevivência seja selecionado em momentos importantes da vida dos indivíduos. (COSENZA, 2011 p.76).

Todos os pensamentos, emoções, sensações, aprendizagens e memórias funcionam por meio dos neurônios. De acordo com Consenza (2011) os neurônios conduzem a informação por meio de impulsos elétricos que percorrem sua membrana e a passam a outras células por meio de estruturas especializadas, as sinapses, onde é liberado o neurotransmissor.

É fundamental que esses estímulos sensoriais, motores, emocionais e sociais, ocorram desde a Educação Infantil, pois isso contribuirá para manutenção e formação de novas sinapses, ou seja, a capacidade de aprender está relacionada com a quantidade de sinapses. Chamamos de sinapse o ponto de contato de dois neurônios.

Preservar as sinapses é manter as redes neurais, garantindo o que é significativo e esquecendo o que não têm relevância. Uma característica do sistema nervoso é a plasticidade cerebral.

> Neuroplasticidade é a propriedade de “fazer e desfazer” conexões entre neurônios. Ela possibilita a reorganização da estrutura do SN e do cérebro e constitui a base biológica da aprendizagem e do esquecimento. Preservamos as sinapses e, portanto, redes neurais relacionadas aos comportamentos essenciais à nossa sobrevivência. (GUERRA, 2010, p.4).

A neurociência aplicada à prática pedagógica nos mostra que precisamos estar preparados para compreender e atender as diversidades dos educandos. Complementando, Guerra (2010) apud Grossi (2014) comenta que:

Os avanços das neurociências esclareceram muitos aspectos do funcionamento do SN, especialmente do cérebro, e permitiram a abordagem mais científica do processo ensino e aprendizagem. Funções relacionadas à cognição e às emoções, presentes no cotidiano e nas relações sociais, como dormir, comer, gostar, reconhecer, falar, compreender, ter atenção, esquecer, experimentar, ajudar, lembrar, calcular, planejar, julgar, rir, movimentar-se, trabalhar, emocionar-se, são comportamentos que dependem do funcionamento do cérebro. Educar é aprender também.

De acordo com Grossi (2014) o objetivo da neurociência na educação não é propor uma nova

pedagogia, mas apontar caminhos e metodologias mais adequadas no desenvolvimento da educação.

As intervenções pedagógicas precisam ser de forma diferenciada, pois cada educando irá aprender de forma diferente. Para isso é preciso compreender a anatomia do cérebro, como as áreas são estimuladas e como as informações são processadas.

Para Relvas (2009 apud Peixoto, 2011) aprender é enfrentar o desafio da vinculação da emoção com a razão no processo de conhecer e, além disso, enfrentar o desafio de criar recursos, instrumentos, estratégias táticas e operacionais que mobilizem no educando sua emoção em paralelo com sua razão. Ao criar condições e estímulos favoráveis os educandos terão maiores condições para desenvolverem competências e habilidades.

> Conhecer os mecanismos da percepção, atenção, memória e motivação serão importantes para o ensino, sendo essencial para uma aprendizagem significativa. Colocar nas mãos do professor a compreensão sobre a neurociência é dar subsídios para uma atuação mais significativa e afetiva. (ANTUNES, 2006, p.5).

Segundo Grossi (2014) o córtex cerebral é a camada mais externa do cérebro, responsável pelas funções mentais mais complexas e desenvolvidas, como memória, atenção, consciência, linguagem, percepção e pensamento; é o local do processamento neuronal.

A organização do córtex em lobos são: Lobo frontal: responsável pelo pensamento, linguagem (expressão), movimento e respostas afetivas; Lobo parietal: responsável pelo processamento sensorial, localização espacial e leitura; Lobo temporal: responsável pelo comportamento, memória, audição, linguagem (compreensão) e habilidades para matemática; Lobo occipital: responsável pela visão, equilíbrio e reconhecimento da palavra escrita.

Segundo Relvas (2011) apud Grossi (2014):

> O avanço dos estudos da Neurociência aplicada escolar é de suma importância para o entendimento das funções corticais superiores envolvidas no processo da aprendizagem. Sabe-se que o indivíduo aprende por meio de modificações funcionais do SNC, principalmente nas áreas da linguagem, das gnosias, das práxis, da atenção e da memória, e, para que o processo de aprendizagem se estabeleça corretamente, é necessário que as interligações entre as diversas áreas corticais e outros níveis sejam integradas efetivamente. (RELVAS,2011 apud GROSSI 2014, p.19).

Diante das individualidades dos educandos, desenvolver as múltiplas inteligências propostas por Howard Gardner, contribuirá para o enriquecimento da aprendizagem. A Teoria das Inteligências Múltiplas foi desenvolvida por Howard Gardner em 1994, essas inteligências são: linguística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal.

Entretanto, Gardner (2000 apud Silva, 2008) adverte que:

A prática de enquadrar os alunos em certos moldes de inteligência, pode direcionar para ações pedagógicas restritas as potencialidades de aprendizagem somente por determinadas maneiras, sem considerar o indivíduo em sua totalidade.

Goleman acrescenta mais duas competências de inteligência às já criadas por Gardner, sendo elas: Inteligência Pictográfica: capacidade que a pessoa tem de transmitir uma mensagem pelo desenho que faz. Inteligência Naturalista: capacidade de uma pessoa em sentir-se um componente natural.

O educador deverá valorizar as experiências humanas estimulando suas habilidades, assim terá mais chance do aprendizado ter mais sentido.

Smole (2006) apud Silva (2008) esclarece que:

> [...] o desafio é a mudança da visão que se têm dos potenciais da criança, dos conhecimentos que ela traz consigo, das suas possibilidades de aprendizagem. Vê-la de maneira diferente implica em modificar as formas de se ensinar, em buscar caminhos que levem ao encontro das suas janelas de aprendizagem.(SMOLE, apud Silva (2008), p.26).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor precisa se preocupar com o querer e o fazer do aluno que não vem pronto de casa. Cabe ao educador mobilizar, provocar e motivar o aluno para a busca do conhecimento. É de suma importância a participação do aluno expressando sua síntese e sua análise.

A temática estudada em sala deve ter como objetivo principal o processo de aprendizagem. Entender como se expressa esse ato é um grande desafio para nós educadores. A missão de educar não é tarefa fácil. Ela requer de nós atitudes a ações concretas, bem definidas, estudadas, analisadas. Se referindo ao papel do educador assim se expressou o filósofo e educador Paulo Freire: “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

É preciso estarmos em constantes indagações no que se refere ao ato de aprender. Precisamos estar abertos e atentos para não cometermos equívocos e não nos convertermos em instrumento de dominação, de domesticação, responsável pela formação de homens e mulheres acomodados e alienados. E isso requer que tenhamos um referencial teórico constante e ininterrupto.

A prática pedagógica interativa se faz necessária para que possamos também intervir no cotidiano escolar e de vida em sociedade, em que os nossos educandos possam receber a influência do meio onde vivem e saibam interagir e intervir se preciso for nessa realidade. O processo de interação com a realidade consolida essa prática.

Sendo assim, fica claro que a missão do educador no processo de ensino aprendizagem é a de formar cidadãos capazes de resolver com competência seus próprios problemas, e que busquem saídas para os problemas enfrentados em seu cotidiano. Desta forma não basta uma proposta pedagógica eficiente, é preciso estar atentos aos valores éticos, morais que são ensinados, pois estes contribuem de forma significativa na formação do educando e no sucesso da aprendizagem.

Estes cuidados farão a diferença no processo de aprendizagem, pois o aluno constrói seu próprio conhecimento mediado pela vivência. O processo “aprender a aprender” torna as ações didáticas pedagógicas uma prática de constante repensar, revisar, refazer e reconstruir conceitos e informações estudadas numa interação coletiva e interativa do aprendizado, possibilitando as competências necessárias na atuação do educando e do educador no processo de aprendizagem.

Os conceitos não devem ser dados prontos. Nosso maior desafio é agir como “facilitador das relações” e “problematizador das situações”. Isto implica no domínio do conteúdo a ser ministrado.

O papel do educador é “provocar no outro a abertura para aprendizagem e de colocar os meios que possibilitam e direcionam a aprendizagem”

REFERÊNCIAS

ARAGÃO. Rosália Maria Ribeiro de. **Teoria da aprendizagem significativa de David P. Ausubel: sistematização dos aspectos teóricos fundamentais** - 1976

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. **Wallon e a educação: uma visão integradora de professor e aluno**. Revista Contrapontos - volume 7 - n. 2 - p. 299-311 - Itajaí, maio/ago 2007.

CARDOSO. Maria Angélica, LARA. Ângela Mara de Barros. S**obre as funções sociais da escola.** IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e o III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – ABPp – 2009.

COSENZA, Ramon M. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

GUERRA. Leonor Bezerra. **O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidade**s. Revista Interlocução, v.4, n.4, p.3-12, publicação semestral, junho/2011.

GUERRA. Leonor Bezerra. **Como as neurociências contribuem para a Educação Escolar?** Publicação da Fundação Guimarães Rosa. Ano 4. Nº 05 – outubro de 2010.

GROSSI. Márcia Gorett Ribeiro, LOPES. Alinne Moraes, COUTO. Pablo Alves. **A neurociência na formação de professores: um estudo da realidade brasileira.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 41, p. 27-40, jan./jun. 2014.

KLEINKE, Rita de Cássia Marques. **Aprendizagem significativa: a pedagogia por projetos no processo de alfabetização**. Dissertação de mestrado. Florianópolis, 2003.

KRAMER. Sonia, NUNES. Maria Fernanda R., CORSINO. Patrícia. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.

MENEZES, Maria Christine Berdusco - I**mplicações do desenvolvimento cognitivo e afetivo durante o processo de aquisição da leitura e da escrita: contribuições da teoria de Henri Wallon.** IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e o III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – ESBPp – 2009.

MOREIRA. M. A. e DIONÍSIO P. H. **Interpretação de Resultados de Testes de Retenção em Termos da Teoria de Aprendizagem de David Ausubel.** Revista Brasileira de Física, Vol. 5, N." 2, 1975.

MORIN. Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. – 21ª ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de, **Neurociência e os processos educativos: Um saber necessário na formação de professores –** Uberaba.2011.

SILVA. Vera Lúcia Teixeira da. **Tecendo tramas na aprendizagem: um estudo sobre crianças excluídas na escola**. São Paulo, 2008.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

THAIS RESENDE BARRETO ZAMBON
Graduação em Pedagogia (2015); pós-graduada em Práticas Educativas, Criatividade, Ludicidade e Jogos (2019); Professora de Educação Infantil na CEI Vereador Francisco Marcondes.

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de refletir sobre alguns conceitos do ensino de história, sobretudo, associados ao contexto de aplicação da Lei 10.639; e se constituirá em três momentos: o primeiro mais conceitual que terá como alicerce o contexto da Lei que determina o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, das redes pública e privada; o segundo momento que tratará das dificuldades de aplicação da lei propriamente dita; a terceira e última parte tratará, especificamente, dos materiais didáticos caros aos temas da lei.

PALAVRAS-CHAVE: Isolamento Social; Consequências; Avanços; Dificuldades; Relacionamentos.

INTRODUÇÃO

Nesta etapa do artigo teceremos algumas considerações a fim de nortear as discussões e análises que estarão presentes posteriormente. Como base, serão utilizados alguns conceitos e reflexões produzidos e fomentados por alguns pesquisadores, tais como: Maurice Tardif (2001), Clermont Gauthier (1998) e Ivor Goodson (1997).

De acordo com Tardif (2001), "um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros.”. Nesse sentido, vale destacar que o saber docente é composto por diversos saberes oriundos de diferentes fontes. Destacam-se, entretanto, para esta análise os chamados saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Segundo Tardif (2001), os saberes disciplinares são aqueles integrados ao cotidiano da docência por meio da formação específica de cada professor, ou seja, saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento e norteiam a nossa sociedade; já os saberes curriculares representam os discursos, práticas e métodos adotados pela instituição escola como sendo modelos para a formação da cultura erudita; e os saberes experienciais são aqueles adquiridos a partir da

prática docente, no dia a dia da profissão, e que não é oriundo das instituições formadoras e nem dos currículos.

Clermont Gauthier (1998) corrobora as proposições de Tardif ao desconstruir algumas ideias pré-concebidas e que por muito tempo nortearam o seio das teorias pedagógicas. Um professor precisa ter muito mais do que conteúdo, talento, bom senso, cultura e outros atributos similares. A prática docente consiste na transmissão dos conteúdos a partir de um mínimo de organização, planejamento, capacidade de controlar e avaliar turmas e indivíduos diferenciados uns dos outros. Definir uma aula como boa apenas a partir da performance quase que teatral de alguns professores significa desconsiderar questões importantes que servem como suporte essencial para a profissão, tais como a necessidade do docente de praticar determinadas habilidades específicas e refletir sobre suas próprias ações. A prática docente não pode transformar o professor num mero transmissor de conteúdos que desqualifica opiniões diferentes das suas. Ser um conhecedor da chamada Grande Cultura permite que o docente se utilize dos grandes clássicos para nortear suas explanações, porém tal recurso, exclusivamente, não o torna um bom professor, pelo contrário contribui para que o ensino se mantenha na ignorância.

Ivor Goodson (1997) em uma de suas obras retoma alguns conceitos de outros autores acerca da aprendizagem. Goodson (1997) utiliza uma interpretação que divide a aprendizagem em três tipos: primária, secundária e terciária, que representam, respectivamente, as questões do conteúdo formal; tudo que se relaciona com os processos de aprender a aprender; e por fim, a aprendizagem que deve romper com as prescrições predeterminadas do currículo. Goodson (1997) sugere que as disciplinas escolares são influenciadas de acordo com o poder de determinados grupos sociais, que por meio do currículo e da prescrição reproduzem as relações de poder da sociedade no campo escolar. Sendo assim, o autor acredita que os novos currículos devem se valer de uma identidade narrativa própria atrelada a um modelo de aprendizagem que preze pelo gerenciamento da vida.

Os conceitos supracitados são fundamentais para o entendimento de alguns pontos centrais que circunscrevem a lei 10.639/2003 e suas aplicabilidades. Como veremos, a lei em questão ainda não foi institucionalizada como uma prática pedagógica inerente à cultura escolar. Desse modo, a partir da fundamentação teórica estabelecida pode se chegar a importantes conclusões. Primeiro, para sanar as questões referentes à baixa qualificação dos docentes em relação a história e cultura africana e afro-brasileira deve-se reestruturar os saberes disciplinares. Somente a partir de uma repaginação dos chamados saberes disciplinares tais temas farão parte da cultura escolar. A reformulação dos currículos das universidades deve ser acompanhada de mudanças no próprio cotidiano escolar. Uma possível maneira de institucionalizar o ensino das africanidades no seio dos saberes curriculares é por meio do estímulo a projetos pedagógicos interdisciplinares.

LEI 10.639/2003 E SEUS DESDOBRAMENTOS

A Constituição de 1988 determinava que o ensino de História do Brasil deveria considerar as diferenças culturais e étnicas na formação do povo brasileiro e a Lei de Diretrizes e Bases (1996) reforça isso. Porém, o que torna a lei 10.639/2003 inédita é a menção da obrigatoriedade de ensino

sobre um grupo específico, o dos negros. Esta lei foi sancionada pelo então Presidente da República, Luiz Inácio “Lula” da Silva, em janeiro de 2003, e alterou a lei 9.394 de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo no currículo das escolas a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira. A lei faz parte de um projeto político-pedagógico do governo, baseado nas ações afirmativas, as quais são implementadas com o objetivo de reconhecer, corrigir e anular desigualdades históricas da população negra, que na prática não possuem os mesmos direitos e garantias que os demais.

É preciso pensar que, apesar de representar uma grande conquista, a lei 10.639/2003 não surgiu do nada, responde a demandas que vem de nossa sociedade e, por isso, antes de ser sancionada em 2003, percorreu um longo caminho. As organizações do movimento negro reclamavam muito a forma como o ensino de História do Brasil tratava o tema, com os negros sendo mostrados como objetos, como agentes passivos, que após séculos de trabalhos forçados foram repentinamente libertos pelas leis abolicionistas, deixando seu legado em nossa cultura por meio da música, da dança e da culinária. Não se procurava discutir de que parte da África aqueles negros vieram, nem quais eram seus costumes, sobre as condições em que chegavam ao nosso país, o que realmente significaram as leis abolicionistas para o povo negro ou como se deram as lutas de resistência por parte deles.

Foi com base num longo debate, que já se dava desde o surgimento dos primeiros movimentos negros organizados no início do século XX, que o próprio movimento elaborou uma proposta de legislação encaminhada ao Congresso Nacional, pelo então deputado Paulo Paim. A lei 10.639 é apontada por muitos como sendo um ponto de unanimidade dentro do movimento negro, embora também dentro deste tenha se tido certa dificuldade em se chegar a um consenso em relação a sua aplicação, sendo vista como uma conquista no debate e no combate do racismo em nosso país.

Outro ponto de debate que surge em torno desta lei é a demora em sua criação, que não reside apenas em causas políticas ou em divergências internas no movimento negro. Não se pode negar que em nossa sociedade há uma falsa ideia de igualdade, de democracia racial, que propaga o fato de que o Brasil é um país que convive em paz com sua multiculturalidade e diversidade étnica. Isto dificultou o reconhecimento das demandas do movimento negro, quando a “questão africana” era pensada em nossa história, os negros eram sempre vistos como um grupo dominado, da mesma forma como os indígenas.

Dentre as ações do governo que se seguem a lei, a primeira é a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, a qual institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade, apontando as desigualdades entre brancos e negros na educação e constatando as necessidades de políticas específicas para reverter este quadro. Podemos dizer que a partir daqui se recoloca a questão racial na agenda nacional. No ano de 2004, o governo publica as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, fruto de uma parceria entre o Ministério da Educação e a SEPPIR, criando a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), visando orientar a formulação de projetos empenhados na valorização da História e Cultura dos Afro-Brasileiros e Africanos e comprometidos com a educação das relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir. Posteriormente, a SECAD lançou as “Orientações e Ações para

a Educação das Relações Étnico-raciais", em 2006, em que se trabalha a forma como as questões referentes a estas relações devem ser abordadas em cada fase do ensino no país, incluindo os cursos de licenciatura. Outro desdobramento importante da lei 10.639/03 é a sua ampliação, no ano de 2008, através da lei 11.645, com a inclusão da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura dos Povos Indígenas. Como última ação governamental decorrente daquela lei podemos citar o "Estatuto da Igualdade Racial: Inclusão da Nação Negra" (lei 12.288), aprovado em 2010, o qual visa propiciar a população negra uma garantia efetiva da igualdade de oportunidades, defendendo seus direitos étnicos e combatendo a discriminação e as demais formas de intolerâncias étnicas.

É fato que essa lei, sendo aplicada de fato, tem inúmeras possibilidades de desdobramento em nossa realidade. Entre estes apontamos a possibilidade de reavaliação do papel do negro na História do Brasil, realizando um verdadeiro resgate histórico de seu papel em nossa sociedade, propiciando a desconstrução do estereótipo do negro, permitindo com que este passe a ser visto como sujeito de sua própria história e não mais como um ser passivo. Além disso, a lei também permite que nossa sociedade volte a debater sobre sua pluralidade, permitindo que se realize uma desconstrução do mito de democracia racial e uma discussão acerca do racismo em nosso país, por meio da prática de uma educação antirracista que irá nos permitir repensar as relações raciais e sociais, propiciando a valorização e o reconhecimento da diversidade étnica e cultural do nosso povo. Só não podemos esquecer que para que isso se torne efetivo é necessária uma aplicação real desta lei em sala de aula.

DIFICULDADES PARA APLICAÇÃO DA LEI 10.639/2003

A lei 10.639/03 vem sendo muito discutida no meio acadêmico e político, sobretudo, no que tange às suas formas de aplicabilidade e o cenário no qual deve ser desenvolvida adequadamente. As dificuldades encontram-se desde a formação de docentes, passando por questões estruturais e logísticas da própria escola e até mesmo impedimentos relativos ao material didático necessário.

Boa parte dos cursos de graduação em História não dispõe de uma ampla oferta de disciplinas caras à temática da História da África e de elementos da cultura afro-brasileira. Tal fato reflete as divergências entre alguns educadores, acadêmicos e sociedade civil. De um lado temos aqueles que defendem o ensino da história africana apenas para servir de parâmetro para o aprofundamento e análise da história do Brasil. Em contrapartida, outros grupos sugerem o ensino da "África pela África", ou seja, são favoráveis ao ensino de história e cultura africanas, independentemente de suas relações com o Brasil, com as Américas e outras realidades. Sendo assim, tínhamos como consequência direta desse jogo de interesses, num primeiro momento, a pouca oferta de docentes qualificados em relação à história e cultura africanas e afro-brasileiras.

Com um corpo docente aquém das demandas atuais, a escola acaba sendo bastante prejudicada e pressionada no que concerne ao preenchimento desta lacuna. Além disso, no âmbito escolar as principais dificuldades para a aplicação prática da lei, tem a ver com a grade curricular e com a não institucionalização dos conteúdos necessários. Alguns grupos alegam que a lei ainda não foi aplicada de maneira efetiva devido a questões de carga horária e capital humano, ou seja, alegam

que a grade curricular já se encontra densamente preenchida e que mais professores deveriam ser contratados para a resolução desta problemática. Outro fator bastante comum é a realização de projetos interessantíssimos que contam com profunda fundamentação teórica, aulas de campo e apresentações culturais, mas que são iniciativas quase que pessoais de alguns professores. Com isso, tais projetos não são práticas das escolas onde acontecem e sim ações praticamente isoladas. Sendo assim, estas iniciativas acompanham seus idealizadores e dificilmente são institucionalizadas no ambiente escolar. Uma possível solução para essas questões seria a realização de projetos interdisciplinares que estimulassem o conhecimento a partir de intercâmbios entre as disciplinas, sobretudo, História, Geografia, Literatura e Artes.

Uma outra questão que também dificulta intensamente o cumprimento da lei refere-se ao material didático. Pouquíssimos são os livros didáticos que se dedicam a uma abordagem histórica que contemple o negro de uma forma valorativa e como protagonista de sua própria história. Destacam-se algumas iniciativas interessantes para suprir esta lacuna, tais como: as ações e cursos o Instituto Ori; as oficinas e os eventos propostos pelo Instituto GINGAS; as militâncias e os cadernos do Ceap; um excelente livro produzido pelo Nei Lopes; e por fim o trabalho de organização e divulgação da Livraria Kitabu.

O Instituto Ori existe há quase três anos e realiza um trabalho de resgate e valorização da religiosidade brasileira de matriz africana, a exemplo do candomblé e da umbanda, traços fortes e inegáveis da cultura brasileira. Além de um programa transmitido pela Rádio Metropolitana, 1090 AM, o Instituto oferece cursos que têm por objetivo ressaltar a riqueza dos povos africanos que aqui chegaram, destacando seu caráter de resistência e sobrevivência nas terras do atlântico, principalmente a partir da manutenção e desenvolvimento de sua religiosidade. Tais cursos tratam da religiosidade brasileira de matriz africana pautando-se numa linguagem acadêmica e extremamente equilibrada que agrada adeptos e não adeptos do culto aos orixás, inkices e voduns, curiosos, acadêmicos e quaisquer indivíduos interessados no tema.

O Instituto GINGAS localiza-se no bairro do Ingá, em Niterói, tem por objetivo a inclusão e a propagação da cultura afro-brasileira. Além de oficinas de percussão e aulas de capoeira voltadas para o público infantil e portadores de necessidades especiais. Além disso, o instituto ministra as chamadas “rodas de leitura afro-brasileiras”, que primam pela discussão de textos que tratem da temática do negro na sociedade brasileira. Essas discussões são norteadas por pontos de vista e fundamentações teóricas distintas que contribuem intensamente para a capacitação e esclarecimento de seus participantes.

O CEAP – Centro de Articulação de Populações Marginalizadas tem alguns cadernos publicados que visam a cada edição contribuir para a capacitação de profissionais da área de educação e para a reflexão acerca de ações afirmativas, preconceito, etnicidade etc. Além do conteúdo específico dos temas propostos nas páginas finais de cada volume, observa-se um espaço conhecido como Conversações Pedagógicas, que contém um roteiro para trabalhos pedagógicos que permite aos professores e educadores populares diversas alternativas de exploração do material na sala de aula.

Destaca-se ainda o papel desempenhado pela Kitabu Livraria Negra, que se localiza na Lapa, bairro caracterizado historicamente por ser berço de manifestações tipicamente afro-cariocas, tais

como o samba, a capoeira, o choro e a malandragem. É nesse cenário que a Kitabu desenvolve um trabalho direcionado diretamente para as temáticas africanas e afro-brasileiras. A livraria reúne publicações que vão desde culinária, moda e música africanas até obras literárias, acadêmicas, poesia, artesanato e adornos característicos das heranças africanas desenvolvidas em solo brasileiro.

Por fim, destacamos o belíssimo trabalho realizado pelo compositor e escritor popular Nei Lopes. A obra intitulada de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira tem por objetivo fomentar discussões dentro e fora da sala de aula a respeito da importância da história da África para o mundo e para a formação sócio-étnico-cultural do Brasil tal qual conhecemos hoje. O livro explora ao longo das suas oito unidades elementos que vão desde a Antiguidade, passando pelas relações entre África e Brasil e culminando com debates expressivos acerca da multiculturalidade, ações afirmativas e identidade afro-brasileira. O livro em questão destaca-se, dentre outros motivos, por propor uma abordagem temática dos conteúdos e não tão cronológica como faz esmagadora maioria dos livros didáticos. Vale ressaltar, no entanto, que ao término de todas as unidades há sugestões de filmes, documentários, livros, e atividades para serem realizadas em sala de aula individualmente ou em grupo. Sem contar o material iconográfico, rico em fotos, ilustrações e gráficos, e do glossário, explicando termos-chave do texto.

A discussão política que se trava em torno dos temas caros à Lei 10.639, suas aplicabilidades e desdobramentos é bastante complexa. De acordo com Sales Augusto dos Santos diversas são os problemas e as lacunas deixadas pela lei federal, tais como: o fato de ser muito genérica; não estabelecer metas; não se referir a qualificação dos docentes e nem a reformulações dos programas de ensino e graduação; de transferir, indiretamente, a responsabilidade do ensino para os professores; e pela ausência de um órgão responsável pela fiscalização sobre o cumprimento da lei. Vale destacar que alguns problemas existentes nos momentos iniciais de criação da lei estão próximos de serem resolvidos, tais como a capacitação dos docentes e do material didático. Antes, pouquíssimas IES investiam na capacitação dos graduandos no que se refere a História da África e dos africanos no Brasil. Atualmente, o quadro vem sendo modificado: a UFF, por exemplo, que é uma das mais renomadas faculdades de humanidades, já implantou no ciclo básico matérias que tratam da África e aumentou a oferta de disciplinas de eixo temático que também contemplam o continente africano. Tal fato reflete num aumento exponencial da oferta de materiais didáticos e iniciativas que estimulam e se dedicam ao cumprimento da lei. Entretanto, ainda faltam órgãos ou instituições responsáveis pelo levantamento, avaliação, distribuição e divulgação dos materiais caros ao tema da lei. Enquanto isso não acontece o melhor a se fazer é contar com o comprometimento de agentes como o Instituto Ori, GINGAS, Livraria Kitabu, PENESB/UFF, PROEPER/UERJ, dentre tantos outros que a partir de seus saberes acadêmicos, pedagógicos, experienciais, ancestrais, empíricos, religiosos...vem fazendo a roda girar e mantendo acesa a chama da esperança de que um dia superará o preconceito, a intolerância a falta de alteridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No artigo em questão, observou-se que, assim como nos demais espaços educacionais, a escola enfrenta desafios para implantar a Lei 10.639/2003 no seu currículo, entretanto, a partir do

momento que passa a se reconhecer como integrante da cultura Africana e Afro-Brasileira, ela gera resultados positivos nesse processo de execução da referida Lei.

Percebeu-se que o trabalho coletivo entre funcionários de uma escola é de fundamental importância para tornar possível a aplicação da Lei 10.639/2003 no cotidiano escolar dos educandos, mesmo que isso seja repleto de desafios, como o financeiro.

Por fim, o resultado do trabalho coletivo das escolas possibilita uma formação integral aos discentes, conscientizando-os da igualdade étnica, permitindo que esse relacionamento harmonioso aconteça naturalmente dentro e fora do contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 20 abr. 2023.

BRASIL. **Lei no 11.645 de 10 março de 2008**. Inclusão no currículo oficial da rede de ensino da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso 20 abr. 2023.

CADERNO CEAP **"O trabalho negro no mercado"** - Marcelo Paixão - Cadernos Ceap - 1ªedição, Rio de Janeiro, 2009.

CADERNO CEAP **"África um novo olhar" -** José Maria Nunes Pereira - Cadernos Ceap - 2ª edição - Rio de Janeiro, 2010.

CADERNO CEAP **"Mulheres Negras, histórias de algumas brasileiras"** - Joselina da Silva - Cadernos Ceap - 1ªedição, Rio de Janeiro, 2009

CADERNO CEAP **"Imprensa Negra: a trajetória visível"** - Jorge Roberto Freitas - Cadernos Ceap - 1ªedição, Rio de Janeiro, 2009

CADERNO CEAP **"Heranças africanas no Brasil" -** Mônica Lima - Cadernos Ceap - 1a edição, Rio de Janeiro, 2009.

CADERNO CEAP **"Rediscutindo o ensino da Geografia: temas da lei 10.639"** - Renato Emerson dos Santos Cadernos Ceap - 1a edição, Rio de Janeiro,2009.

CADERNO CEAP **"Práticas para a diversidade: reflexões de professores"** - Andréa Borges de Medeiros - Cadernos Ceap - 1a edição, Rio de Janeiro, 2010.

CADERNO CEAP **"Essas poéticas negras"** - Éle Semog - Cadernos Ceap - 2a edição, Rio de **Janeiro, 2010.**

LOPES, Nei. "**História e Cultura africanas e afro-brasileira"** Biblioteca Barsa, São Paulo, 2009.

CADERNOS PENESB – **Revista do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira.** Faculdade de Educação – UFF. N.12, Especial Curso ERER, 2010.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Unijuí, 1998

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Porto: Porto Editora, 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais** Porto: Rés, 2001

UNESCO – **Educação Antirracista – A Lei 20.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro.** 2005.

CONSIDERAÇÕES RELEVANTES SOBRE TARSILA DO AMARAL

VERONICA GONÇALVES RUTKA
Graduação em Pedagogia pela UNAR Centro Universitário de Araras "Dr. Edmundo Ulson" (2009); Pós-graduação Latu-Sensu em arte e musicalidade - FAETI (2018); Pós-graduação Latu-Sensu em Psicopedagoga institucional – Faculdade Batista de Minas Gerais - ipemig (2020).

RESUMO

A escrita deste artigo traz considerações sobre a arte de ser feliz após a modernidade. Para discutir esta aproximação do campo da arte com a vida, na perspectiva das estéticas da existência não há como fugir de algumas temáticas que não cessam de aparecer nos discursos atuais que vão da perspectiva da modernidade ao temporâneo. A modernidade implica, dentre outras variáveis, a explicitação do corpo na arte, na cultura, nos comportamentos. De modo especial, permite articulações entre discursos e práticas artísticas como ambientes educacionais e clínicos, para o embasamento deste artigo e alcance dos objetivos propostos nos utilizamos do Método de Pesquisa Bibliográfico Qualitativo, fundamentado no estudo de diversos autores que trabalham sobre a temática proposta.

PALAVRAS-CHAVE: Artes; Tarsila; Considerações.

INTRODUÇÃO

Sob a perspectiva da apresentação/representação da arte nacional, destaca-se a poética de Tarsila do Amaral (1890-1973). Seu repertório pictórico emanou toda a força dos princípios da vanguarda da arte moderna no país que eclodiu na Semana de 22, porém a artista não esteve presente neste acontecimento.

Em fevereiro de 1922, ela estava em Paris, na Academia Julian, fazendo desenhos de nus e de paisagens impressionistas.

Fundada em 1867, em Paris, pelo pintor francês Rodolphe Julian, a Academia era reconhecida pelo rigor de seus ensinamentos, atingindo o auge nas primeiras décadas do século XX, entre os brasileiros que cursaram a Academia, estavam: Benedito Calixto, Eliseu Visconti, Rodolfo Amoedo, Vicente do Rego Monteiro, entre outros.

De retorno a São Paulo, Tarsila integrou-se ao Grupo dos Cinco; conhecendo os poetas e romancistas Mário de Andrade, Menotti del Picchia e Oswald de Andrade, por intermédio de Anita Malfatti, sua companheira de aulas de pintura. O grupo, de efêmera duração, dissolveu-se em 1923, com a ida de Anita e do casal Tarsila e Oswald de Andrade a Paris.

Assim, decidida a cumprir o programa de uma arte nacional e moderna, Tarsila escreveu a Mário de Andrade, expressando seu desejo de se tornar uma pintora da sua terra.

Em 1924, de volta ao Brasil, ela redescobre sua terra, através do carnaval e da viagem que realizou para as cidades históricas mineiras – era o movimento Pau-Brasil. Tarsila então apresentou um Brasil de raízes barrocas e populares, por meio de formas geométricas estilizadas e composição reticular, de influência cubista e com as cores consideradas “caipiras”. Essa fase encerrou-se em 1927.

DESENVOLVIMENTO

> Sinto-me cada vez mais brasileira: quero ser a pintora da minha terra. Como agradeço poder ter passado na fazenda minha infância toda. As reminiscências desse tempo vão se tornando preciosas para mim. Quero, na arte, ser a caipirinha [da fazenda] de São Bernardo, brincando com bonecas de mato, como no último quadro que estou pintado – carta de Tarsila do Amaral a família, quando da sua estada em Paris, em 1924 (AMARAL, 1984, p. 84).

A mulher e artista Tarsila do Amaral (1886-1973) nos deixou um legado frequentemente acessado pela sociedade, principalmente por meio de uma abordagem educacional.

Entretanto, observa-se atualmente um movimento no sentido de expandir o acesso a sua figura e sua obra, passando a artista a ser requerida não somente pelo campo educacional, mas também pelo campo do consumo.

Em Tarsila e em outros modernistas, a formação ultraconservadora, como por exemplo, a experiência como estudante da academia Julien em Paris, aliada aos ideais modernistas, despertaram as seguintes questões: como a presença destas matrizes étnico-culturais se fez presente entre a elite branca? O negro, o índio e a legião de mestiços seriam vistos como os elementos exóticos e pitorescos que constituiriam o conceito de brasilidade destes artistas? Sim e não.

> Minha carreira artística... Quando começou? Foi no dia em que desenhei infantilmente uma cesta de flores e uma galinha rodeada por um bando de pintinhos. A cesta, bastante sintética, com uma grande alça, pensa que teria sido influenciada por conselhos de adultos ou pela reminiscência de algum quadro desse gênero; mas a galinha com os pintinhos saíram da minha alma, do carinho com que observava a criação ao redor da casa, na fazenda onde cresci como um animalzinho livre, ao lado de meus 40 gatos que me faziam festa (AMARAL, 1950, p.727).

Essas questões merecem aprofundados estudos. Ao se considerar as condições sociais, políticas e econômicas do país à época, percebe-se que os intelectuais brasileiros (membros da elite) tentavam superar o atraso representado pela economia agrária e pelo regime escravocrata vigente por muito tempo no território brasileiro.

Nesse contexto, eram considerados como índices de modernidade o urbano, o industrial e o regime de trabalho assalariado. Contudo, essas formas de organização social ainda eram muito

novas no país. O que nos parece mais pertinente para o que sucedeu, então, seria a reflexão da realidade brasileira por um viés lírico: índios, negros e mestiços foram “romantizados”, transformados em personagens pitorescos e icônicos.

Fonte: https://tarsiladoamaral.com.br/biografia/. Acesso em 03 jan. 2023.

A questão mais forte vinda da Europa consistia no emprego da técnica e das rupturas vanguardistas, ao passo que do Brasil, a transmissão de uma realidade desejada e não, de fato, existente. Pelas mãos de Tarsila, surgia na pintura Pau-Brasil, anos antes do movimento antropofágico, ainda sem rótulo posteriormente inventado pelo crítico Oswald de Andrade, o conceito de brasilidade.

Por meio do emprego de cores puras, das linhas simples, da captação sintética, sentimental e ingênua da realidade brasileira, de que antes havia se envergonhado, Tarsila encontrava os meios de expressão para sua mensagem regionalista. O desvelamento do conteúdo proposto na mensagem plástica da artista estaria a cargo de Oswal de Andrade – seu par na literatura.

Toda a trajetória estética de Tarsila do Amaral refletia sua busca pela brasilidade: “(...) não pensem que essa tendência brasileira na arte é malvista aqui [Europa]. Pelo contrário. O que se quer aqui é que cada um traga contribuição de seu próprio país (...)” (SEVCENKO, 1992, p. 283).

Esse depoimento de Tarsila do Amaral, em carta destinada à sua família, quando realizava seus estudos pictóricos em Paris, por volta de 1923, mostrou a atmosfera do centro artístico parisiense que necessitava de uma renovação artística, por meio da descoberta de outros valores culturais – importados de diversas partes do mundo.

Fonte: https://www.culturagenial.com/abaporu/. Acesso em 03 jan. 2023.

Segundo Gotlib (2012), Tarsila sofreu muito preconceito após o término de seu casamento dentro e fora da família, o que a estimulou a ficar mais em São Paulo e dedicar-se ao aprendizado das artes. O interesse pela pintura, despertado em Barcelona, não se desfez durante os anos na fazenda. Tarsila, em exercícios autodidatas, continuava realizando cópias de obras de arte. A Samaritana, de 1911, (FIG. 2) foi uma dessas obras que pintou em São Paulo (AMARAL, 2010).

Entretanto, foi apenas em 1916, com trinta anos de idade, que iniciou seu aprendizado com orientação de um professor, como explica no texto Confissão geral de 1950:

> Em 1917 comecei a desenhar do natural com Pedro Alexandrino: modelos de gesso, flores, frutas, tímidas paisagens. No ano seguinte pintei a óleo um quadrinho onde se vê um fundo de quintal com a entrada de meu ateliê banhado de sol – hélas! bem pouco sol. (AMARAL, 1950, p.727).

A principal obra de Amaral (2010), Tarsila: sua obra e seu tempo, editada pela primeira vez em dois volumes, no ano de 1975, foi a primeira biografia e catalogação da obra de Tarsila, pouco tempo após a sua morte, em 1973.

A partir desta data, a obra foi reeditada mais três vezes, em 1986, 2003 e 2010, sendo a segunda uma edição especial, realizada no ano do centenário de nascimento da pintora. De acordo com Amaral (2010), no período das duas primeiras versões, Tarsila ainda não tinha o mesmo reconhecimento de hoje.

Na visão da historiadora, embora a valorização da obra da artista tivesse se iniciado em 1969, com a retrospectiva Tarsila: 1918-1968,16 foi apenas com a venda, em 1995, da tela Abaporu para

o argentino Eduardo Constantini (1946), fundador do Museu de Arte Latino-americano de Buenos Aires (MALBA), que a obra da artista despertou maior interesse do mercado de arte e colecionadores.

A partir de então, segundo Amaral (2010), os trabalhos mais importantes de Tarsila da década de 20 começaram a ser negociados em ritmo bastante acelerado. Acreditamos ainda que não somente as obras da própria artista passaram a ter mais visibilidade, mas aumentaram as publicações sobre Tarsila do Amaral.

A começar pela própria reedição de Tarsila: sua obra e seu tempo (AMARAL, 2010) em intervalos menores de tempo, em 2003 e 2010 e a publicação de outras obras como Tarsila do Amaral: a modernista (GOTLIB, 2012) da doutora em letras Nádia Battella Gotlib em 1997, reeditada em 2000, 2003 e 2012.

A obra de Gotlib (2012) foi outra importante referência para a elaboração do presente capítulo, com uma abordagem que busca examinar aspectos da personalidade artística de Tarsila em meio a uma vida cultural intensa.

Fonte: https://casacor.abril.com.br/noticias/masp-celebra-a-arte-de-tarsila-do-amaral/. Acesso em 03 jan. 2023.

Segundo Amaral (2010), Tarsila fazia parte da geração que antecedeu a primeira guerra mundial (1914-1918), que vivia o momento da busca pela afirmação de um país republicano.

Os movimentos de renovação de pensamento vinham tanto da aristocracia rural, da qual Tarsila fazia parte, quanto da alta burguesia de outro modernista, Oswald de Andrade (1890- 1954), parcelas da população que já usufruíam da ascensão social e almejavam vivenciar as novidades advindas de um mundo moderno.

No entanto, dentro do grupo da elite paulista, no que tange à arte, havia divergências de

preferências entre o academicismo e o movimento de vanguarda que chegava da Europa (AMARAL, 2010).

Mesmo não sendo amplamente aceito pela sociedade, o movimento das artes modernas paulista estava intimamente integrado ao apogeu econômico da primeira república e à industrialização do país, em consequência da ascensão econômica provocada pela primeira guerra mundial e do enriquecimento das lavouras de café. Em decorrência disso, a capital paulista desenvolveu-se intensamente, no início do século XX.

Como comenta Roger Bastide apud Amaral (2010, p.65) “é o grito triunfante de São Paulo enriquecido pelo café, que joga fora a carapaça velha e provinciana para aparecer em seu aspecto de grande metrópole, rival de Paris, de Londres, de Nova Iorque”.

Ademais, Tarsila encontrava-se bem no interior desse turbilhão de forças econômicas, culturais e sociais, com acesso privilegiado às melhores oportunidades para uma excelente educação artística.

Na apresentação de seu livro, Gotlib (2012) descreveu Tarsila como uma mulher firme nos seus propósitos, porém sempre inquieta e à procura de novos objetos e modos de expressão.

A autora ainda afirmou abordar o trabalho de Tarsila sob o ponto de vista de vários outros artistas, seja por meio de “poemas, manifestos, desenhos, pinturas, memórias, narrativas em prosa” (GOTLIB, 2012:11), privilegiando, sobretudo, a década de 1920.

Gotlib (2012) diferencia o seu trabalho do trabalho de Amaral (2010):

> Não desenvolvo, pois, estudo específico da pintura e desenho da artista, que já conta, entre tantos pronunciamentos críticos, com a substanciosa e pioneira obra de Aracy A. Amaral, tal como Tarsila: sua obra e seu tempo, em dois volumes. [...] considero, agora, a narrativa de vida de Tarsila do Amaral inserida num contexto de cultura registrado, em grande parte, pela própria Tarsila – em memórias, entrevistas, depoimentos, cartas, auto-retratos, desenhos feitos durante viagens -, para delinear como aí, nessas várias linguagens, pintou uma personalidade de mulher-artista (GOTLIB, 2012:11-12).

Foi em Paris que a pintora descobriu o que era ser brasileira – sofrendo um paulatino processo de redescoberta do país e de sua realidade. A partir desse momento, sua produção plástica foi marcada pelas “cores caipiras” e pelo mundo novo propiciado pela modernidade.

Por meio de sua produção plástica demonstrou a tensão existente, na sociedade brasileira, entre o urbano e o agrário, pois a artista era capaz de compreender as duas realidades do país – já que vivenciara cada uma delas.

A artista conseguiu transpor valores do cubismo, futurismo e surrealismo (legados de seus mestres Gleizes, Lhote e, principalmente Léger) para o retrato de paisagens e temas nacionais – modernizando a arte pictórica brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tarsila do Amaral (1886-1973), artista modernista reconhecida pelas obras que pintou, principalmente durante a década de 1920, é comumente identificada como a musa1 do modernismo

brasileiro. Adepta do cubismo aprendido com mestres em Paris e integrada ao movimento modernista paulista, Tarsila desenvolveu uma pintura que lhe é peculiar e que foi investigada por diversos autores, sendo Aracy Amaral a precursora, com mais de 35 anos dedicando-se aos estudos da vida e da obra da pintora.

As principais experiências para sua formação artística aconteceram em São Paulo e Paris, nas décadas de 1910, 1920 e 1930. No entanto, Tarsila não restringiu suas vivências a essas duas cidades. Sua curiosidade e aliada à ajuda financeira da família sempre a impulsionaram a descortinar lugares novos, o que a fez alçar voos para conhecer o mundo. No decorrer dessas três décadas, a artista visitou vários países da Europa, América Latina, Oriente Médio, União Soviética, capitais e cidades do interior do Brasil, principalmente do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo. As viagens começaram a cessar na década de 1930, quando sua família, empobrecida pela crise do café, não mais pôde sustentá-la.

Nas duas décadas seguintes, 1920 e 1930, sua personalidade ousada tornou-se mais evidente. Durante esse período, Tarsila realizou várias viagens ao redor do mundo, intensificou seu aprendizado na pintura, produziu suas principais obras e viveu três significativos romances, com o literato Oswald de Andrade (1890-1954), entre 1923-1929, com o médico psiquiatra Osório César (1895-1979), entre 1931 e 1933, e com o jornalista e escritor Luís Martins (1907-1981), entre 1933 e 1951, seu romance mais longo.

Assim, Tarsila do Amaral era vista, desde nova, como uma mulher pouco comum. Escolhas ousadas favoreceram a construção dessa imagem. Nas duas primeiras décadas do século XX, quando optou por uma viagem exótica como lua de mel, desfez seu casamento arranjado pela família e investiu em um universo artístico composto majoritariamente por homens.

REFERÊNCIAS

ALAMBERT, F. **A Semana de 22 - A aventura modernista no Brasil.** São Paulo: Scipione, 1922.

ANTISERI, D.; REALE, G. **História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média**. São Paulo: Paulus, 1990, Vol. I.

ARCHER, M. **Arte Contemporânea: uma história concisa**. Trad. Alexandre Krug e Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BATTAGLIA, L. **A estrutura básica do Psiquismo**. In: PINTO, Manuel da Costa et al. **O livro de ouro da psicanálise**. Rio de janeiro: Ediouro, 2007, p. 532.

BAUDELARIE, C. **Sobre a Modernidade: o pintor da vida moderna**. Trad. Teixeira Coelho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BENJAMIN, W. **A obra de arte no tempo de suas técnicas de reprodução.** Trad. Dora Rocha. In: VELHO, G. (Org.). Sociologia da Ate, IV. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

_____. **A obra de arte na era de sus reprodutibilidade técnica**. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994a.

_____. **O Surrealismo. O último instantâneo da inteligência europeia**. In: **Magia e técnica: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Trad.: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994b.

BRITO, R. **O Moderno e o Contemporâneo: o novo e o outro novo**. VVAA. Arte Brasileira Contemporânea. (Caderno de Texto, 1). Rio de Janeiro: Funarte, 1980.

BRITTO, R. **A Arte de Romero Britto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CAUQUELIN, A. **Arte Contemporânea: uma introdução.** Trad. Rejane Janowitzer. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CHAUÍ, M. **Repressão sexual. Essa nossa (dês)conhecida.** São Paulo: Brasiliense, 1991.

DELEUZE, G. **Conversações: 1972-1990.** Rio de Janeiro: 34, 1992.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: http://www.priberam.pt/DLPO/ Acesso em 03 jan. 2023.

FAVARETTO, C. F. **A invenção de Hélio Oiticica**. São Paulo: EDUSO/FAPESP, 2000.

_____. **Transformar a Arte, mudar a Vida**. SOUSA, E. L. A.; TESSLER, E.; SLAVUTZKY, A (Org.). In: **A invenção da vida: arte e psicanálise**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2001.

_____. **Moderno, pós-moderno, contemporâneo na educação e na arte**. Livre-Docência, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), 2004.

_____. **A cena contemporânea, criação e resistência**. In: FONSECA, T. G.; PELBART, P. P.; ENGELMAN, S. **A Vida em cena**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

FREUD, S. **O mal-estar da civilização**. In: **ESB das obras psicológicas completas,** vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

FREUD, S. **Luto e Melancolia.** In: FREUD, Sigmund. **A História do movimento psicanalítico, artigos sobre a metapsicologia e outros trabalhos.** Edição Standard.Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago,1996.

_____. **Sobre a Transitoriedade.** In: FREUD, Sigmund. **A História do movimento psicanalítico, artigos sobre a metapsicologia e outros trabalhos.** Edição Standard. Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago,1996, p. 317-319.

_____. **Os arruinados pelo êxito.** In: FREUD, Sigmund. **A História do movimento psicanalítico, artigos sobre a metapsicologia e outros trabalhos.** Edição Standard. Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago,1996.

_____. **O mal-estar na civilização.** In: **O Futuro de uma ilusão, Mal estar na civilização e outros Trabalhos**. Edição standard. Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago,1969.

_____. **O humor.** In: **O Futuro de uma ilusão, Mal-estar na civilização e outros Trabalhos**. Edição Standard. Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago,1969.

_____. **Tipos libidinais**. In: **O Futuro de uma ilusão, Mal-estar na civilização e outros Trabalhos. Edição Standard.** Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago,1969.

GAGNEBIN, J. M. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história.** Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o Inconsciente.** 23. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

GAY, P. **Freud Uma vida para nosso tempo.** São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GOTLIB, N. B. **Tarsila do Amaral – Modernismo**. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

JEUDY, H-P. **O Corpo como Objeto de Arte.** Trad. Tereza Lourenço. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

LE BRETON, D. **A Síndrome de Frankesnstein.** In: SANT'ANNA, D. B. (Org.). **Políticas do Corpo.** São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

LEBRUN, G. **A Mutação da Obra de Arte**. In: LEÃO, Emmanuel Carneiro et alii. **Arte e Filosofia.** Rio de Janeiro: FUNARTE/INAP, 1983.

LYOTARD, J. F. **O Pós-Moderno explicado às crianças.** Lisboa: Dom Quixote, 1987.

SANTOS, J. F. **O que é Pós-Moderno?** São Paulo: Brasiliense, 2002.

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