

Revista

a

EVOLUÇÃO

Ano IV Jul.
n. 42 2023
ISSN 2675-2573

**TODA ESCOLA TEM ESPAÇO
PARA CADA ESTRELA BRILHAR**

Vivian Alves



Filial da
ABEC
BRASIL
Associação Brasileira de Editores Científicos



Platform &
workflow by
OJS/PKP

 **CiteFactor**
Academic Research Journals

www.primeiraevolucao.com.br

Revista **1ª** EVOLUÇÃO

Ano IV - nº 42 - Julho de 2023

ISSN 2675-2573

Uma publicação mensal da Edições Livro Alternativo

Editor Responsável:

Antônio Raimundo Pereira Medrado

Editor correspondente (Angola):

Manuel Francisco Neto

Coordenaram esta edição:

Andreia Fernandes de Souza

Manuel Francisco Neto

Vilma Maria da Silva

Organização:

Andreia Fernandes de Souza

Manuel Francisco Neto

Vilma Maria da Silva

Colunistas:

Ana Paula de Lima

Isaac dos Santos Pereira

AUTORES(AS) DESTA EDIÇÃO

Daniele Marques dos Santos Barreto

Fabiane Maria Said

Herbert Madeira Mendes

Joseneide dos Santos Gomes

Lidiane Oliveira Leopoldo da Silva

Mirella Clerici Loayza

Miriam Ferreira

Priscila Paula da Costa da Silva

Rita de Cássia Martins Serafim

Rosângela Adelina dos Santos Oliveira

Rosemeire Santos de Deus Lopes

Sheyla Maria Silva Pimentel

Simone Moreira Garcia

Solange Livolis Garcia Guerreiro

Waldemar Sabalo

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião da revista.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – ano 4, n. 42 (jul. 2023). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2023. 140 p. : il. color

Bibliografia

Mensal

ISSN 2675-2573 (on-line)

Modo de acesso: <https://primeiraevolucao.com.br>

DOI 10.52078/issn2673-2573.rpe.42

1. Educação – Periódicos. 2. Pedagogia – Periódicos. I. Medrado, Antonio Raimundo Pereira, editor. II. Título.

CDD 22. ed. 370.5

Patrícia Martins da Silva Rede – Bibliotecária – CRB-8/5877

ACESSOS:

<https://primeiraevolucao.com.br>



<https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.42>



São Paulo | 2023

Editor Responsável:

Antônio Raimundo Pereira Medrado

Editor correspondente (ANGOLA):

Manuel Francisco Neto

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima
Andreia Fernandes de Souza
Antônio Raimundo Pereira Medrado
Isac dos Santos Pereira
José Wilton dos Santos
Manuel Francisco Neto
Vilma Maria da Silva

Com. de Avaliação e Leitura:

Prof. Me. Adeílson Batista Lins
Prof. Me. Alexandre Passos Bitencourt
Profa. Esp. Ana Paula de Lima
Profa. Dra. Andreia Fernandes de Souza
Profa. Dra. Denise Mak
Prof. Dr. Isac dos Santos Pereira
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco
Profa. Mirella Clerici Loayza
Profa. Dra. Patrícia Tanganelli Lara
Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo

Bibliotecária:

Patrícia Martins da Silva Rede

Colunistas:

Profa. Esp. Ana Paula de Lima
Profa. Ma. Cleia Teixeira da Silva
Prof. Dr. Isac dos Santos Pereira
Prof. Me. José Wilton dos Santos

Edição, Web-edição e projetos:

Antônio Raimundo Pereira Medrado
Vilma Maria da Silva
Lee Anthony Medrado

Contatos

Tel. 55(11) 99543-5703
Whatsapp: 55(11) 99543-5703
primeiraevolucao@gmail.com (S. Paulo)
netomanuelfrancisco@gmail.com (Luanda)
<https://primeiraevolucao.com.br>

Imagens, fotos, vetores etc:

<https://publicdomainvectors.org/>
<https://pixabay.com>
<https://www.pngwing.com>
<https://br.freepik.com>

Publicada no Brasil por:

Edições
Livro Alternativo

CNPJ: 28.657.494/0001-09

Colaboradores voluntários em:



A revista PRIMEIRA EVOLUÇÃO é um projeto editorial criado pela **Edições Livro Alternativo** para ajudar e incentivar professores(as) a publicarem suas pesquisas, estudos, vivências ou relatos de experiências.

Seu corpo editorial é formado por professores/as especialistas, mestres/as e doutores/as que atuam na rede pública de ensino, e por profissionais do livro e da tecnologia da informação.

Uma de suas principais características é o fato de ser **independente e totalmente financiada por professoras e professores**, e de distribuição gratuita.

PROPÓSITOS:

Rediscutir, repensar e refletir sobre os mais diversos aspectos educacionais com base nas experiências, pesquisas, estudos e vivências dos profissionais da educação;

Proporcionar a publicação de livros, artigos e ensaios que contribuam para a evolução da educação e dos educadores(as);

Possibilitar a publicação de livros de autores(as) independentes;

Promover o acesso, informação, uso, estudo e compartilhamento de softwares livres;

Incentivar a produção de livros escritos por professores/as e autores independentes;

Financiar (total ou parcialmente,) livros de professoras/es e estudantes da rede pública.

PRINCÍPIOS:

Os trabalhos voltados para a **educação, cultura** e produções independentes;

O uso exclusivo de **softwares livres** na produção dos livros, revistas, divulgação etc;

A ênfase na produção de **obras coletivas** de profissionais da educação;

Publicar e divulgar **livros de professores(as)** e autores(as) independentes;

O respeito à **liberdade e autonomia** dos autores(as);

O combate ao despotismo, ao preconceito e à superstição;

O respeito à **diversidade**.

**Esta revista é mantida e financiada por professoras e professores.
Sua distribuição é, e sempre será, livre e gratuita.**

Produzida com utilização de softwares livres



Filiada à:



Platform &
workflow by
OJS / PKP

Google Acadêmico



www.primeiraevolucao.com.br

A educação evolui quanto mais evoluem seus profissionais

05 APRESENTAÇÃO

Prof^ª. Dra. Andréia Fernandes de Souza

06 Catalog'Art; Naveg'Ações de Estudantes

Isac dos Santos Pereira

08 TODA ESCOLA TEM ESPAÇO PARA CADA ESTRELA BRILHAR

VIVIAN ALVES



ARTIGOS
ARTIGOS

1. INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA DANIELE MARQUES DOS SANTOS BARRETO	11
2. NEUROBIOLOGIA DA EMOÇÃO MUSICAL: O PAPEL DA AMÍGDALA FABIANE MARIA SAID	19
3. UM OLHAR SOBRE A RELEVÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL HERBERT MADEIRA MENDES	27
4. A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR EM CRIANÇAS COM TEA JOSENEIDE DOS SANTOS GOMES	39
5. AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL LIDIANE OLIVEIRA LEOPOLDO DA SILVA	49
6. ALFABETIZAR EM LETRA CURSIVA, POR QUE SIM? MIRELLA CLERICI LOAYZA	57
7. REFLETINDO SOBRE O PAPEL DA ARTE E DA ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO MIRIAM FERREIRA	63
8. O CURRÍCULO NACIONAL E SUAS TENDÊNCIAS ESTRUTURAIS PRISCILA PAULA DA COSTA DA SILVA	71
9. A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL FRENTE ÀS AÇÕES EDUCATIVAS NA VIDA ESCOLA RITA DE CÁSSIA GONÇALVES PACCOLA	79
10. AQUISIÇÃO DA ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO ROSÂNGELA ADELINA DOS SANTOS OLIVEIRA	87
11. AS CONTRIBUIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM TEA ROSEMEIRE SANTOS DE DEUS LOPES	97
12. O DESENVOLVIMENTO INFANTIL COM BASE NAS PRÁTICAS E ESPAÇO ESCOLAR SHEYLA MARIA SILVA PIMENTEL	103
13. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL SIMONE MOREIRA GARCIA	111
14. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ACOLHIMENTO ESCOLAR SOLANGE LIVOLIS GARCIA GUÉRREIRO	119
15. INSUCESSO ESCOLAR NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE LUANDA WALDEMAR SABALO	127

RO-TI-NA

Há diversos estudos que salientam a importância de termos rotina. Para as crianças, estabelecer uma rotina faz com que aprendam a ir organizando seu tempo e observando um equilíbrio entre as atividades. Percebam que há tempo para cada coisa e que não é possível gastar um dia inteiro em apenas uma única atividade.

Para os adultos isso também é importante, organizar o tempo, as tarefas, planejar a curto, médio e longo prazo. Pensar os acontecimentos ou entregas numa ordem cronológica reversa na qual você parte do produto final e vai planejando as etapas anteriores percebendo quanto tempo é necessário para cada uma delas. Planejar os cuidados com o ambiente doméstico, o uso dos alimentos, as atividades físicas, as demandas do trabalho, uma viagem e tantas outras coisas cotidianas que exigem planejamento e rotina.

Entretanto há algo que deve ser considerado: a quebra da rotina. É necessário que tenhamos momentos para fugir da regra, do estabelecido, permitindo desfrutar do ócio, dos imprevistos e observar as oportunidades que aparecem, permitindo fazer escolhas.

No fim, tudo de modo equilibrado é sempre bem vindo. Rotina é bom e quebrá-la também!

Boa leitura!



Prof.ª Dra. Andréia Fernandes de Souza

Licenciada em Artes Visuais, Pedagogia e Matemática. Doutora pela (UNIFESP). Professora Nota Dez em 2015 (VICTOR CIVITA).

Professora dos anos iniciais na rede pública estadual e municipal de São Paulo.



Catalog'Art

NAVEGAÇÕES DE
ESTUDANTES

OS OLHOS QUE TUDO VEEM!!!

ISAC DOS SANTOS PEREIRA

O interessante e que vale muito destacar com o surgimento e a profusão de criações audiovisuais de filmes e animações, bem como de livros com imagens das mais fantásticas possíveis é que, as crianças já não mais acreditam e nem estão tão fadadas somente à mimese da realidade. Para elas, um olho, dois olhos e tantos quanto forem necessários, podem sim existir em uma pessoa, em um monstro, um animal... O céu, como dizem, é o limite para sua performance dos dedos que, livremente cria sobre o papel imagens verdadeiras para lá do habitual, livrando-as da concepção de Arte tradicional.

A imagem abaixo, feita por uma estudante do segundo ano do ensino fundamental I, nos traz esse gosto de liberdade na criação de desenhos de humanos. Mangás, animações, monstros, pessoas: traços técnicos de desenhos... A imagem propicia um olhar múltiplo para essas possibilidades.

Talvez, em uma leitura um tanto simbólica, não somente fadada a importância dada aos desenhos japoneses, mas circunscrita em outras ramificações reflexivas, pode-se inferir que a utilização dos olhos tenha ganhado um destaque ao se pensar para quais lados é possível olhar. Para a esquerda, direita, cima ou para baixo: cada caminho, cada quadro, contexto e cenários convidam a olhá-los de uma maneira e, viabilizam o contato com inúmeras cores, formas, ações, desejos.

A criança, ansiando pelo realismo, olha para o rosto e os cabelos dentro de um campo de ideia: livre, com outros olhos, mira para, quiçá, a loucura de se ter diversos olhadores em um mesmo rosto.

Isac dos Santos Pereira

Doutorando e Mestre em Comunicação audiovisual pela Universidade Anhembi Morumbi – UAM com pesquisa sobre Naruto na sala de aula. Especialista em Arte/Educação: teoria e prática, pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP. Especialista em Neurociências Aplicada à Educação pela Universidade Anhembi Morumbi -UAM. Licenciado em Artes visuais pela Faculdade Paulista de Arte -FPA. Professor atuante de Arte no Ensino Fundamental I da rede Municipal de São Paulo, na Emef Paulo Setúbal. E-mail : isacsantos02@hotmail.com.



DESTAQUE





DESTAQUE

**TODA ESCOLA TEM ESPAÇO
PARA CADA ESTRELA BRILHAR**

VIVIAN ALVES

EMEF ALEXANDRE DE GUSMÃO – LAJEADO, SÃO PAULO

“Comparada ao céu, toda escola tem espaço para o brilho único de cada estrela. Convivo num local em que cada um que quer trabalhar encontra seu espaço e jeito único de fazê-lo. E como fazem bem!” (Diretora Vivian Alves, sobre o trabalho dos docentes Marcia Regina Olivo e Lenilson De Souza Thomaz, realizado em parceria com a Casa Guernika, num momento em que as escolas precisaram relembrar a sociedade que eram espaços de Paz).

DESTAQUE

Atua na Educação desde 2004, assumiu o cargo de Diretora em 2012 e está há 10 anos na EMEF ALEXANDRE DE GUSMÃO, escola da periferia da Zona Leste, Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Colocou, junto com sua equipe docente, os estudantes da periferia em evidência nas mídias especializadas em educação, como a TV Cultura (Boas práticas Escolares - Robótica) e os canais do youtube da Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Esportes e Lazer (Apresentando o Beisebol para alunas da rede pública), também é voluntária do canal "Aulão do Toninho", curso preparatório gratuito e online, no qual é responsável pela disciplina Legislação, ajudando assim, os candidatos que prestarão Concurso Público para Rede Estadual de SP.

Links:

APRESENTANDO O BEISEBOL PARA ALUNAS DA REDE PÚBLICA:

<https://youtu.be/LSbna2vHAzQ>

Boas práticas escolares TV Cultura – LED Laboratório de Educação Digital

<https://youtu.be/TlxqXeUESzl>

Por Mirella Clerici Loayza é Professora de Educação Infantil e Fundamental I na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Pesquisadora da infância, da docência e dos brincades.



INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

DANIELE MARQUES DOS SANTOS BARRETO

RESUMO

Este estudo abordou a inclusão escolar de crianças com deficiência, explorando os desafios e as estratégias relacionados a esse tema. A contextualização destacou a importância da inclusão para o desenvolvimento dos alunos com deficiência e para a construção de uma sociedade mais igualitária. A metodologia adotada envolveu a pesquisa em bases de dados acadêmicas, seleção de estudos relevantes e análise de seu conteúdo. A fundamentação teórica abordou três tópicos principais: a importância da inclusão escolar para o desenvolvimento dos alunos com deficiência, os desafios enfrentados pelos sistemas educacionais na implementação da inclusão e as estratégias efetivas para promover a inclusão escolar. A partir desses aspectos, foi possível compreender a necessidade de superar desafios como as barreiras físicas, a falta de formação dos professores e os preconceitos sociais, e adotar estratégias como a adaptação curricular, a individualização do ensino, a formação dos professores e a participação da família e comunidade. Essas estratégias, aliadas a políticas educacionais inclusivas, têm o potencial de garantir uma inclusão escolar de qualidade, promovendo o pleno desenvolvimento e a igualdade de oportunidades para todos os alunos com deficiência.

Palavras-chave: Inclusão; Educação infantil; Avanços; Desafios.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com deficiência é um tema de grande relevância no campo da educação contemporânea. A busca por uma educação inclusiva tem ganhado destaque nas últimas décadas, impulsionada por movimentos sociais, avanços legislativos e a crescente conscientização acerca dos direitos e necessidades de pessoas com deficiência. Nesse contexto, a inclusão escolar emerge como um princípio fundamental, que visa proporcionar igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento educacional e social de todos os alunos.

Historicamente, a educação de pessoas com deficiência tem sido marcada pela segregação e exclusão. Por muito tempo, as crianças e jovens com deficiência eram afastados do sistema educacional regular e direcionados para instituições especializadas, em uma abordagem que os segregava do convívio com seus pares sem deficiência. Esse modelo, conhecido como educação especial, perpetuava a ideia de que a deficiência era uma limitação que impedia o pleno desenvolvimento educacional e social desses indivíduos.

No entanto, a concepção de deficiência evoluiu e a compreensão da diversidade humana passou a ser valorizada. A partir dessa mudança de paradigma, a inclusão escolar ganhou força como uma abordagem educacional que reconhece e respeita as diferenças individuais, buscando proporcionar a todos os alunos o acesso a uma educação de qualidade. Nesse sentido, a inclusão escolar não se restringe apenas à presença física do aluno com deficiência na sala de aula, mas engloba a criação de um ambiente educacional que seja acolhedor, inclusivo e que atenda às necessidades de todos os estudantes.

A inclusão escolar não é apenas um desafio a ser enfrentado pelos sistemas educacionais, mas também uma oportunidade para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, a implementação efetiva da inclusão escolar demanda o enfrentamento de uma série de desafios e a adoção de estratégias adequadas. É necessário considerar questões como a adaptação curricular, a formação dos professores, as barreiras físicas e atitudinais, além da participação efetiva da família e da comunidade.

Diante desse contexto, este estudo tem como objetivo explorar os desafios e as estratégias relacionadas à inclusão escolar de alunos com deficiência. Para tanto, utilizaremos uma abordagem metodológica fundamentada em uma revisão bibliográfica de caráter exploratório, com ênfase em trabalhos acadêmicos publicados no período de 2015 a 2020. Dessa forma, buscamos embasar nossas análises e reflexões em informações atualizadas e relevantes para o campo da inclusão escolar.

Ao compreender os desafios enfrentados pelos sistemas educacionais na implementação da inclusão escolar, assim como as estratégias efetivas que podem ser adotadas, torna-se possível promover mudanças significativas na forma como a educação é concebida e oferecida a todos os estudantes. A inclusão escolar não apenas beneficia diretamente os alunos com deficiência, mas também contribui para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva, que valoriza a diversidade e promove a igualdade de oportunidades.

Ao longo deste estudo, serão abordados diferentes aspectos relacionados à inclusão escolar, visando contribuir para um melhor entendimento dos desafios e das estratégias envolvidas nesse processo. Através de uma análise crítica e reflexiva, esperamos fornecer subsídios para a formulação de políticas educacionais mais inclusivas e para a prática pedagógica efetiva, que promova a participação ativa e o pleno desenvolvimento de todos os alunos, independentemente de suas características individuais, incluindo aqueles com deficiência.

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS

O reconhecimento e a valorização da importância da inclusão escolar para o desenvolvimento dos alunos com deficiência têm ganhado destaque nas discussões educacionais contemporâneas. A inclusão escolar é um princípio fundamental que busca garantir a participação plena e efetiva de todos os alunos, independentemente de suas características individuais, no contexto do ensino regular. Essa abordagem reconhece a diversidade humana como uma riqueza e ressalta a necessidade de proporcionar oportunidades igualitárias de aprendizagem para todos os estudantes (BORGES; DA SILVA; CARVALHO, 2018; BRIANT; OLIVER, 2012; CAMPELLINI, 2014).

Um dos principais argumentos para a importância da inclusão escolar é o direito à educação. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e outras legislações nacionais e internacionais, todos os indivíduos têm o direito inalienável à educação. A inclusão escolar representa a efetivação desse direito, garantindo que todas as crianças e jovens, incluindo aqueles com deficiência, tenham acesso a uma educação de qualidade (NOZI; VITALIANO, 2020; SANTIAGO; SANTOS, 2015).

Além do aspecto legal, a inclusão escolar é fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência. Ao frequentar o ensino regular, esses estudantes têm a oportunidade de interagir com seus pares sem deficiência, o que favorece o desenvolvimento social, emocional e cognitivo. A convivência com a diversidade proporciona a troca de experiências, o respeito às diferenças e o aprendizado mútuo, contribuindo para a formação de cidadãos mais tolerantes e inclusivos (SANTIAGO; SANTOS, 2015).

A inclusão escolar também promove a igualdade de oportunidades. Ao proporcionar o acesso de todos os alunos ao currículo e às atividades escolares, a inclusão busca minimizar as desigualdades educacionais e sociais. Ela reconhece que cada aluno tem habilidades, talentos e necessidades únicas, e busca adaptar o ambiente educacional e o processo de ensino-aprendizagem para atender às suas necessidades individuais (ZERBATO; MENDES, 2018).

Ademais, a inclusão escolar contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática. Ao promover a convivência e a valorização da diversidade desde a infância, a inclusão escolar prepara os estudantes para lidar com as diferenças e combater preconceitos e estigmas sociais. Ela promove uma mudança de mentalidade, rompendo com modelos segregacionistas e estabelecendo uma cultura de respeito, igualdade e inclusão (BARCELLI; ROSALINO, 2022).

É importante destacar que a inclusão escolar não é um processo isento de desafios. A adaptação curricular, a formação adequada dos professores, a infraestrutura física acessível e a promoção da participação efetiva da família e da comunidade são elementos fundamentais para o sucesso da inclusão. No entanto, os benefícios para os alunos com deficiência e para a sociedade como um todo justificam os esforços em prol de uma educação inclusiva.

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS SISTEMAS EDUCACIONAIS NA IMPLEMENTAÇÃO DA INCLUSÃO

Apesar dos avanços significativos na promoção da inclusão escolar, a implementação desse princípio nos sistemas educacionais enfrenta uma série de desafios. Esses desafios estão relacionados a diferentes aspectos, incluindo barreiras físicas e arquitetônicas, falta de formação adequada para os profissionais da educação e preconceitos e estigmas sociais. Compreender e superar esses desafios é essencial para garantir uma inclusão efetiva e de qualidade para todos os alunos.

Um dos desafios enfrentados diz respeito às barreiras físicas e arquitetônicas presentes nas escolas. Para Borges, da Silva e Carvalho (2018), muitas instituições de ensino ainda não estão adequadamente adaptadas para receber alunos com deficiência, o que pode dificultar sua locomoção, acesso a espaços e utilização de recursos físicos. Rampas

inadequadas, falta de banheiros acessíveis, corredores estreitos são apenas alguns exemplos das barreiras que podem limitar a participação plena dos alunos com deficiência nas atividades escolares. A superação dessas barreiras exige investimentos em infraestrutura, como reformas físicas e adaptações, visando criar um ambiente escolar inclusivo e acessível a todos.

Outro desafio importante está relacionado à formação dos profissionais da educação. Ressaltado por Campellini (2014), a inclusão escolar demanda uma mudança de paradigma na abordagem pedagógica, que vá além do simples acolhimento do aluno com deficiência. Os professores precisam estar preparados para identificar e atender às necessidades educacionais individuais dos alunos, promover a adaptação curricular, utilizar estratégias pedagógicas diferenciadas e trabalhar em equipe multidisciplinar. No entanto, em Zerbato e Mendes (2018), muitos profissionais da educação ainda não recebem formação adequada nesta área, o que pode limitar sua capacidade de oferecer suporte efetivo aos alunos com deficiência. É necessário investir em programas de formação continuada, que abordem a inclusão escolar de forma abrangente e forneçam recursos e estratégias pedagógicas específicas para atender às necessidades dos alunos com deficiência.

Além disso, os preconceitos e estigmas sociais constituem um desafio adicional na implementação da inclusão escolar. Briant e Oliver (2012), a sociedade em geral ainda carrega concepções equivocadas sobre a deficiência, associando-a a limitações e incapacidades. Esses estereótipos negativos podem afetar a maneira como os alunos com deficiência são percebidos e tratados no contexto escolar, gerando atitudes discriminatórias e segregacionistas. Para Tavares, Teixeira e Bispo(2017), ressalta-se que a superação desses preconceitos requer um trabalho contínuo de conscientização e sensibilização, tanto entre os profissionais da educação quanto entre os demais alunos e suas famílias. É fundamental promover uma cultura inclusiva, que valorize a diversidade e reconheça as habilidades e potencialidades de cada aluno, independentemente de suas diferenças.

Outro desafio importante é a promoção da participação efetiva da família e da comunidade, apresentando em Nozi e Vitaliano (2020), a inclusão escolar requer um esforço conjunto de todos os envolvidos, incluindo pais, responsáveis, professores, equipe pedagógica e comunidade escolar. No entanto, muitas vezes, a falta de envolvimento e apoio da família pode dificultar a implementação da inclusão. É necessário estabelecer uma parceria entre a escola e a família, promovendo a comunicação e a troca de informações sobre as necessidades e progresso do aluno com deficiência. Além disso, a participação da comunidade é fundamental para a criação de um ambiente inclusivo, que valorize a diversidade e promova a igualdade de oportunidades.

Diante desses desafios, é fundamental que os sistemas educacionais assumam um compromisso efetivo com a inclusão escolar. Isso requer investimentos em infraestrutura, formação de professores, sensibilização da comunidade e implementação de políticas educacionais inclusivas. Ao superar esses desafios, as escolas podem garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, promovendo a igualdade de oportunidades, o respeito à diversidade e o desenvolvimento pleno de cada indivíduo.

ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER A INCLUSÃO ESCOLAR COM AS CRIANÇAS DEFICIENTES

Para promover uma inclusão escolar efetiva de alunos com deficiência, é necessário adotar estratégias que considerem as necessidades individuais dos estudantes e promovam um ambiente educacional inclusivo. Essas estratégias abrangem diferentes aspectos, desde a adaptação curricular e individualização do ensino até a formação e capacitação dos professores, bem como a participação da família e comunidade. Segundo Santiago e Santos (2015), ao implementar essas estratégias, é possível garantir a participação plena e o desenvolvimento dos alunos com deficiência no contexto escolar.

Reafirmam Barcelli e Rosalino (2022), uma das estratégias fundamentais para promover a inclusão escolar é a adaptação curricular. A adaptação curricular envolve a flexibilização do currículo para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência, garantindo que eles tenham acesso aos conteúdos e atividades educacionais de forma significativa (CAMPELLINI, 2014). Isso pode incluir a utilização de materiais didáticos adaptados, modificações nas avaliações, recursos de apoio específicos e estratégias pedagógicas diferenciadas. A adaptação curricular deve ser pautada pela valorização das potencialidades de cada aluno e pela busca de estratégias que permitam sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem (BARCELLI; ROSALINO, 2022).

Além da adaptação curricular, a individualização do ensino é uma estratégia importante na inclusão escolar. Reconhecendo que cada aluno tem características, necessidades e ritmos de aprendizagem diferentes, a individualização do ensino busca oferecer suporte personalizado para atender às necessidades específicas de cada aluno com deficiência. Isso pode ser feito por meio do desenvolvimento de planos de ensino individualizados, que considerem os objetivos de aprendizagem, os recursos necessários e as estratégias pedagógicas mais adequadas para cada aluno. A individualização do ensino busca garantir que o aluno com deficiência tenha acesso a uma educação de qualidade, levando em consideração suas particularidades (SANTIAGO; SANTOS, 2015).

A formação e capacitação dos professores são elementos-chave para promover a inclusão escolar. Os professores devem estar preparados para atuar de forma efetiva com alunos com deficiência, conhecendo as necessidades específicas de cada aluno, as estratégias pedagógicas adequadas e as formas de adaptação curricular. A formação inicial e continuada dos professores deve contemplar o tema da inclusão escolar, oferecendo conhecimentos teóricos e práticos, proporcionando experiências e reflexões sobre o trabalho com alunos com deficiência. Além disso, é importante promover a troca de experiências entre os professores, por meio de grupos de estudo, discussões pedagógicas e compartilhamento de boas práticas, visando o aprimoramento constante (BARCELLI; ROSALINO, 2022; ZERBATO; MENDES, 2018).

A participação da família e da comunidade também é essencial para a inclusão escolar. A família desempenha um papel fundamental no apoio ao aluno com deficiência, compartilhando informações sobre suas necessidades, contribuindo para a construção de um plano de ensino individualizado e colaborando com a escola em seu processo educativo. Além disso, a comunidade escolar e a comunidade local devem ser envolvidas na promoção da

inclusão, por meio de ações que busquem sensibilizar e conscientizar sobre a importância da diversidade e da igualdade de oportunidades. A parceria entre escola, família e comunidade fortalece o processo de inclusão e contribui para a construção de um ambiente educacional acolhedor e inclusivo (CAMPELLINI, 2014; NOZI; VITALIANO, 2020).

Outra estratégia importante é o estabelecimento de parcerias e redes de apoio. Essas parcerias podem envolver profissionais de diferentes áreas, como psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, entre outros, que possam contribuir com suas expertises para o desenvolvimento do aluno com deficiência. Além disso, é importante promover o diálogo e a troca de experiências entre as escolas inclusivas, para compartilhar boas práticas, desafios e soluções encontradas, fortalecendo o trabalho em rede e a construção de uma educação inclusiva em âmbito coletivo (TAVARES; TEIXEIRA; BISPO, 2017; BRIANT; OLIVER, 2012).

Essas estratégias devem ser implementadas de forma articulada e contextualizada, considerando as características específicas de cada aluno, a realidade da escola e as necessidades da comunidade. É fundamental que as políticas educacionais incentivem e apoiem a implementação dessas estratégias, oferecendo recursos, formação e diretrizes claras para a promoção da inclusão escolar. Ao adotar essas estratégias efetivas, é possível promover uma inclusão escolar de qualidade, que valorize a diversidade, garanta o acesso ao conhecimento e promova o desenvolvimento pleno dos alunos com deficiência. A inclusão escolar efetiva não se limita à presença física do aluno na sala de aula, mas envolve a criação de um ambiente acolhedor, que respeite as diferenças e ofereça suporte adequado para o aprendizado e o desenvolvimento de cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de alunos com deficiência é um tema de extrema relevância e atualidade no campo da educação. Ao longo deste estudo, foram explorados desafios e estratégias relacionados à inclusão escolar, com o objetivo de fornecer uma visão abrangente e embasada teoricamente sobre o tema.

Tornando-se evidente que a inclusão escolar é uma abordagem fundamental para garantir o pleno desenvolvimento e a igualdade de oportunidades de todos os alunos, independentemente de suas características individuais. A inclusão não apenas se baseia no direito à educação, mas também promove a valorização da diversidade, o respeito às diferenças e a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Sendo identificados os principais desafios enfrentados pelos sistemas educacionais na implementação da inclusão escolar. As barreiras físicas e arquitetônicas presentes nas escolas, a falta de formação adequada dos professores, os preconceitos e estigmas sociais foram identificados como obstáculos que podem comprometer a efetividade da inclusão. Esses desafios exigem ações concretas por parte dos sistemas educacionais, que vão desde investimentos em infraestrutura até programas de formação continuada e conscientização.

Nesse contexto, é fundamental ressaltar a importância de políticas educacionais inclusivas que incentivem e apoiem a implementação dessas estratégias. Os sistemas educacionais devem promover a igualdade de oportunidades, investindo em infraestrutura adequada, oferecendo formação continuada para os professores e estabelecendo parcerias

com as famílias e a comunidade. Além disso, é necessário garantir o acesso a recursos e apoios específicos para os alunos com deficiência, garantindo que suas necessidades sejam atendidas de forma efetiva.

Ao final deste estudo, fica evidente que a inclusão escolar é um processo complexo e desafiador, porém extremamente necessário e benéfico para todos os envolvidos. A superação dos desafios e a implementação das estratégias efetivas requerem um compromisso coletivo, envolvendo governos, instituições educacionais, professores, famílias e comunidade. É por meio desse esforço conjunto que será possível promover uma educação inclusiva de qualidade, proporcionando a todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral.

Diante disso, é fundamental que as discussões e pesquisas sobre inclusão escolar sejam ampliadas e aprofundadas. Há uma necessidade contínua de estudos acadêmicos que investiguem e avaliem os resultados e impactos das políticas e práticas inclusivas, buscando identificar boas práticas, desafios persistentes e possíveis soluções. Além disso, é necessário um diálogo constante entre os diferentes atores envolvidos no processo educacional, a fim de promover a troca de experiências, o compartilhamento de conhecimentos e a construção coletiva de uma educação inclusiva e de qualidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8069 de 13/07/1990. BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília: MEC, 1998.
- BNCC. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: .
- BRASIL. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394. 20/12/1996. Disponível em: . Acesso em: 7 maio 2023.
- BARCELLI, Juliana Carolina ; ROSALINO, Israel. DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. **IPÊ ROXO**, v. 4, n. 1, 2022. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/iperexo/article/view/6445>>. Acesso em: 7 maio 2023.
- BORGES, Tamires Coimbra Bastos; DA SILVA, Silvana Maria Moura ; CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de. Inclusão Escolar e Deficiência Visual: dificuldades e estratégias do professor no ensino médio. **Revista Educação e Emancipação**, v. 11, n. 2, p. 264–264, 2018. Disponível em: <<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/9538>>. Acesso em: 7 maio 2023.
- BRIANT, Maria Emília Pires ; OLIVER, Fátima Corrêa . Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 1, p. 141–154, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/yCKYPwRPkTPPNQdGrvQZtBz/?lang=pt#>>. Acesso em: 7 maio 2023.
- CAMARGO, S. P. H. & BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. In: **Psicologia & Sociedade**. Vol. 21, Núm. 1, p. 65-74, 2009
- CAMPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho . **AVALIAÇÃO DAS POSSIBILIDADES DO ENSINO COLABORATIVO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL**. [s.l.: s.n.], 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2921/TeseVLMFC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 7 maio 2023.
- NOZI, Gislaíne Semcovici ; VITALIANO, Célia Regina . O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES. **Revista Expressão Católica**, Unicatólica, v. 9, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://reservas.fcrs.edu.br/index.php/rec/article/view/3723>>. Acesso em: 7 maio 2023.
- SANTIAGO, Mylene Cristina ; SANTOS, Mônica Pereira dos. Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão: desafios em questão. **Revista Educação e Realidade**, v. 40, n. 2, p. 485–502, 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-31432015000200485&script=sci_abstract>. Acesso em: 7 maio 2023.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa et al. **Mundo Singular**. Rio de Janeiro: ed. 1, 2012.

SILVA, L. N. da. **Inclusão escolar**: dificuldades e desafios da inclusão nas séries iniciais em uma escola pública. Editora Realize, 2014.

TAVARES, Marianna Thays Silva; TEIXEIRA, Raphaela Farias ; BISPO, Emanuella Pinheiro de Farias . **INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NA ESCOLA REGULAR: DESAFIOS, ESTRATÉGIAS E A IMPORTÂNCIA DA CONSULTORIA COLABORATIVA**. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4, n. 1, 2017. Disponível em: <<https://revista-teste.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7333>>. Acesso em: 7 maio 2023.

TEIXEIRA, Raphaela Farias ; TAVARES, Marianna Thays Silva ; BISPO, Emanuella Pinheiro de Farias. **INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NA ESCOLA REGULAR: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS**. **CADERNOS DE EDUCAÇÃO, SAÚDE E FISIOTERAPIA**, v. 2, n. 3, 2015. Disponível em: <<http://revista.redeunida.org.br/ojs/index.php/cadernos-educacao-saude-fisioter/article/view/412>>. Acesso em: 7 maio 2023.

VIEIRA M. N; BALDIN R. F. S. Diagnóstico e intervenção de indivíduos com Transtorno do espectro autista. In: **Enfope 10 Fopie 11**, Vol. 10, Núm.1, 2017.

WALON, Henri. **Afetividade e aprendizagem**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

YOSHIDA, S. **Desafios na inclusão dos alunos com deficiência na escola pública**. 2018. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1972/desafios-na-inclusao-dos-alunoscom-deficiencia-na-escola-publica>. Acesso em: 7 maio 2023.

ZERBATO, Ana Paula ; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, 2018. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/4496/449657611004/449657611004.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2023.

DANIELE MARQUES DOS SANTOS BARRETO

Formada em Letras pela Fundação Santo André. Pedagoga e Pós-Graduada em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Salles, FICS. Professora Titular na Prefeitura de São Paulo, PMSP.

NEUROBIOLOGIA DA EMOÇÃO MUSICAL: O PAPEL DA AMÍGDALA.

FABIANE MARIA SAID

RESUMO

A música é uma fonte de estímulo capaz de produzir um estado emocional e afetivo complexo que ainda tem sido pouco explorado pelas neurociências. Apesar do grande número de estudos desenvolvidos sobre as bases neurais da emoção, poucos estudos têm explorado o papel da música sobre a neurocircuitaria que compõem a emoção. A amígdala, uma estrutura encefálica bilateral localizada no lobo temporal anterior, ocupa um papel central nessa neurocircuitaria responsável pela emoção, juntamente com outras estruturas que compõem o sistema límbico. Nos últimos anos, surgiram alguns estudos na literatura demonstrando o papel da música na atividade modulatória na amígdala. Nesse artigo, serão explorados esses estudos que associam a amígdala durante esse estímulo complexo, a música. Compreender como a música pode modular a atividade da neurocircuitaria da emoção tem implicações sobre o próprio funcionamento dessas estruturas encefálicas, assim como implicações importantes no tratamento de distúrbios psiquiátricos e neurológicos.

Palavras-chave: Neurociências; Estudo das emoções; Música; Musicoterapia.

INTRODUÇÃO

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntas as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes. (ALVES, 2019, p. 19).

A música está presente em todas as culturas conhecidas e parece acompanhar o desenvolvimento de nossas sociedades desde o início da nossa espécie. Estudos arqueológicos, datam os primeiros instrumentos musicais já no período paleolítico (flautas em sua maioria, confeccionadas com ossos ou marfim, datadas em aproximadamente 37 mil anos antes da nossa era). Não obstante, certamente o primeiro instrumento musical tenha sido a própria voz humana (PERELTZ, 2014).

Em nossa espécie, os bebês recém-nascidos já apresentam uma resposta comportamental diante de uma música e, com cinco meses, já se divertem sincronizando seus movimentos com a música. Nos adultos, já ocorre uma resposta emocional e humoral amplificada, ganhando tons diversos e complexos (DÉSY PROULX, 2014).

A música pode evocar fortes reações emocionais, incluindo, dentre outras, uma ampla gama de sentimentos subjetivos e comportamentais, modificações na expressão motora ou na tendência a movimentos (como dançar), alterações fisiológicas endócrinas e autonômicas. A noção de emoção recobre diversas significações e, nesse artigo, ela será considerada como sinônimo de sentimento, afeto ou ainda de expressão, apesar das diferenças conceituais que podem ser feitas entre esses termos (KOELSCH, 2014; PERELTZ, 2014).

Hoje, sabemos que o feto é um ser humano, que reage a diversas classes de estímulos, como os de pressão, de toque e de dor; busca posição preferencial, move-se de um lado para o outro, sorri, boceja, esfrega as mãos e os pés, chupa o dedo, dorme, acorda, tem movimentos respiratórios e soluços. Ficou demonstrado que as suas atividades não são desprovidas de objetivos; a deglutição tem função nutritiva, bem como regula o volume do referido líquido; os movimentos são importantes para o desenvolvimento de articulações e ossos. As experiências sensoriais, inclusive essas derivadas do próprio movimento, são vitais para o desenvolvimento do cérebro (SOUZA-DIAS, 1996, p. 41)

A NEUROMUSICALIDADE DA EMOÇÃO

A música tem a capacidade de imprimir estados psicológicos variados a um amplo grupo de auditores. O poder de coesão social atribuído à música pode constituir uma de suas principais funções adaptativas, evolutivas para nossa espécie, isto é, a capacidade do estímulo musical engendrar uma espécie de união emocional de toda uma multidão (do poder religioso ao político, passando por histerias coletivas até cenas de transe) (KOELSCH, 2014; PERELTZ, 2014). Diferentemente de outros sons, a música possui uma estrutura sonora composta que coloca em movimento sistemas complexos de relações entre os sinais acústicos.

A música tanto afeta o cérebro como é afetada por ele, já que composições e interpretações musicais são frutos de planejamento, criatividade, sentimentos e inteligências, funções desempenhadas pelos lobos cerebrais, principalmente lobos frontais e pré-frontais. (SANTO, S, L. S.; PARRA, C.R, 2015)

Apesar da grande multiplicidade cultural diante da diversidade de estruturas musicais, certas propriedades musicais parecem promover reações emocionais comparáveis às emoções engendradas por estímulos biológicos relevantes. Independentemente das diferentes culturas, a música parece ter uma importante consequência para os indivíduos e para a organização social; por um lado, a música pode regular as emoções e o humor do indivíduo e, por outro, favorecer o engajamento nas funções sociais.

Somente nos últimos anos, mais precisamente nos últimos 20 anos, as pesquisas neurocientíficas têm avançado na compreensão do que poderia ser chamado de

“neuromusicalidade da emoção”, isto é, das bases neurais da emoção musical. Se, por um lado, as neurociências têm avançado no conhecimento sobre as bases neurais da emoção, por outro lado, existem poucos estudos mostrando como a música está associada às estruturas que compõem a neurocircuitaria da emoção.

O sistema límbico, formado por várias estruturas encefálicas, está associado fundamentalmente às emoções. Muitas de suas regiões têm sido associadas também ao comportamento emocional relacionado à música, dentre elas: o córtex pré-frontal, hipocampo, hipotálamo, núcleo accumbens e amígdala. Esta última estrutura, a amígdala, parece ocupar uma posição de relevo na entrada dos estímulos sonoros de relevância biológica (KOELSCH, 2014).

Como um estímulo auditivo, a música percorre a mesma circuitaria neuronal auditiva. Basicamente, ela é iniciada no nervo auditivo e, trafegando por vários relés no tronco cerebral e diencéfalo, finaliza-se no córtex auditivo primário, sendo distribuído posteriormente para várias regiões corticais e sub-corticais (LENT, 2002).

Quando o som percorre o tronco cerebral e alcança o tálamo, várias conexões são estabelecidas com outras áreas encefálicas. A amígdala é uma dessas estruturas de aferências acústicas. Ela recebe vários inputs sensoriais que são filogeneticamente antigos, mantendo forte conexão com o bulbo olfatório e recebendo densas projeções talâmicas de vias visuais e auditivas. Assim, a amígdala pode conferir uma contextualização geral do ambiente que nos cerca. Interessantemente, a amígdala trata vários estímulos, inatos ou aprendidos, mas com certa especificidade: ela opera principalmente os estímulos com colorido afetivo ou emocional e, particularmente, aqueles associados ao som (para uma revisão do papel da amígdala na emoção, ver LEDOUX, 1998).

Durante o tratamento do estímulo sonoro, as vias ascendentes auditivas partem do colículo inferior, último relé no tronco cerebral, e alcançam o núcleo geniculado medial no tálamo, onde guardam uma organização tonotópica que será finamente distribuída no córtex auditivo primário (a organização tonotópica é uma projeção ponto a ponto reproduzindo a arquitetura neural da cóclea que reparte os sinais de acordo com a altura das frequências das ondas sonoras). As vias eferentes que partem do núcleo geniculado medial são conectadas ao córtex auditivo, onde serão interpretados como som e ganharam consciência (LENT, 2002). Porém, uma pequena parte dessas referências talâmicas do núcleo geniculado medial são conectadas à amígdala, formando uma via secundária e sem uma atuação da consciência (LEDOUX, 1998).

Assim, os estímulos percorrem esses dois circuitos direcionados ao córtex auditivo e a amígdala, mas com uma especificidade temporal distinta: o circuito amigdalar é muito mais rápido que o circuito direcionado ao córtex auditivo. Um estudo demonstra que a música, presente na vida da criança desde o ambiente intraútero, contribui para o período da infância, destacando as cantigas de ninar que acalentam o sono dos recém-nascidos e fortalecem o vínculo afetivo entre criança e cuidador, enquanto as cantigas de roda na fase pré-escolar estimulam a interação com outras crianças. A música é considerada um valioso método de distração e pode ser empregada

como instrumento no tratamento de inúmeras doenças e no alívio da dor, pois tem o poder de suavizar tensões, reduzir a ansiedade e provocar melhora no padrão de sono e humor. Quando utilizada como terapia, a música deve ser selecionada criteriosamente de acordo com o nível desenvolvimental da criança, para que os objetivos terapêuticos sejam alcançados. A música é um estímulo para a criança cantar e movimentar-se, já que muitas canções incluem gestos e movimentos corporais, sendo mais uma forma para comunicar-se com o mundo. (FALBOI, B.C. P, ANDRADEII, R.D., FURTADOIII, M.C.C., D MELLOII, D. F., 2012).

Portanto, principal implicação, a amígdala pode receber estímulos sonoros antes mesmo que ocorra uma interpretação consciente do som ou da música pelo córtex auditivo. Uma explicação para essa dessincronização privilegia a importância evolutiva que determinados estímulos possuem para a sobrevivência de um organismo: assim, mesmo antes de adquirir consciência de um estímulo externo, o que acarretaria percorrer uma longa circuitaria até o córtex auditivo, o organismo já organiza uma resposta comportamental e/ou emocional utilizando para isso uma via mais rápida através da amígdala, porém sem muitos detalhes do estímulo ainda inconsciente (LEDOUX, 1998). Se, por exemplo, o estímulo é um som deferido pelo guizo de uma serpente, torna-se muito mais útil evolutivamente para um primata que ele se afaste rapidamente dessa fonte sonora. Desta forma, organiza-se inicialmente uma resposta de medo primária e inconsciente para que, posteriormente, seja organizada uma resposta mais complexa e mais adequada, já enriquecida com todos os seus elementos sonoros e provido de consciência, contextualizando esse estímulo sonoro e outros estímulos externos e internos.

Por outro lado, uma música como o Canon de Pachelbel não irá produzir uma resposta como a anterior, uma resposta de medo, mas sim uma resposta emocional de valência positiva. Exceto se essa música fora anteriormente associada a um evento traumático; por exemplo, essa música tocava no momento em que ocorria um grave acidente. Não obstante, a música combina vários elementos sonoros, produzido por uma pluralidade de instrumentos, podendo propiciar, ao mesmo tempo, emoções com valências positivas e/ou negativas.

Assim, por exemplo, na Bachiana Brasileira nº 2, Tocada, de Heitor Villa-Lobos, conhecida como “O Trenzinho Caipira”, pode-se inferir que esse movimento provoque no ouvinte valências emocionais positivas, porém, no início desse movimento, os sons produzidos pelos instrumentos de percussão podem se assemelhar ao guizo de uma serpente, despertando valências emocionais mais negativas. Obviamente, muitos estudos neurocientíficos sofrem essa limitação subjetiva, pois a música pode despertar valências positivas, negativas ou um misto de valências positivas e negativas. Contudo, algumas características musicais, sobretudo a harmonia, com ou sem dissonâncias, parecem ser comuns a todos os indivíduos e provocam, respectivamente, umas emoções com valência negativa ou positiva, tristes ou alegres (DÉSY PROULX, 2014; PERETZ, 2014).

Assim, grosso modo, temos uma via perceptual consciente mais lenta, a do córtex auditivo primário, e uma via emocional inconsciente mais rápida, a da amígdala. Porém, é

importante ressaltar que várias regiões corticais estão envolvidas na interpretação consciente do som/música. Ainda, o tratamento acústico também ganha em complexidade porque o próprio córtex auditivo envia igualmente projeções para a amígdala, proporcionando um detalhamento do estímulo auditivo. De outra forma, um som com conteúdo emocional/afetivo, como uma música, atinge primeiramente a amígdala, posteriormente o córtex auditivo primário, que se conecta com várias regiões corticais e também com regiões sub-corticais, como a amígdala. Assim, a amígdala recebe um estímulo acústico com dois tratamentos distintos (LEDOUX, 1998).

O CÉREBRO E A MÚSICA: ESTUDOS DE NEUROIMAGEM

Estudos de neuroimagem com seres humanos mostram que as músicas que evocam tanto conteúdos alegres como conteúdos tristes provocam uma ativação na amígdala, com maior magnitude no hemisfério direito. Interessantemente, lesões amigdalares mostram um grande prejuízo na capacidade de reconhecer músicas que expressam conteúdos emocionais.

Os estudos de neuroimagem mostram também um aumento expressivo da atividade na amígdala quando a música está associada com imagens, evidenciando uma forte interação entre os sistemas audiovisual, onde as expressões gestuais, faciais ou movimentos, como a dança, intensificam as respostas emocionais à música (KOELSCH, 2014).

A amígdala mostra-se intimamente associada à música, sobretudo aquelas com conteúdos relacionados à alegria ou prazer. Uma explicação para isso é que a amígdala também é sensível a sinais com significados sociais, particularmente propriedades comunicativas como a prosódia afetiva, isto é, a capacidade de processar e reconhecer os componentes emocionais e afetivos contidos na entonação vocal (KOELSCH, 2014).

Envolvida em diversos comportamentos - como a aprendizagem associativa, memória, comportamento sexual, dentre outros - e está conectada com diversas estruturas que fazem parte da neurocircuitaria da emoção, sobretudo com a região hipocampal, o núcleo accumbens, o hipotálamo e o córtex pré-frontal, além dos núcleos noradrenérgicos, serotoninérgico e dopaminérgicos (LENT, 2002; LEDOUX, 1998). Consequentemente, grande parte das teorias neurocientíficas para os transtornos do humor e de ansiedade identificam alterações no funcionamento da amígdala. Ainda, a maioria dos medicamentos utilizados para tratar esses transtornos produzem parte de seus efeitos na amígdala, regulando seu funcionamento.

Interessantemente, muitas dessas teorias que se focalizam nos transtornos depressivos ou transtornos de ansiedade, sobretudo os transtornos de estresse pós-traumático, identificam um componente de forte estresse durante infância que poderia resultar, posteriormente, um adulto menos resiliente diante de outras fontes de estresse, tornando-o mais vulnerável a desenvolver transtornos do humor ou de ansiedade no futuro. Além disso, sabe-se que, sob situações de estresse, diminuímos a nossa capacidade de memória e aprendizagem, seja na sua aquisição ou expressão, seja na sua consolidação ou reconsolidação (LEDOUX, 1998).

Depressão e ansiedade são doenças incapacitantes que causam sérios problemas, com conseqüente redução da qualidade de vida dos indivíduos. Nesse sentido, articular a musicoterapia com o

tratamento convencional ou atendimento padrão, é visto como uma oportunidade de entrar em contato com as emoções e promover a interpessoalidade entre o profissional de saúde e os pacientes. Essa terapia complementar demonstra que, além de proporcionar distração, torna-se um meio de comunicação capaz de superar barreiras e limites da expressão verbal. (IBIAPINA AR, LOPES-JUNIOR LC, VELOSO LU, COSTA AP, SILVA JÚNIOR FJ, SALES JC, *et al*, 2022).

O que evidentemente provoca uma grande perturbação na vida de um indivíduo, sobretudo nos anos iniciais e, particularmente, nos primeiros anos escolares. Obviamente, combater as situações de estresse na infância torna-se essencial. Por outro lado, em crianças e adolescentes que sofreram um forte estresse, possibilitar intervenções não-farmacológicas que incluam terapias que promovam um melhor desenvolvimento das capacidades socioafetivas é igualmente fundamental. Desta forma:

A música é considerada um elemento que enriquece o desenvolvimento humano, proporcionando bem-estar e auxiliando em outras áreas necessárias para uma formação plena do indivíduo, como autoestima, autoconhecimento, expressão, equilíbrio, integração social, que fica evidente nas atividades realizadas com crianças e adolescentes. E no período de escolarização, o aprendizado musical também age como um estímulo, ajudando na apropriação da linguagem e concentração, pois através do contato com a música, a criança aprende a conviver melhor com outras crianças, contribuindo para relação interpessoal e o convívio em sociedade, promovendo ainda o desenvolvimento do senso de colaboração e respeito mútuo (RODRIGUES, 2011)

Sendo assim, a música se oferece como uma dessas possibilidades terapêuticas, exercendo um grande potencial em promover adultos mais resilientes aos transtornos do humor e da ansiedade, além de promover uma melhor inserção social, seja durante os anos escolares, seja na vida profissional. No entanto, os estudos que correlacionem os componentes neurobiológicos com uma terapia baseada na música favorecendo uma resiliência aos transtornos psiquiátricos são ainda pouco explorados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir segundo os estudos precitados que a música tem um *overlap* substancial com a neurocircuitaria básica da emoção, isto é, a música percorre a mesma circuitaria de outras emoções e afetos e, desse modo, ela poderia exercer uma função terapêutica agindo sobre a atividade dessas estruturas encefálicas que compõem o circuito da emoção no sistema límbico, como a amígdala. Com isso, abre-se numerosas possibilidades para a aplicação de terapias baseadas na música, como a musicoterapia ou a aprendizagem de um instrumento musical (DÉSY PROULX, 2014; PERETZ, 2014). Os estudos mostram que essa terapia tem sido aplicada com êxito sobretudo em crianças e em idosos, assim como em certos distúrbios psiquiátricos e neurológicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. **Se fosse ensinar a uma criança a beleza...** Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/frase/MTU1NzUx/>. Acesso em: 26 mai. 2019
- Koelsch, S. Brain correlates of music-evoked emotions. **Nat Rev Neurosci** 15, 170–180, 2014.
- Désy Proulx, M. **Pourquoi la musique?:** son importance dans la vie des enfants. Éditions du CHU Sainte-Justine, 2014.
- Falbol, B.C. P, Andradell, R.D., FurtadoIII, M.C.C., D Melloll, D. F.Estímulo ao desenvolvimento infantil: produção do conhecimento em Enfermagem. **Rev Bras Enferm**, Brasília 2012 jan-fev; 65(1): 148-54.
- Ibiapina AR, Lopes-Junior LC, Veloso LU, Costa AP, Silva Júnior FJ, Sales JC, et al. **Efeitos da musicoterapia sobre os sintomas de ansiedade e depressão em adultos com diagnóstico de transtornos mentais:** revisão sistemática. *Acta Paul Enferm.* 2022;35:eAPE002212.
- Ledoux, J. **O cérebro emocional:** Os misteriosos alicerces da vida emocional. Objetiva, 1998.
- Lent, R. **Cem Bilhões de Neurônios.** Atheneu, 2002.
- Peretz, I. **Apprendre la musique.** Nouvelles des neurosciences, Odile Jacob, 2018.
- RODRIGUES, C.A.M. **A importância do ensino de música para o desenvolvimento infantil.** 2011. 22 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) –Universidade Estadual de Maringá, Cianorte, 2011. Disponível em: <http://www.crc.uem.br/pedagogia/documentos/carmen_rodrigues.pdf>. Acesso em: 20 maio 2015
- Santo, S, L. S.; Parra, C.R. **MÚSICA E NEUROCIÊNCIAS INTER-RELAÇÃO ENTRE MÚSICA, EMOÇÃO, COGNIÇÃO E APRENDIZAGEM..** Publicado no Psicologia.pt a: 2015-03-09
- SOUZA-DIAS, T. G. **Considerações sobre o psiquismo do feto.** São Paulo: Escuta, 1996. 122 p.

Fabiana Maria Said - Mestre em Ciências Sociais na Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, UNICAMP, SP. Licenciatura Plena em Pedagogia e Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília, SP. Coordenadora Pedagógica na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.



UM OLHAR SOBRE A RELEVÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

HERBERT MADEIRA MENDES

RESUMO

O objetivo desta pesquisa traçar, por meio de revisão bibliográfica e análise qualitativa, uma análise entre a música e o desenvolvimento infantil, fazendo um estudo sobre os conceitos de ambos e de como a música contribui de maneira lúdica e significativa para o desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos. A música e sua trajetória no currículo escolar, percebe-se que, apesar de sua inquestionável importância para o desenvolvimento, ainda é uma área pouco reconhecida e valorizada, uma vez que é possível verificar uma tendência de que a prática da utilização do recurso musical na Educação Infantil se dá de maneira informal e pouco subsidiada por fundamentações teóricas, efetivada por ações individuais e experimentalistas.

Palavras-chave: Desenvolvimento Infantil; Música; Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Por meio desta pesquisa, buscou-se compreender como a música pode contribuir no processo de desenvolvimento na Educação Infantil, analisando a importância da música no desenvolvimento infantil de acordo com as diferentes áreas, refletir sobre o conceito de desenvolvimento infantil, em todos os seus aspectos, realizar um levantamento acerca da música, as experiências com a linguagem musical, escutar e produzir música, estabelecer a relação entre a música e as áreas de desenvolvimento infantil, bem como oferecer subsídios para experiências musicais que sejam prazerosas e formativas na Educação Infantil.

A relevância do estudo proposto encontra-se em considerar a música como elemento de viabilização do desenvolvimento infantil para além da recreação.

Compreendendo que a aprendizagem oral e escrita não se resume apenas em decifrar signos linguísticos, esse trabalho com músicas e brincadeiras cantadas têm a finalidade de situar os alunos no mundo do letramento através do lúdico.

Utilizando uma atitude de prática inovadora na aprendizagem do ler e escrever, é possível reforçar a expressão oral para que os alunos percebam a leitura como algo prazeroso e necessário.

Para o alcance dos objetivos e desenvolvimento da pesquisa, fez-se uso de revisão bibliográfica, estabelecendo o debate entre autores que abordam temas pertinentes ao estudo. Foram, para isso, utilizados livros, periódicos e artigos científicos, revistas e textos oficiais.

Por meio dos procedimentos apresentados, buscou-se alcançar dados e informações que possibilitassem um conhecimento mais aprofundado sobre o tema, para que a reflexão e a discussão propostas fossem viabilizadas.

O artigo abordará, inicialmente, aspectos do papel do professor como mediador do desenvolvimento das crianças.

Em seguida, serão apresentadas considerações acerca da relação da música com a Educação.

Por fim, a pesquisa trará reflexões sobre a música desde a gestação, acompanhando todo o processo de desenvolvimento da criança, até a fase adulta. Questões relacionadas à música e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social também serão exploradas.

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO MEDIADOR DO DESENVOLVIMENTO

Os professores de Educação infantil recebem atenção e prioridade em relação a sua formação com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, a partir da qual, entende-se que, para garantir um atendimento adequado às crianças, é necessário investir na qualificação dos profissionais.

De acordo com as orientações legais contidas na Lei 9.394/96, artigo 13:

Os docentes incumbir-se-ão de:

Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Zelar pela aprendizagem dos alunos;

Estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;

Ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

No que se refere à relação existente entre a formação destes profissionais e sua prática, é possível notar que esta articulação ainda é um ponto no qual se encontram dificuldades.

Assim, os professores terminam por desempenhar uma atuação deficiente, como esclarece Rau (2012):

Estudos revelam que, desde há muito, ocorrem problemas na formação desses professores, no sentido de identificar a relação dialética existente entre os aspectos acadêmicos que possibilitam uma relação de interação entre a prática que cada professor irá desenvolver baseando-se na realidade educacional em que for atuar e a teoria, que se funda na concepção de educação, de criança e de sociedade da própria instituição educacional (RAU, 2012, p. 26).

Este é um ponto que necessita de atenção e cuidado, uma vez que, ao chegar ao espaço da sala de aula, o professor precisa portar os conhecimentos teóricos necessários para a reflexão e a compreensão sobre o trabalho docente, contudo, para que os resultados deste processo, (que serão refletidos diretamente no trabalho com os alunos), é indispensável que este profissional esteja apto a realizar a devida articulação entre estes saberes com a realidade encontrada no ambiente educacional, bem como com a realidade na qual cada aluno, como sujeito sócio-histórico, está inserido.

Somente a partir da compreensão deste cenário de forma abrangente e profunda, o educador poderá exercer seu papel com eficiência, de forma significativa e plena na vida de seus educandos.

Segundo com o Referencial Nacional para a Educação infantil (1998), os profissionais são entendidos como organismos vivos e dinâmicos, que precisam compartilhar conhecimentos para que possam construir juntos e colocar em prática o projeto educacional da instituição.

O comprometimento de todos é imprescindível para que o coletivo produza, verdadeiramente, uma unidade.

Ainda no RCNEI (BRASIL, 1988), a formação continuada dos professores também recebe destaque, para que práticas como organização e planejamento da rotina, do tempo e das atividades sejam sempre alvos de reflexão e estudos, de maneira que a prática diária seja aprimorada constantemente, facilitando e potencializando o desenvolvimento das rotinas na educação infantil.

De acordo com Almeida (2011), na formação do profissional responsável por atuar na Educação Infantil,

precisamos levar em consideração quais conhecimentos são fundamentais para o trabalho pedagógico que será realizado com estes alunos. Dessa forma, questões como as características de faixa etária dos alunos atendidos, envolvendo aspectos relacionados com o desenvolvimento motor, biológico, psicológico, intelectual, cognitivo etc., devem ser levados em conta (ALMEIDA, 2011, p. 43).

A função do educador é mediar o conhecimento, já que na atualidade se fala em construção de significados por meio da mediação de parceiros mais experientes.

Para isso, Rau (2011) infere que o professor deve sempre considerar o “repertório cultural em que historicamente seu grupo de crianças está inserido, buscando atividades que envolvam o folclore, a música, as cantigas de roda e as parlendas” (p. 153).

As especificidades da Educação Infantil estão dispostas nos art. 29, 30 e 31 da LDB. O art. 29 a caracteriza como primeira etapa da Educação Básica, destacando que sua finalidade específica e “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Como podemos observar, a finalidade da Educação Infantil converge com a finalidade da Educação Básica, de modo a garantir os alicerces para o crescimento saudável das crianças e seu progresso nas etapas posteriores. Já o art. 30, por meio dos incisos I e II, diferencia creche de pré-escola. As instituições caracterizadas como “creches” são destinadas a crianças de até 3 anos de idade.

As instituições caracterizadas como “pré-escolas”, por sua vez, são destinadas a crianças de 4 a 5 anos. Não se trata somente de uma diferença com base na idade das crianças atendidas, mas também com base na natureza do atendimento – e não podia ser diferente, pois crianças de até 3 anos tem exigências e interesses diferentes daquelas com 4 e 5 anos.

Sobre as instituições de Educação Infantil, é importante ressaltar suas várias possibilidades de organização. Elas podem ser independentes ou integradas a escolas de Educação Básica e, também, funcionar em período integral ou parcial.

De acordo com a lei 11.494 de 2007, em período integral, a jornada deve ser de, no mínimo, 7 horas diárias. No regime parcial, deve funcionar, no mínimo, por 4 horas. O art. 31 foi profundamente modificado pela lei 12.796 de 2013. Ao caput do artigo, foram incluídos cinco incisos que apresentam as regras segundo as quais a Educação Infantil deve funcionar:

- I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento a criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

A Educação Infantil deve ser administrada segundo regras bastante claras. Dentre elas, destacamos a exigência de avaliação (inciso I) e de registro do processo de desenvolvimento (inciso V).

Ainda que não tenha o objetivo de promoção, o processo avaliativo na Educação Infantil deve acontecer por meio de acompanhamento e registro do desenvolvimento.

Avaliações dessa natureza permitem que o educador tenha uma visão de conjunto do processo de amadurecimento da criança, podendo identificar potencialidades e dificuldades, o que poderá respaldar ações específicas para melhorar a aprendizagem.

A expedição de registros, por sua vez, permite que a criança possa ser acompanhada, independentemente do tempo e do espaço em que a escolarização ocorre.

Em um caso de transferência de instituição, por exemplo, pode-se começar do ponto em que os educadores anteriores pararam, otimizando o tempo e os recursos do ensino.

Deixando de lado a visão que se tinha do professor de educação infantil antes da LDB, como um mero cuidador, pode-se refletir sobre o importante papel que ele exerce na educação lúdica, de modo a fornecer os estímulos apropriados para o desenvolvimento infantil, de acordo com Aguiar (2004).

É necessário que exista respeito pela individualidade da criança e também pela sua liberdade de expressão emocional e cognitiva.

Segundo Rau (2011), o professor deve considerar a criança em sua totalidade:

A criança é um ser integral em suas potencialidades e está inserida em um contexto social em constante transformação. Assim, o profissional que atua na educação infantil precisa identificar os condicionantes sociais, econômicos, culturais e afetivos existentes no meio em que as crianças vivem (RAU, 2011, p. 147).

Faz-se necessário que o profissional que atua na Educação Infantil esteja sempre atento às singularidades, às necessidades, às potencialidades e às dificuldades de seus alunos, para que tais observações possam repercutir em seu planejamento e em suas ações, a fim de que a avaliação do desenvolvimento das crianças seja também a avaliação de seu próprio trabalho e possa norteá-lo quanto a novas estratégias e propostas que poderão ser elaboradas e aplicadas a partir do emprego deste olhar cuidadoso.

O professor pode ajudar as crianças a perceberem seu desenvolvimento e promover situações que favoreçam satisfazer-se com suas ações. Uma expressão de aprovação diante de novas conquistas é uma das ações que pode ajudar as crianças a valorizarem suas conquistas. Uma conversa mostrando-lhes como faziam “antes” e como já conseguem fazer “agora” se configura num momento importante de avaliação para as crianças (BRASIL, 1998, p. 67).

É indispensável levar em conta que esta avaliação deve ser sempre pautada em um parâmetro particular, de modo que a criança seja comparada apenas consigo mesma. Seu desenvolvimento deve ser considerado dentro de seu próprio histórico, considerando suas próprias características, contextualizadas e analisadas de forma singular.

Assim, o professor conhecerá cada vez mais profundamente o aluno com o qual lida no dia a dia e com quem se compromete a utilizar de todos os recursos e estratégias possíveis com o propósito de auxiliar em seu processo de desenvolvimento.

Também é sempre indispensável ter em mente que respeitar os educandos é um ponto crucial na relação que se dá no âmbito educacional, de modo que cada ação e cada proposta pedagógica sejam cuidadosamente pensadas e planejadas a partir da ideia de que a criança é sujeito de seu aprendizado e deve ser considerada em sua totalidade.

Dessa forma, o professor de educação infantil possui o importante papel de articular conhecimentos em prol da viabilização de todo o processo de adaptação e desenvolvimento da criança nessa fase educacional, mediando e potencializando a aquisição de conhecimento, a construção de identidade e de socialização.

A RELAÇÃO ENTRE MÚSICA E EDUCAÇÃO

A utilização da música no contexto escolar proporciona que a escuta coloque o aluno diante de um patrimônio cultural musical, como também da grande gama de sons que ele vive.

O homem vive rodeado de uma sinfonia de sons e que estes têm diferentes propriedades que quando manipulados ou ouvidos individualmente, demonstram suas diferenças.

Além disso, dentre as diversas possibilidades e intenções do trabalho educacional com música, estão aspectos como:

[...] auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção de sua cidadania. O objetivo primeiro da educação musical é facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais da nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestações musicais de culturas mais distantes. Além disso, o trabalho com música envolve a construção de identidades culturais de nossas crianças, adolescentes e jovens e o desenvolvimento de habilidades interpessoais (HENTSCHKE; DEL BEM, 2003, p.181).

Segundo as autoras, o professor deve propiciar aos alunos um contato com uma gama maior de estilos e gêneros, proporcionando a diversidade e expandindo o universo musical dos mesmos.

Dessa forma, o professor acaba fortalecendo traços culturais dos indivíduos e também pode fazer com que entendam e respeitem os gostos e a cultura de outras pessoas.

É importante lembrar que a música assume diferentes significados dependendo de cada cultura, segundo Penna (2008, p.21):

[...] uma linguagem cultural, consideramos familiar aquele tipo de música que faz parte de nossa vivência; justamente porque o fazer parte de nossa vivência permite que nós nos familiarizemos com os seus princípios de organização sonora, o que torna uma música significativa para nós.

Importa lembrar que cada pessoa tem um repertório sonoro acumulado, memorizado que acompanha qualquer cidadão por toda vida.

É natural que o ser humano estabeleça relação, fazendo vínculos e acostumando-se com padrões de organização o que nos permite estabelecer vínculos com pessoas, costumes e tradições do local onde vivemos. Dessa forma:

[...] a compreensão da música, ou mesmo a sensibilidade a ela, tem por base um padrão culturalmente compartilhado para a organização dos sons numa linguagem artística, padrão este que, socialmente construído, é socialmente apreendido – pela vivência, pelo contato cotidiano, pela familiarização – embora também possa ser aprendido na escola (PENNA, 2008, p. 29).

A importância do contato do ensino de música nas escolas pode também contribuir para que o processo ocorra.

Assim, torna-se importante para a criança começar a se relacionar com a música no ambiente escolar, pois é nessa fase que ela constrói os saberes que utilizará para o resto de sua vida.

Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção (BRASIL, 1997, p.75).

Existe uma infinidade de composições musicais no mundo todo e de várias épocas. O Brasil possui uma infinidade de ritmos, estilos musicais e instrumentos.

Os nossos ritmos fazem parte do nosso vocabulário e é a partir deles que vamos entender a nossa música e a de outras culturas.

A aprendizagem escolar precisa incluir a criança de forma significativa, como agente ativo e criativo. É imprescindível que estes aspectos sejam levados em conta do processo educativo, pois:

Os métodos utilizados pela escola para cumprir sua finalidade específica são bastante variados: incluem desde métodos autoritários e unilaterais, que se baseiam na transmissão pura e simples da matéria pelo professor, até métodos em que a aprendizagem se faz a partir das próprias experiências dos alunos, em que estes, ao invés de receber passivamente conhecimentos prontos, elaboram seu próprio conhecimento da realidade (PILLETI, 1993, p. 87).

Quando trabalhamos a música na escola, nosso aluno acaba inserido num personagem que se constitui de expressões corporais, faciais, gestos e expressões vocais que servem para inseri-lo ao convívio coletivo.

É importante salientar que os sons podem acontecer além das expressões do corpo, pela vibração de objetos que se diferenciam dependendo da forma como é acionado, podendo sair mais forte, mais fraco, longo, curto, grave ou agudo, assim se faz o som, a música.

Essa divisão nos faz pensar em cada gênero ou forma musical existente em nosso universo, com linguagens diferentes a públicos distintos.

A linguagem musical deve estar presente nas atividades [...] de expressão física, através de exercícios ginásticos, rítmicos, jogos, brinquedos e rodas cantadas, em que se desenvolve na criança a linguagem corporal, numa organização temporal, espacial e energética. A criança comunica-se principalmente através do corpo e, cantando, ela é ela mesma, ela é seu próprio instrumento (ROSA, 1990, p. 22-23).

Para Freire (1997) a apropriação da alfabetização e do letramento passa por uma contextualização necessária para que seja efetiva.

Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele (FREIRE, 1989, p. 12).

Assim, a música, no processo de aquisição da linguagem escrita, favorece esta aproximação e a apropriação por parte do aluno, que poderá, com sua ajuda, consolidar seu conhecimento linguístico e suas habilidades comunicativas. Conforme Cagliari (1997) “um falante nativo não comete erros linguísticos a não ser em situações raríssimas” (p. 35).

Observamos que a música está presente em acontecimentos diversificados em que existem músicas orquestradas, infantis, religiosas ou músicas para dançar ou ainda, música instrumental, vocal, erudita, popular entre outras.

Para representar uma música do nosso vocabulário, muito conhecida por todos nós, apresentamos o samba, que é conhecido no mundo por ser uma arte brasileira, com jeito, cores e marca de um povo. O samba faz parte de um gênero de música popular brasileira, realizado pelo povo.

A música exerce forte atração no homem, e que, na forma consciente e até inconsciente nos relacionamos com ela, movimentando o corpo ou balbuciando pequenas partes da melodia.

A mesma coisa acontece com as crianças, quando brincam com o mundo sonoro e acabam descobrindo formas diferentes de se fazer música.

De acordo com Joly (2003, p.116),

A criança, por meio da brincadeira, relaciona-se com o mundo que descobre a cada dia e é dessa forma que faz música: brincando. Sempre receptiva e curiosa, ela pesquisa materiais sonoros, inventa melodias e ouve com prazer a música de diferentes povos e lugares.

Alguns autores entendem que a música é uma reação de sons feitos com ou sem intenção como, por exemplo, se deixarmos cair um metal no chão como uma panela não se pode considerar como uma música.

Entretanto, se tivermos a intenção de organizar os sons, como a panela caindo no chão, juntarmos o som da torneira ligada, abrirmos uma gaveta, enfim, organizarmos os sons, estaremos fazendo música.

Esse tipo de atividade pode também ser realizada também na escola. Como afirma Schafer (1991), música é o temos a intenção de considerar como música.

A música é uma linguagem que deve ser ensinada como forma de expressão.

A linguagem da música também está ligada à dança. O movimento corporal e o som juntam-se dando o movimento.

O ritmo é uma ação que promove o ato de mover-se, produzindo sequência, o que evidencia a música por si só.

Conforme afirma o músico e compositor canadense Murray Schafer, “originalmente, ‘ritmo’ e ‘rio’ estavam etimologicamente relacionados, sugerindo mais o movimento de um trecho do que sua divisão em articulações” (1991, p. 87).

É importante entender como explorar os sons do cotidiano no ensino da Educação Infantil, entendendo que essa ação desafiadora é uma atitude inventiva no processo de aprendizado de música.

Existe um momento da vida em que as descobertas são muito importantes, como é o caso do período da Educação Infantil. Conforme a LDBN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) Lei No 9394/96, que define a infância como compreendida entre zero a seis anos de idade.

Nesse período contemporâneo, as mães trabalham e as crianças necessitam ocupar espaços educativos desde os primeiros meses de vida.

LINGUAGEM MUSICAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO

A música é parte essencial da vida dos seres humanos, faz parte da história, varia de acordo com as épocas, regiões e culturas.

Pode ser conceituada como arte de combinar os sons e o silêncio. Ao atentarmos nossa percepção aos sons que estão à nossa volta, fica claro que a música está presente em todos os momentos da nossa vida, quando cantamos, batucamos ou ligamos o rádio ou TV.

Como maneira de sensibilização pode ser utilizada pela mídia com as mais variadas intenções: vender um produto, intensificar cenas de filmes ou propagandas, enfim muitas cenas só se tornam mais veementes com uma boa trilha musical.

Segundo estudos científicos, a música faz parte do cotidiano do ser humano, desde que começou a se organizar em tribos primitivas pela África, expandindo-se pelo mundo com o dispersar da raça humana pelo planeta.

Ao ser produzida, sofre influências da organização sociocultural e econômica local, das características climáticas e também do acesso da tecnologia em relação à produção musical. É uma linguagem global e local que traduz sentimentos, valores e cultura de um determinado grupo.

Existem registros arqueológicos de que na pré-história o ser humano já produzia uma forma de música.

Imersos em sons desde o nascimento, os bebês desenvolvem ainda no útero materno, capacidade de percepção sonora impressionante.

Segundo estudos, os batimentos cardíacos se alteram aos estímulos sonoros.

O choro é a primeira comunicação do bebê com o mundo e será seu canal de comunicação para manifestar suas necessidades.

Pequenos ruídos, risadas, balbucios vão ampliando seu universo de sons para manifestar suas emoções e vontades.

A voz da mãe é objeto de fascínio para o bebê e suas primeiras reações vocais, ainda que reflexas, pode ser considerada um primeiro sistema de sinais decodificado pelos outros.

Se a voz humana a princípio intriga os bebês, com o passar do tempo vai se tornando intrigante e divertida e eles começam a explorar outros sons. Interagindo com o ambiente passam a pesquisar os objetos como fontes sonoras e potenciais instrumentos sonoros.

Na sua ludicidade seu corpo se transforma em brinquedo sonoro que se movimenta, se alimenta, ouve histórias.

Nos três primeiros anos de vida, os sons permeados pela afetividade auxilia na construção dos significados, assim o coaxar dos sapos ou a estridulação dos grilos é associada à chegada do dia ou ao cair da noite, dando sentido a estes fenômenos.

O som do vento ou da chuva, ou ainda de qualquer manifestação da natureza ajudam também a compreender melhor estes fenômenos, mas subentendem ações como se agasalhar, se proteger, não sair ao tempo para não se molhar, etc.

Se em casa estas questões aparecem espontaneamente, na escola ou na creche elas devem servir de parâmetro para rodas de conversa e estímulo da percepção para estes fenômenos e fundamentar conceitos, construir significados.

Beyer (1988) e Feres (1998) consideram a música importante no primeiro ano de vida, como colaboradora no processo de desenvolvimento musical propriamente dito. Mostram também a importância da música já no primeiro ano de vida, pois, segundo as autoras, nesse período a criança está em fase de grande desenvolvimento do cérebro e da inteligência musical.

De acordo com Beyer (1988), a educação infantil teria melhores resultados se nós procurássemos entender o mundo musical das crianças como elas o compreendem desta maneira faríamos parte deste mundo infantil.

Existem inúmeras propostas musicais que trabalham rimas, brincadeiras e movimentos para estimular as crianças, como ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos.

Como forma de linguagem expressa pensamentos e sentimentos e pode atender a objetivos como: formação de hábito, atitudes, comportamentos, desenvolvimento de senso rítmico, motor, auditivo, entre outros.

Assim a música utilizada como forma de intervenção pedagógica reafirma a citação: "A finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva as capacidades de realizar aprendizagens significativas por si mesmo e que aprenda a aprender." (COLL; TEBEROSKY, 2000, p. 179).

A música é uma das múltiplas linguagens que possibilita a expressão de sentimentos, sensações e pensamentos, e o compartilhamento de significados entre os sujeitos de uma

cultura. Constitui-se, pois, como arte e está presente em todas as culturas, tendo a potencialidade de afirmar a identidade de um povo.

Existem, desta maneira, diversos estilos e linguagens musicais, construídos historicamente em diferentes tempos, espaços e nas diversas culturas, reunindo uma riqueza cultural, artística, e estética, que se constitui em patrimônio cultural da humanidade.

Quanto ao desenvolvimento da linguagem musical nas crianças, vários estudos evidenciam que ainda no útero da mãe, o bebê ouve os sons à sua volta e começa assim a se inserir na cultura à sua volta, apropriando-se dos ritmos, sons e melodias. Sua primeira formação é feita na família, e esse grupo é formador de suas preferências musicais.

A apreciação musical se dá através da escuta atenta pelo sentido da audição e envolve a percepção, conhecimento e a compreensão de todos os elementos melódicos, rítmicos envolvidos na música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento musical no Brasil, infelizmente, está restrito a extraclasse, geralmente fora da escola.

Por esse motivo há tanta carência de conhecimento musical, de apreciação de música de qualidade, com composições que sejam harmônicas, que soem bem aos ouvidos.

É necessário estar sempre em formação para buscar novos horizontes, afinal, a música é movimento, não é estática; não existe música sem movimento; música é a variação dos sons, de intensidade, de altura, de ritmos.

Se música é movimento e a criança aprende em movimento, isto significa que a criança aprende com a música, e a percepção da relevância do papel da música neste processo, contribui de maneira significativa para o desenvolvimento infantil.

Perceber a importância da música neste processo de desenvolvimento faz parte da atuação do profissional de educação, que buscará da maneira mais criativa, alternativas para oferecer a música como ferramenta de aprendizagem.

Para obter resultados significantes, porém, é necessário que o professor perceba a importância de conhecer, respeitar e adicionar as influências musicais da criança, valorizando sua identidade social e cultural.

Além deste trabalho perceptivo e intuitivo, é necessário que a música passe a ter a relevância justa neste processo, passando a ser trabalhada não só com a intuição e o improviso, mas que haja um processo de formação dos profissionais, com investimento neste campo.

E que estes profissionais possam atuar de maneira profissional e estruturada, obtendo assim melhores resultados não só no desenvolvimento infantil, mas influenciando significativamente no aprendizado.

Propomos, portanto, que haja uma adaptação na grade curricular dos cursos que capacitam pedagogas de educação infantil para contemplar a música, a fim de cultivar a cultura e o desenvolvimento pessoal que essa área pode trazer.

E que esta ferramenta possa enfim ser explorada e utilizada em toda a sua potencialidade, trazendo resultados significativos para o trabalho do professor de educação infantil.

Assim, escola, pais e alunos devem oportunizar elementos comuns que sejam vínculos que poderão impulsionar o desenvolvimento infantil e, por conseguinte, a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Claudia Mara de. **Professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: aspectos históricos e legais da formação**. Curitiba: Ibpex, 2011.
- AGUIAR, Renata. **O Lúdico na educação infantil**. São Paulo: Editora Intersubjetiva, 2004.
- BRAIT, Beth. **Língua e Linguagem**. 2 ed. Ática: São Paulo, 2002.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI 9.394/96. Dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2023.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. **Características do Referencial Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Volume 2. Brasília, MEC/SEE, 1997.
- BRITO, Gilson. **A canção do Aratátá**. Escola. São Paulo: n°126, p. 28. Ano XIV. Outubro, 1999.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. 10 ed. Scipione: São Paulo, 1997.
- COLL, César; TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo Arte**. São Paulo: Ática, 2000.
- BEYER, Esther S.W. **A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget**. Rio Grande do Sul, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1988.
- FERES, Josette S. M. **Bebê, Música e movimento**. São Paulo: Ricordi, 1998.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler – em três artigos que se completam**. 31 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: _____. HENTSCHKE, L. DEL BEN, L. (Orgs.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Ed. Moderna, 2003. Cap. 11.
- JOLY, I. Z. L. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: _____. HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Orgs.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.
- PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- PILETTI, Nelson. **Sociologia da Educação**. Editora Ática, 1993.
- RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. 2. ed. rev., atual. e ampl. – Curitiba: Ibpex, 2011.
- ROSA, Nereide Shilaro Santa. **Educação Musical para 1ª a 4ª série**. Editora Ática, 1990.
- SCHAFER, R. M. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

HERBERT MADEIRA MENDES - Graduação em Pedagogia, pela Faculdade Paulista de São José em 2018. Pós-graduação Lato-Sensu Universidade Mackenzie; Professor na Escola Estadual Prof. Dr. Lauro Pereira Travassos, SEE SP. Professor de Matemática na escola Municipal de educação de Jovens e Adultos CIEJA Prof. Francisco Hernani, PMSP.

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR EM CRIANÇAS COM TEA

JOSENEIDE DOS SANTOS GOMES

RESUMO

A detecção e intervenção precoce dos Transtornos do Espectro do Autismo, TEA é fundamental para o alcance da aprendizagem e inserção adequada na sociedade para os alunos que apresentam esta condição. Para alcançar este objetivo, o papel desempenhado pelo professor é essencial, bem como para a implementação de uma série de ações a serem desenvolvidas em sala de aula com a finalidade de atingir as metas educativas estabelecidas. Com este artigo, se objetiva apresentar os aspectos fundamentais do Transtorno do Espectro Autista (TEA) para que os professores tenham melhores ferramentas para apoiar os pais, tanto na detecção precoce como na implementação de uma estratégia de intervenção. Aborda-se, ainda, a relevância da formação de professores, o trabalho com a equipe pedagógica e a aproximação com os pais como fatores essenciais para a avaliação de alunos com este diagnóstico. O presente artigo utiliza a técnica da pesquisa teórica, cuja abordagem é a qualitativa. Os materiais utilizados para a coleta de dados são de fontes secundárias: livros, artigos e demais materiais, tanto físicos como os publicados em bases de dados eletrônicos.

Palavras-chave: Autismo. Avaliação. Capacitação. Características.

INTRODUÇÃO

O autismo pode ser considerado como um distúrbio biológico muito complexo do desenvolvimento que causa problemas na interação social e na comunicação. Segundo Barbosa (2011), o autismo afeta 1 em cada 68 crianças e estima-se que existam mais de 70 milhões de pessoas com autismo no mundo.

O autismo é diagnosticado pela observação de deficiências de comportamento em três áreas que são a interação social, a capacidade de comunicação e a série de atividades e interesses, os quais são limitados. O objetivo deste ensaio é apresentar os aspectos fundamentais do Transtorno do Espectro Autista para que os professores tenham melhores ferramentas para apoiar os pais, tanto na detecção precoce como na implementação de uma estratégia de intervenção.

Daqui surge o interesse em estudar esta temática, com o propósito de divulgar o processo de aprendizagem, desenvolvimento de competências e avaliação na sala de aula regular de aluno com TEA. Através de uma pesquisa bibliográfica busca-se responder a

seguinte problemática: como o professor poderá possuir melhores ferramentas pedagógicas na detecção de crianças com TEA na sala de aula regular? Quais as melhores estratégias de intervenção para estes alunos?

O objetivo geral é apresentar os aspectos fundamentais do Transtorno do Espectro Autista para que os professores tenham melhores ferramentas para apoiar os pais, tanto na detecção precoce como na implementação de uma estratégia de intervenção. Como objetivos específicos estão: descrever a relevância da formação de professores, o trabalho com a equipe pedagógica e a aproximação com os pais como fatores essenciais para a avaliação de alunos com este diagnóstico; caracterizar o autismo em sala de aula; compreender a avaliação em pessoas com TEA.

Trata-se de um trabalho de revisão literária. Foram necessárias bibliografias para embasamento teórico. Dentro dessa perspectiva, baseia-se fundamentalmente no manuseio de obras literárias, quer impressas, quer capturadas via internet. É o tipo mais largamente utilizado. De acordo com Demo (2017), quanto mais completas e abrangentes forem as fontes bibliográficas consultadas, mais rica e profunda será a pesquisa.

CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS DO TEA

Na categoria de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) está o grupo de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com peculiaridades que devem ser conhecidas e levadas em consideração para realizar uma intervenção adequada.

O transtorno do espectro do autismo abrange transtornos anteriormente referidos como Transtornos Invasivos do Desenvolvimento e os seguintes subtipos: Transtorno Autista, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância — TDI (DSM-V, 2014).

Para nos familiarizarmos com o conceito de Transtorno do Espectro Autista, é conveniente definir o termo que o nomeia. A ideia de “transtorno” define uma condição em que se veem alteradas qualitativamente um conjunto de capacidades no desenvolvimento comunicativo, social e cognitivo (WHITMAN, 2015).

O termo “espectro” explica a dispersão dos sintomas. A forma como estes transtornos se manifesta varia muito de uma criança para outra, daí o termo “espectro” ou “contínuo de transtornos”, o que significa que existem diferentes formas pelas quais os sintomas desse tipo de transtorno aparecem e que sua gravidade varia de um caso para outro (WHITMAN, 2015).

A sua apresentação oscila num espectro de maior ou menor afetação, varia ao longo do tempo e é influenciada por fatores como o grau de capacidade intelectual associada ou o acesso a apoios especializados. Assim, as manifestações desse distúrbio variam de acordo com a gravidade das alterações, o nível de desenvolvimento (funcionamento intelectual, linguístico e adaptativo) e a idade (MELLO, 2007).

O TEA é considerado dentro dos transtornos do neurodesenvolvimento sem uma causa específica. Estes transtornos do neurodesenvolvimento referem-se às alterações associadas à maturação do Sistema Nervoso Central (SNC) em termos de como ele recebe, processa, armazena e responde às informações que vêm tanto de fora quanto do próprio corpo, afetando a socialização, a comunicação e a conduta (MELLO, 2007).

As pessoas com TEA processam informações em seus cérebros de maneira diferente das outras e desenvolvem-se em ritmos diferentes em cada área social, comunicativa e comportamental. As consequências dessas alterações interferem no processo de aprendizagem, no comportamento e na adaptação ao ambiente (BARBOSA, 2011).

O transtorno está presente antes dos 3 anos de idade, os sintomas limitam e alteram o funcionamento diário. O TEA é um transtorno do desenvolvimento que se apresentará de forma permanente ao longo da vida. Não existem tratamentos que eliminem essa condição, mas melhorar com um suporte especializado e atenção educacional, exigindo individualização dos processos de ensino e aprendizagem, tendo em conta não apenas a adaptação do currículo, mas também a avaliação e adequação do contexto, procurando um processo flexível e eficaz que facilite a adaptação do corpo discente (WHITMAN, 2015).

Logo, as adaptações realizadas no ambiente escolar devem proporcionar uma estrutura externa que permita favorecer o planejamento e a organização para facilitar a independência e evolução desses alunos.

O DSM-V (2014) apresenta uma lista com as características essenciais do TEA:

- Déficit de comunicação e interação social, que consiste na dificuldade acentuada na comunicação não verbal e verbal utilizada na interação, falta de reciprocidade socioemocional e dificuldades em desenvolver, manter e compreender relacionamentos pessoais, relacionamentos adequados com pares ao nível de desenvolvimento.
- Padrões de comportamento, atividade e interesses repetitivos e restritos, que se caracterizam em comportamentos motores ou verbais estereotipados, adesão excessiva a rotinas e padrões de comportamento ritualístico verbal e não verbal, interesses restritos e comportamentos sensoriais incomuns.

Apresentadas essas características básicas, considera-se que é necessário obter informação do contexto educativo, quer através da observação direta no ambiente escolar e interação com os colegas, quer através da entrevista com professores que intervêm junto ao aluno. Sem esquecer o estudo que deve ser feito de outros relatórios fornecidos pela família: relatórios médicos, psicológicos ou psicopedagógicos.

Da mesma forma, no nível escolar, também deve-se levar em consideração a avaliação do estilo de aprendizagem e da competência curricular. Enfim, as duas instituições devem estar presentes nas observações: família e escola.

DETECÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS

A detecção precoce do chamado Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), atualmente proposto como Transtornos do Espectro do Autismo (TEA), representa um instrumento muito importante para alcançar o máximo desenvolvimento e integração e inclusão social possíveis.

Os professores podem ser fatores determinantes na detecção precoce desses transtornos, pois permite uma intervenção imediata. No entanto, ser capaz de determinar se um aluno pode ser considerado dentro do espectro do autismo requer um processo de observação e um conhecimento mínimo das características dessa afetação (SCHMIDT, 2013).

Considera-se necessário que as instituições formadoras de professores visualizem a necessidade de preparar os professores na observação oportuna das características que alguns dos alunos apresentam.

Os sintomas do transtorno do espectro do autismo podem variar de criança para criança, mas geralmente se enquadram em três áreas e as primeiras características do autismo geralmente aparecem antes dos três anos de idade (SCHMIDT, 2013). De acordo com Schmidt (2013, p. 25), destacam-se:

- A deterioração da atividade social, manifestada por alterações nos comportamentos não verbais, (pouco contato visual, expressão facial, posturas corporais, gestos, entre outros).
- Dificuldades na comunicação ou no desenvolvimento de relações sociais com iguais ou adultos, ausência ou falta de reciprocidade emocional.
- Comportamentos repetitivos e estereotipados.

Em relação às características da linguagem, na síndrome autista, há ausência ou atraso em sua aquisição. Nesse sentido, os principais sinais se manifestam na incapacidade de manter uma conversa social, às vezes se comunicar com gestos e não ajustar o olhar para observar os objetos que os outros estão olhando. Essa falta de comunicação afeta sua interação social, pois a criança não consegue fazer amigos, não participa de jogos interativos e geralmente prefere passar o tempo sozinha do que com outras pessoas (MERCADANTE; ROSARIO, 2016).

Por outro lado, as crianças que apresentam comportamentos repetitivos ou estereotipados podem ser motoras ou sensitiva-sensoriais. No primeiro caso, apresentam balanceios, perambular e saltos. No segundo caso, incluem-se comportamentos como tocar superfícies, cheirar e chupar objetos, ver a luz, girar objetos, entre outros comportamentos (MERCADANTE; ROSARIO, 2016).

Em termos de resposta à informação sensorial, é importante, tanto para os pais como para os professores, detectar alguns aspectos que podem ser indícios deste transtorno. Em muitos casos, se constitui em uma hipersensibilidade, pois os ruídos normais podem parecer dolorosos e, por isso, costumam levar as mãos aos ouvidos. No entanto, existe a contrapartida em que se apresenta uma diminuição dos sentidos (MELLO, 2007).

O problema, tanto para a detecção deste problema como para o seu tratamento, é o fato de por um lado poder haver um aumento da resposta à dor e, por outro, uma diminuição. O contato físico é evitado pelo autista por considerá-lo muito estimulante ou muito avassalador (MELLO, 2007).

Finalmente, pode-se considerar como comportamentos típicos da criança autista o foco em um único assunto ou tarefa, tendo curtos períodos de atenção, interesses muito restritos, mostrando agressividade para com outras pessoas ou consigo mesma, mostrando uma necessidade de monotonia e usando movimentos corporais repetitivos (SCHMIDT, 2013).

O diagnóstico de TEA geralmente ocorre em um processo de duas etapas, a primeira é por meio de uma avaliação contínua do desenvolvimento emitida por um pediatra ou

especialista em saúde infantil que detecta qualquer irregularidade. A segunda etapa corresponde a uma avaliação minuciosa por uma equipe de médicos especialistas para que emitam um diagnóstico de autismo ou algum outro transtorno do desenvolvimento (SCHMIDT, 2013).

É difícil e muito comum para familiares, professores e até pediatras, a princípio podem ignorar os sinais do TEA e manter uma postura ou mentalidade de que a criança está um pouco atrasada e que logo alcançará seus pares. Porém, quanto mais cedo eles forem diagnosticados, mais cedo o suporte pode ser fornecido para prevenir ou reduzir outras deficiências e, mesmo que detectados precocemente, podem melhorar o QI, a linguagem e as habilidades funcionais diárias (MERCADANTE; ROSARIO, 2016).

Existem diversos instrumentos para a detecção do TEA, como listas de verificação, escalas de comportamento e diversos testes, entre outros, que é importante que os professores também conheçam. Alguns autores, como Cunha (2015), publicaram questionários que podem servir de guia ou orientação para a detecção desse distúrbio pelos professores (quadro 1) e, assim, sugerem que os pais procurem ajuda profissional, tanto para estabelecer um diagnóstico claro quanto para uma intervenção.

QUADRO 1 – QUESTIONÁRIO DE DETECÇÃO DE RISCO DE AUTISMO

Perguntas	Respostas
1.- Seu filho gosta de ser embalado, pular no seu colo, etc.?	Sim / Não
2.- Seu filho se interessa por outras crianças?	Sim / Não
3.- Seu filho gosta de subir em lugares diferentes, como no degrau mais alto das escadas?	Sim / Não
4.- Seu filho gosta de brincar de esconde-esconde?	Sim / Não
5.- Seu filho já fingiu, por exemplo, servir uma xícara de chá usando um copo de brinquedo ou outras coisas?	Sim / Não
6.- Seu filho utiliza o dedo indicador para pedir alguma coisa?	Sim / Não
7.- Seu filho sabe brincar corretamente com os brinquedos pequenos e não apenas colocá-los na boca, manuseá-los ou jogá-los?	Sim / Não
8.- O seu filho alguma vez lhe traz objetos para lhe mostrar alguma coisa?	Sim / Não

Fonte: adaptado de Cunha (2015).

Uma vez diagnosticado o TEA, os pais podem não se sentir preparados para fornecer aos filhos os cuidados e a educação necessários; no entanto, existem muitas opções de tratamento, serviços e programas sociais que podem ajudar. Entre algumas das dicas que Lampreia (2007, p. 36) propõe aos pais estão as seguintes:

- Manter um registro das conversas com especialistas em saúde e professores.
- Manter um registro dos relatórios e avaliações médicas de seu filho.

-
- Entrar em contato com o departamento de saúde local para saber mais sobre os programas especiais disponíveis em sua área.
 - Conversar com o pediatra de seu filho, o sistema escolar para desenvolver um plano de ação.

Como foi possível perceber existe uma série de ações que podem ser realizadas e percebidas pelos pais para detectar manifestações do TEA no filho. Logo, não cabe apenas às instituições de saúde e ou o estabelecimento de ensino, o papel dos pais nessa observação precoce é fundamental para o diagnóstico prematuramente e suas possíveis intervenções.

O AUTISTA NA SALA DE AULA

Como a cura para o TEA ainda não foi comprovada de acordo com o Instituto Nacional de Saúde Mental¹, seu tratamento a tempo, bem como o uso de programas escolares e a obtenção de ajuda de médicos especialistas podem contribuir muito para a redução dos sintomas e aumentar a capacidade da criança de crescer e aprender novas habilidades (BARBOSA, 2011).

Dessa forma, um aspecto importante a ser considerado é a integração do autista na vida escolar. Nesse sentido, os professores devem levar em consideração alguns aspectos básicos no tratamento de crianças autistas.

Analisando vários casos, Cunha (2015) apresentou uma lista em que é comum identificar a falta de informação dos professores de uma sala de aula regular para lidar com situações como estas, pois para promover a integração do autista na sala de aula, os docentes necessitam de uma estratégia de abordagem à criança autista, levando em conta alguns aspectos apresentados por Cunha (2015) e que foram sintetizados da seguinte forma:

- Conhecer as necessidades da criança. Para isso, é necessária uma reunião com os pais antes do início do ano letivo para conhecer o estilo de aprendizagem e o comportamento da criança.
- Estabelecer uma rotina. Crianças com autismo têm uma chance maior de sucesso em um ambiente estruturado e rotineiro. Da mesma forma, o uso de transições para passar de um tema para outro permite que a criança com autismo adapte suas estruturas ao novo tópico sem gerar ansiedade.
- Utilizar estímulos visuais. Crianças com autismo podem aprender melhor se o ensino for feito por meio de estímulos visuais. Esses tipos de suportes ajudam na concentração e evitam que a criança se retraia.
- Reduzir os distratores. A hipersensibilidade a alguns estímulos (ruídos, flashes de luz), bem como a tendência a se distrair, tornam necessário reduzir os distratores para fixar sua atenção.
- Independência para realizar suas tarefas. É importante levar em conta que a criança autista necessita de independência para a realização de suas atividades rotineiras. Daí a necessidade de mostrar a ela como realizar alguns comportamentos em vez de fazê-los por ela.

¹ O Instituto Nacional de Saúde Mental (em inglês: National Institute of Mental Health, NIMH) é parte do governo federal dos Estados Unidos e a maior organização de pesquisa do mundo especializada em saúde mental.

Portanto, é necessária uma formação permanente dos professores nas novas formas em que se visualizam a psicologia educacional, a neurociência, a psicopedagogia e a pedagogia que ajudem a encontrar melhores estratégias para cada aluno, considerando um processo de avaliação relevante também para eles. Ou seja, é também uma questão de políticas públicas educativas para melhor capacitar o corpo docente.

Lampreia (2007) defende que a avaliação é apenas mais uma das variáveis da prática educativa e nela também se reflete a sua complexidade, mas é preciso abordá-la, questionar-nos e procurar respostas que por sua vez nos conduzam a outras questões com visões cada vez mais próximas da realização de ensino de uma melhor qualidade.

A AVALIAÇÃO DE PESSOAS COM AUTISMO

A educação de crianças e adolescentes autistas é um grande desafio para os profissionais da educação. Dois aspectos importantes devem ser levados em consideração: primeiro, considerar que os estabelecimentos educativos e os professores precisam de apoio e orientação de uma equipe de profissionais especializados nesse transtorno comportamental; por outro lado, é fundamental considerar as contribuições da família e manter uma relação estreita com ela (ROMERO, 2016).

Cada parte do processo de ensino-aprendizagem implica uma tarefa complexa, sobretudo a avaliação, que em grande parte determina a forma como se ensina, pois os resultados obtidos em todo o processo de avaliação indicam não apenas o rendimento acadêmico do aluno, mas também o sucesso da própria prática de ensino (ROMERO, 2016).

Os alunos com autismo podem ser avaliados, desde que considerada a importância da utilização de métodos, técnicas e procedimentos adequados e confiáveis, para isso devem ser considerados os seguintes aspectos:

As pessoas com autismo têm a capacidade de resolver testes, no entanto, deve-se levar em conta que a maioria dos períodos de atenção são curtos. É preciso considerar o princípio da normalização, é a utilização de meios e medidas o mais culturalmente normativas possíveis. Levar também em consideração as características do comportamento individual do aluno autista em relação ao seu ambiente (CUNHA, 2019, p. 49).

O objetivo final da avaliação será a realização da intervenção, desta forma a avaliação possibilitará o planejamento pedagógico individual. O acompanhamento deve ser realizado sistematicamente, de forma que permita conhecer a evolução das pessoas com autismo e poder comparar os resultados obtidos anteriormente (CUNHA, 2019).

A avaliação deve adotar uma abordagem prescritiva e deve ser de natureza multiaxial². A avaliação de um aluno com autismo pode ser feita por meio de uma análise quantitativa, para a qual devem ser aplicadas técnicas e instrumentos que avaliem o desempenho do aluno em relação ao restante do grupo, em relação ao currículo proposto e uma análise comparativa intra-sujeito, com base nos resultados obtidos pelo mesmo aluno (ROMERO, 2016).

² Multiaxial, dotado de vários eixos; multiaxífero. 2. relativo ou pertencente a vários eixos. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/multiaxial/>

Outro ponto a ser considerado é que a avaliação quantitativa não é suficiente para obter um parecer completo do aluno, portanto, para Lampreia (2007), é necessária uma análise qualitativa, que permita conhecer o nível de desenvolvimento potencial, daquilo que ele é capaz de fazer sozinho e com a ajuda de outros.

A participação do educador, do terapeuta, dos orientadores, do psicopedagogo e do professor especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) é importante, embora nem sempre essa colaboração seja possível e a responsabilidade recairá sobre o professor da sala de aula regular. Com base em suas anotações e observações, fará uma avaliação contínua e constante, em conjunto com o professor especialista (LAMPREIA, 2007).

Para Romero (2016, p. 38) as fases que compreende a avaliação incluem:

1. Coletar e analisar dados (informações obtidas em pesquisas, entrevistas, questionários, etc.)
2. Descrever e identificar, propor hipóteses.
3. Selecionar técnicas e instrumentos de observação.
4. Elaborar resultados.
5. Tomar decisões (intervenção ou prevenção).

Em geral, a avaliação proposta deve ser contínua e formativa, considerando um exame inicial através da observação direta e fichas de acompanhamento para determinar o nível dos alunos na realização das diferentes tarefas. Com a observação direta e planilhas de acompanhamento, é possível controlar o nível de progresso do aluno em relação a cada atividade, o que dará o tom para as devidas aprovações ou retificações (ROMERO, 2016).

A avaliação final seria um resumo da avaliação contínua que reflete a real situação do aluno após a aplicação de um programa de acompanhamento específico, por meio de uma metodologia e diversas atividades. Também deve ser dada grande atenção às habilidades de comunicação, abordagens sociais, expressão de desejos e sentimentos nos diferentes contextos de comunicação habitual e cotidiana (CUNHA, 2019).

Para a avaliação é fundamental manter um registo contínuo e também é muito importante realizar reuniões frequentes com os pais para os informar dos progressos realizados, pedir-lhes informações relevantes e comparar opiniões (LAMPREIA, 2007).

Enfim, é importante ainda promover o trabalho colaborativo e o respeito pelas necessidades do aluno, pela forma como o professor intervém na sala de aula e pelos acordos estabelecidos com os pais. O que se propõe é que pais e professores se comuniquem e se apoiem permanentemente, desenvolvam acordos, estratégias e formas de cuidado para e pelo aluno (LAMPREIA, 2007).

Portanto, considera-se necessário reconhecer as novas tendências e formas pelas quais a neurociência na educação está influenciando e determinar no futuro as estratégias mais adequadas para o atendimento e suporte de alunos com autismo na vida adulta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos referenciais apresentados, pode-se concluir que a avaliação de pessoas com autismo é uma das responsabilidades do educador e que tem como finalidade compreender e conhecer o aluno com este transtorno.

A avaliação da equipe de especialistas terá um caráter mais interpretativo, e dependendo da necessidade que surgir, promoverá a interdisciplinaridade para a atenção do aluno.

Uma das características das pessoas com TEA é a falta de uniformidade em seu desempenho, portanto, a avaliação deve ser quantitativa e qualitativa, global, criteriosa e detalhada.

A aproximação entre professores e pais é fundamental para que haja um diagnóstico cedo e, portanto, uma intervenção adequada para alcançar o melhor desenvolvimento da criança autista.

O diagnóstico do TEA auxilia os professores a implementar ações voltadas para a integração e inclusão da criança autista na comunidade escolar e, principalmente, para gerar maior independência em relação a seus pais e professores.

A tarefa do professor face aos desafios educativos exige uma formação integral que lhe permita identificar e atender, direta ou indiretamente, as necessidades dos alunos. Essa tarefa que se inicia com o reconhecimento do grupo desde a avaliação e diagnóstico inicial em todas suas facetas e momentos, pois a avaliação por competências permite detectar as mudanças a curto e longo prazo para que assim se aborde a diversidade para a inclusão e reorientar permanentemente o trabalho em sala de aula.

O desenvolvimento emocional do aluno é também uma prioridade a ter em conta no planejamento de diversas atividades que ajudem a contemplar os aspectos básicos abordados neste trabalho bibliográfico. Por fim, considerar que a avaliação de um autista requer formação permanente e atualizada dos professores, pois são eles que têm contato direto com o aluno, embora devam sempre ser apoiados por especialistas na área e contato permanente com a família para atender no desenvolvimento acadêmico, social e emocional do aluno.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Beatriz. **Mundo Singular: Entenda o autismo.** São Paulo: Editora: Objetiva/Fontanar, 2011.
- CUNHA, Eugenio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família.** 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2015.
- CUNHA, Eugênio. **Autismo na Escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar.** 4 ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2019.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2017.
- LAMPREIA, Carolina. **A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo.** Campinas, 2007. Estudos de Psicologia Campinas, v. 24, 2007.
- MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS.** DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli [et al.]. 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.
- MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático.** 5. ed. São Paulo: AMA. Brasília: CORDE, 2007.
- MERCADANTE, M. T.; ROSARIO, M. C. **Autismo e cérebro social.** São Paulo: Segmento Farma, 2016.

ROMERO, Priscila. **O Aluno Autista: Avaliação, Inclusão e Mediação**. 1 ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2016.

SCHMIDT, Carlo. Autismo, educação e transdisciplinaridade. In: SCHMIDT, C (org) **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

WHITMAN, T. **O desenvolvimento do autismo**. São Paulo: M. Books, 2015.

Joseneide dos Santos Gomes - Doutora em Psicologia Social pela UK – Universidade John Kennedy; Codiretora da Teses de Doutorado. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Anglo Latino, USP, Universidade de São Paulo; Filosofia pela Universidade Metropolitana de Santos; Artes pela Faculdade de Artes Dulcínea de Moraes; Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba; AEE-Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Paulista de Serviço Social de São Caetano do Sul; Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP; Atuou como professora Universitária IEF; Atuou como professora de Filosofia na rede estadual de Ensino de São Paulo por 14 anos; Atuou como Tutora Oline no Curso de Especialização: PREVINA / UNIFESP Universidade Federal de São Paulo e experiência como Assistente de Direção.

AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

LIDIANE OLIVEIRA LEOPOLDO DA SILVA

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi discutir sobre a importância do brincar no crescimento e desenvolvimento da criança, sobretudo na Educação Infantil, que visa o lúdico como caminho para a aprendizagem e a construção do conhecimento através de jogos, brincadeiras e brinquedos. A metodologia apresentada é de cunho bibliográfico, com autores que corroboram com o tema em questão. Justifica-se essa pesquisa por perceber que o brincar e os jogos contribuem significativamente para o desenvolvimento infantil. Os Jogos, brinquedos e brincadeiras são fundamentais no desenvolvimento das crianças. Ao jogar, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e estimula a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia.

Palavras-chave: Curiosidade; Desenvolvimento; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O brincar possibilita o desenvolvimento, não sendo somente um instrumento didático facilitador para o aprendizado, já que os jogos, brincadeiras e brinquedos influenciam em áreas do desenvolvimento infantil como: motricidade, inteligência, sociabilidade, afetividade e criatividade.

O tema foi escolhido para termos consciência do quanto é importante para a vida da criança a utilização de jogos e brincadeiras no seu cotidiano e como isso ajuda no desenvolvimento da criatividade, cognitivo e, principalmente, na sua socialização com outras pessoas e com o mundo que a cerca.

Através dos jogos e brincadeiras a criança é estimulada a desenvolver/utilizar mais a criatividade e imaginação, dessa forma o brincar se torna útil para sua formação.

O jogar e brincar são as maneiras com as quais a criança constrói e expressa seu próprio modo de conduta. Nessas atividades a criança desenvolve a imitação e aprendizagem da vida dos adultos, favorecendo até mesmo a elaboração de conflitos emocionais, para que, com o passar do tempo, ela aprenda a lidar com tais conflitos de maneira a encontrar uma solução para os questionamentos.

A faixa etária escolhida permitirá aprendermos sobre como o brincar ajuda nesse desenvolvimento, pois nessa idade a imaginação aguçada, somada ao cognitivo desenvolvido até então, nos trará grande aprendizado para situações futuras, reais, em sala de aula.

Visionamos, com o desenvolvimento desse projeto, entendermos a importância de atividades, como jogar e brincar pode fazer de uma criança apta a participar da sociedade a sua volta.

É através dos jogos e brincadeiras que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar e seu relacionamento social, a respeitar a si mesma e o outro. Também por meio do universo lúdico a criança começa a expressar-se com maior facilidade, pois ela passa a ouvir, respeitar e discordar de opiniões.

Os jogos e brincadeiras acompanham crianças das mais variadas origens e classes sociais e assumem posição central como agentes de socialização

BRINQUEDO, BRINCADEIRA E JOGO

Segundo KISHIMOTO (1998) o brinquedo é representado como um “objeto suporte da brincadeira”. Em sua obra *O jogo e a educação infantil*, Kishimoto relata um pouco da história cultural do brinquedo, como por exemplo, uma pesquisa sobre a boneca. Ela também nos fala sobre a relevância que o brinquedo possui na vida da criança, e é algo que pode ser utilizado para caracterizá-la, pois ele estará presente na sua história.

Brougère (1981), em trabalho denominado *Le jouet ou La production de l'enfance*, mostra que brinquedos construídos especialmente para crianças só adquirem o sentido lúdico quando funcionam como suporte de brincadeira. Caso contrário, não passam de objeto. (KISHIMOTO, 1994, p. 8)

Alguns brinquedos permitem às crianças aprender sobre um determinado assunto. Os Brinquedos muitas vezes ajudam no desenvolvimento da vida social da criança.

Os brinquedos são de extrema importância para o desenvolvimento e a educação da criança, por propiciar o desenvolvimento simbólico, estimular a sua imaginação, a sua capacidade de raciocínio e a sua autoestima.

Existe ainda certa dificuldade entre alguns professores em associar o brinquedo como material pedagógico para que possa ser realizado o trabalho de ensino aprendizagem. Kishimoto propõe então, que os antigos objetos de estudos, como por exemplo, mapas, cartazes e até mesmo livros, sejam substituídos por algo que possa proporcionar à criança um momento de descoberta mais espontâneo, explorando em seus próprios atos, buscas por respostas. É assim que o brinquedo se torna um material pedagógico, e o professor pode utilizá-lo através de brincadeiras realizadas com todos os alunos. (KISHIMOTO, 1994)

Segundo Kishimoto (2007), brincadeira é ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação, brinquedo e brincadeira relacionam-se com a criança não será confundido com o jogo.

Fontana e Cruz (1997) afirmam que durante a brincadeira a criança opera com o significado das coisas, brincando como se estivesse vivendo aquele momento, imitando algo que é vivido na vida adulta através do brinquedo, objeto da brincadeira.

Assim:

Na brincadeira qualquer coisa pode transforma-se em outra, sem regras nem limitações. Essa possibilidade de livre transformação de

significado dos objetos explica-se pelo predomínio da atividade assimilativa da criança, ou seja, pela incorporação a seus esquemas de ação e pensamento de objetos diferentes sem a correspondente transformação (acomodação) desses esquemas e com o único propósito de permitir a criança imitá-los ou evocá-los. (FONTANA e CRUZ, 1997, p.72)

Podemos observar, uma tendência marcante nos dias atuais nas pré-escolas a utilização de materiais didáticos, brinquedos pedagógicos e métodos lúdicos de ensino e alfabetização. No qual seus fins encontram-se no próprio material, dessa forma descontextualizando seu uso dos processos cognitivos e históricos experimentados pelas crianças.

Fazendo com que a maioria das escolas tenham 'didatizado' a atividade lúdica das crianças, restringindo-a a exercícios repetitivos. Ao fazer isso bloqueia a organização independente das crianças, para a brincadeira enfatizando-as, como se sua ação servisse apenas para exercitar e facilitar a transmissão do conhecimento.

O brincar está associado a uma nova imagem de criança que vem sendo construída em função do seu status social, assim considerado, o brincar constitui um fato social e refere-se a determinada imagem de criança e brincadeira de uma comunidade ou grupo de pessoas específico.

Toda criança brinca porque gosta. Para as que ainda não falam, brincar é uma forma de expressar o que estão sentindo, suas experiências e vivências anteriores. Brincar para a criança é tão vital quanto comer e dormir (PAGANI 2003 P.12)

A infância é a idade das brincadeiras, é através delas, que a criança satisfaz grande parte de seus desejos e interesses.

Para Kishimoto (1996) Tentar definir jogo não é uma tarefa fácil, pode-se falar em jogos de adultos como, dominó, xadrez, jogos de baralho etc, como também jogos de criança como: Amarelinha, brincadeiras de roda entre outros. (jogos).

Para Piaget(1977), as atividades lúdicas, fazem parte da vida da criança. O autor identifica três tipos de brincadeiras: brincadeiras de exercício, simbólicas e brincadeiras com regras.

As brincadeiras com regras têm como objetivo compreender qualquer novo comportamento que a criança executa, a fim de compreender situações ou objetos colocados à sua frente, por exemplo a repetição da ação de balançar um objeto com finalidade de entender o movimento é chamado de brincar pelo autor, pois além de ser um ato de conhecer, a criança tem prazer ao executar essa atividade.

Nas brincadeiras simbólicas, o objeto perde seu valor em si e passa a estar em função daquilo que a criança está representando, por exemplo: bolinhas de papel podem representar algo para comer. Os símbolos usados são individuais e específicos de cada criança e cada situação. Já na brincadeira regrada, as regras definem a estrutura das atividades, os jogos

com regras são instituições sociais, na medida em que são transmitidos de geração a geração e suas características são independentes da vontade de quem participa delas.

Para Vygotsky (1989, p.110):

A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação.

Vygotsky também afirma que na situação de brincadeira a criança se projeta nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores.

O QUE É JOGO?

Para Kishimoto (1996) tentar definir jogo não é uma tarefa fácil, pode-se falar em jogos de adultos como, dominó, xadrez, jogos de baralho etc., como também jogos de criança como: Amarelinha, brincadeiras de roda entre outros.

[...] jogo é o que o vocabulário científico denomina “atividade lúdica”, que essa denominação diga a respeito a um reconhecimento objetivo por observação externa ou ao sentimento pessoal que cada um pode ter, em certas circunstâncias, de participar de um jogo. Situações bastante diversas são reconhecidas como jogo de uma maneira direta ou mais metafórica tais como jogos políticos. (BROUGÈRE, 1998, p. 14).

Segundo Huizinga (2001), o jogo para criança não é igual ao jogo dos adultos, pois é preciso pensar que para a criança trata-se de um momento em que, em geral, ocorre aprendizagem e, em geral, para o adulto, é recreação.

O jogo para os adultos não tem o mesmo significado enquanto que, para as crianças, o jogo tem muita importância, pois dali ela pode perceber que a brincadeira é uma ótima ideia para se aprender. Também favorece a autoestima dos alunos, pois a brincadeira faz a criança adquirir mais confiança e isso vai fazer diferença na aprendizagem.

Kishimoto (1998) ressalta que o jogo, os brinquedos e as brincadeiras são termos que terminam se misturando. As diversas brincadeiras e jogos, faz-de-conta, jogos simbólicos, sensório motores, intelectuais, individuais, coletivos, dentre outros mostram as multiplicidades das categorias de jogos.

Quando se pronuncia a palavra jogo, pode estar se falando de jogos políticos, de adultos, de crianças ou de amarelinhas, xadrez, adivinhas, contar estórias, brincar, futebol, dominó, quebra-cabeça e outros.

Embora esses jogos recebam a mesma denominação, tem suas especificidades, pois além de se referir a uma descrição de uma ação lúdica, trazem regras estruturadas externas que definem a situação lúdica, já os brinquedos podem ser utilizados de diferente maneira pela própria criança.

O PAPEL DA ESCOLA

Por se tratar do tema do trabalho, muito já se falou aqui sobre a importância dos jogos na infância, mais precisamente na educação infantil; já discorreremos também sobre o que é, exatamente o brincar, o brinquedo, suas semelhanças e diferenças. Agora falta falarmos do local onde tudo isso se dá: a escola.

A escola não é um lugar como outro qualquer; ela é uma instituição que tem como objetivo possibilitar ao educando a aquisição do conhecimento formal e desenvolvimento dos procedimentos do pensamento. É nela que a criança aprende a se relacionar (...)" (ELVIRA. 1992, p.59).

Brincar é fonte de lazer, e, simultaneamente, é fonte de conhecimento, portanto, brincar na escola não é a mesma coisa que brincar em outros lugares, pois trata-se de uma instituição que tem como objetivo a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento do processo do pensar. É na escola que a criança aprende a se relacionar com seu pensamento e com outras pessoas, então as brincadeiras são mais direcionadas para este fim.

Elvira Cristina considera que "a utilização do brincar como recurso pedagógico tem de ser vista, primeiramente, com cautela e clareza. Brincar é uma atividade essencialmente lúdica (...) (1992). Portanto, deve-se tomar cuidado para que essas brincadeiras dirigidas não deixem de ser lúdicas, se não, irá descaracterizar-se como brincadeira e perder sua essência.

A escola possui um papel fundamental no processo de formação conceitual, tem o papel de aprimorar os conhecimentos das crianças e jamais deixar de valorizar as experiências adquiridas, antes do ingresso na escola.

Ela deve ser capaz de trabalhar um currículo significativo, preparada para que o ensino e a aprendizagem de fato se efetivem, em que a proposta político pedagógica esteja em conjunto com a pedagogia crítica, capaz de desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica.

Dessa forma a escola deve ter a clareza do seu currículo, de sua proposta pedagógica do seu sistema de avaliação.

Reconhecemos o papel que a escola tem para a sociedade. Assim tendo consciência que será ela a única responsável pela transformação da sociedade, pois vem de um modelo, muitas vezes orientada para a manutenção das estruturas sociais e econômicas dominantes que impedem a transformação.

A escola tem por função levar a criança a vivenciar experiências que enriqueçam seu repertório e integrar o novo ao conhecimento que a criança já possui. Isso implica trabalhar como o que a criança dispõe em cada etapa do seu desenvolvimento.

Nos últimos 15 anos o Brasil e o mundo passaram por intensa transformação. Para enfrentar este período foi necessária a mudança de conceitos, antecipação de questões e criação de uma infraestrutura de apoio compatível com os novos desafios (...)" (Paz, TANIA 1992, p.37)

No Brasil, as brinquedotecas começaram a surgir em 1980 e, como toda ideia nova, causou encantamento, mas, também, enfrentou dificuldades tanto econômicas, quanto para se impor como instituição educacional.

Por ser um local onde a criança passa algumas horas do seu dia é um local de grande interação educacional. Seu papel dentro do campo da educação cresceu de tal forma que, pode-se afirmar, com segurança, que as brinquedotecas são agentes de mudança no que se propõem a fazer. Por isso deve ser um projeto muito bem pensado e planejado.

Pode parecer que é simples criar o ambiente de uma brinquedoteca, mas não é. Devem ser feitas reuniões com a equipe escolar para captar ideias; a escolha do tipo de brinquedo que irá ser disponibilizado é de suma importância e dá-se prioridade aos brinquedos ditos 'pedagógicos'; o local em que será montada deve ser escolhido a dedo, levando em consideração a mobilidade e o fácil acesso para crianças de todas as faixas etárias e características, que irão frequentar o ambiente. Tudo isso, buscando assessoria de órgãos especializados no desenvolvimento infantil.

O PAPEL DO PROFESSOR

O brincar é fundamental para o desenvolvimento do ser humano, mas para a criança o brincar não passa de uma diversão.

O trabalho com jogos, no que se refere ao aspecto cognitivo, visa contribuir para que as crianças possam adquirir conhecimento e desenvolver suas habilidades e competências (Perrenoud, 2000; Macedo 2002)

O jogo e a brincadeira na escola devem ter como meta o desempenho escolar do aluno de uma maneira lúdica onde o ensino aprendizagem seja feito de uma maneira prazerosa.

Mas para que isso aconteça é necessário que o professor esteja preparado para propor o desafio da utilização dos jogos e brinquedos para as crianças, fazendo com que o objetivo do jogo extrapole o brincar e passe a ser instrumento de ensino aprendizagem.

Atualmente já é uma realidade a utilização dos jogos e brinquedos na prática pedagógica da educação infantil, pois até mesmo no Referencial Curricular Nacional (RCNEI) já se fala sobre a utilização dos mesmos por professores em sala de aula.

Na concepção de Santos (2000) a inclusão da ludicidade nos cursos de formação do educador infantil:

Se faz necessária não só porque respalda teoricamente esses profissionais sobre a importância dos jogos e brincadeiras na infância, mas porque, através desses, o próprio professor terá condições de conhecer melhor o seu aluno a partir das brincadeiras e dos jogos que ele os propiciará. (p. 111 112).

Para que se tenha um resultado satisfatório é necessário que se tenha uma interação entre professor-aluno. O professor deve ser um facilitador, sempre ajudando a criança a resolver situações problemas.

A criança que brinca na escola desenvolve melhor sua criatividade, autonomia, socialização, conhecimento físico e lógico e, se bem orientado pelo professor, essas atividades se tornam um excelente meio de construção do conhecimento.

O RCNEI (Brasil, 1998) diz que o professor deve ter presente que nas brincadeiras as crianças criam e consolidam o que conhecem sobre o mundo.

É necessário que o professor crie tempo e espaço para utilizar os jogos e brincadeiras em meio a outras atividades, lembrando sempre da importância dos mesmos na vida escolar das crianças, podendo assim conhecer muito a criança com o modo que ela trabalha.

Dentro de um modelo construtivista é dever do professor assegurar um ambiente, dentro do qual os alunos possam, refletir suas próprias ideias, para um trabalho mais amplo o professor deverá planejar suas lições levando em consideração tanto a forma, como os alunos aprendem, como os conceitos prévios que eles trazem, a tarefa do professor é encorajar os alunos a verbalizarem essas ideias, ajudá-los a tornarem-se conscientes do seu próprio processo de aprendizagem, e a relacionarem suas experiências prévias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de todas as pesquisas feitas para o desenvolvimento deste artigo, concluímos que é de grande importância o papel da escola, para proporcionar momentos prazerosos e lúdicos na educação infantil, com a ajuda dos jogos e brincadeiras. Há necessidade de ver o brincar como atividade primordial nessa fase, que pode ser dirigida e/ou livre, no sentido da autonomia, proposta a partir do que o professor deseja alcançar, compreendendo a criança como um ser singular.

O brincar tem sido apontado como o principal espaço, de, até mesmo, estratégia, em prol do desenvolvimento da criança. Deste modo considera-se que ele deva ocupar lugar de destaque na educação infantil.

Assim percebe-se que é fundamental o suporte dos pais e educadores no ato do brincar, no jogo e na brincadeira, para que sua prática seja qualificadora e eficaz, fazendo com que as crianças se expressem, e vivenciem novas experiências.

Deve-se criar condições para que as crianças possam desenvolver suas potencialidades. Acredita-se que é manuseando objetos, conversando, contando histórias, dramatizando é que as crianças utilizam as diferentes formas de comunicação, podendo ampliar sua linguagem, expressando-se e compreendendo cada vez melhor a si, aos outros e ao mundo que as cerca.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FONTANA, Roseli. ; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5ª ed. 2ª. Reimpressão. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. 1ª ed. São Paulo: Pioneira, 1994. 63 p.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortês, 1999.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes 1991.
- MACEDO, de Lino. SICOLI, Ana Lucia. **Os Jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre. Artmed. 2005

SANTOS, Marli Pires dos. **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes conceitos. Ed. Petropolis, 5 edição. 2000.

CAVALLARI, Vania Maria. **Recreação em Ação**. São Paulo. Ed. Ícone. 2011.

SANTOS, Vera Lucia Bertoni dos. **Pedagogia do brincar**. Editora Mediação. 2012

SITES:

<http://brinquedoteca.net.br/?p=1818>

<http://unisal.br/wp-content/uploads/2013/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Ingrid-M-Moares.pdf>

<https://www.youtube.com/watch?v=NsLvu3jV19o>

<https://www.youtube.com/watch?v=CVVb6ShCJH0>

<http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-brinquedoteca-no-espaco-escolar/111263/>

Lidiane Oliveira Leopoldo da Silva - Licenciatura Plena em Pedagogia pela UNIP Universidade Paulista.

Licenciatura Plena em Filosofia pela FICS Faculdades Integradas Campos Salles

Pós graduação em Educação Inclusiva também pela FICS. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP

ALFABETIZAR EM LETRA CURSIVA, POR QUE SIM?

MIRELLA CLERICI LOAYZA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o ensino da letra cursiva nos anos iniciais da alfabetização, sob uma perspectiva pedagógica e social, levando também em conta os aspectos neurológicos do movimento e as suas implicações no processo de aquisição da linguagem escrita, utilizando o método de pesquisa bibliográfica tanto na área de Educação e Aprendizagem, como na área de Neurociências e Cognição. Assim, busca instrumentalizar o professor de Educação Básica (Anos Iniciais) em sua prática diária, objetivando que ele se aproprie das contribuições que a Neurociência trouxe à área da Educação e se torne apto a buscar informações dessa área também, quando da ocorrência de algum entrave nos processos de ensino e aprendizagem que permeiam o ensino da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Aprendizagens; Escrita Cursiva; Grafomotricidade; Movimento; Neurociência.

INTRODUÇÃO

Entendendo a grafomotricidade e a influência do movimento no processo de aquisição da escrita: Ao analisarmos do ponto de vista etimológico: “grafo” surge do grego *graphein*, que significa escrita; “motricidade” vem do latim *movere* que quer dizer mover/deslocar. Portanto, o termo grafomotricidade está relacionado ao conjunto de funções musculares e neurológicas, que capacitam os seres humanos a desenvolverem todos os movimentos motores que necessitam para a aquisição do processo de escrita. O controle motor é uma função neurológica importantíssima para o processo da escrita, abaixo um modelo de organização das estruturas envolvidas no controle motor:

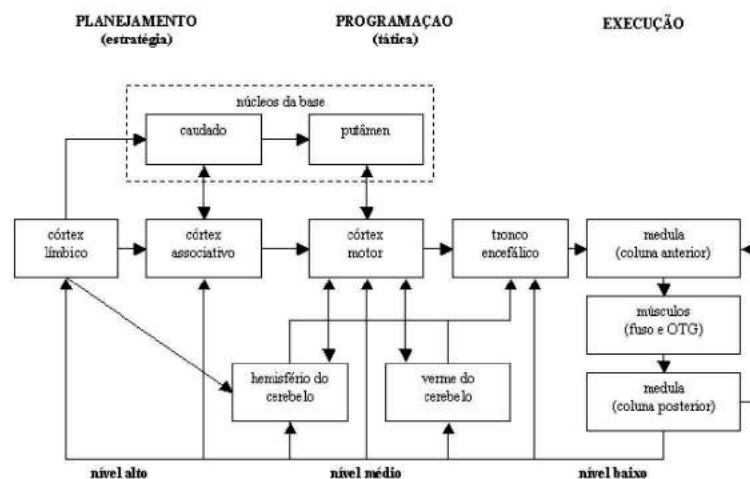


Figura 1 (Adaptado de BROOKS, 1986)

O controle motor se divide em três níveis: involuntário, automático e voluntário. Para essa reflexão vamos nos ater ao segundo: O movimento automático, que é coordenado pela área motora e ocorre quando tais movimentos já foram refinados, sem a necessidade de planejamento para serem realizados, como por exemplo, a marcha dos bebês, que inicialmente é voluntária, e com o aperfeiçoamento vai se tornando automática e sofisticada. O mesmo ocorre com os movimentos utilizados no processo de escrita. Após a estruturação de um gesto motor, é constituído um “programa motor” (uma via neuromuscular que uma vez estimulada se repete automaticamente). Interessante salientar que no caso da escrita, quando um indivíduo tenta “mudar a sua letra” por exemplo, o movimento se torna voluntário e não mais automático, uma vez que ele passará pelo processo de planejamento.

Isto posto, no processo de ensino e de aprendizagem, o treino é parte crucial para que se alcance o padrão correto de um movimento, quanto mais experiências motoras o indivíduo possuir, maior será seu vocabulário motor, suas habilidades e mais rápido e fácil seu processo de aprendizagem de novos gestos.

ENSINAR LETRA CURSIVA OU IMPRESSA?

Nos últimos anos houve grande negação do ensino da letra cursiva pois não era a letra mais encontrada pelas crianças nos diferentes portadores de texto. Essa ideia, porém, ia de encontro com o propósito de ensinar o significado da escrita para as crianças, ou seja, sua função social. Por quê, para quê e quando o ser humano sentiu a necessidade de escrever? A letra cursiva tem como diferencial das impressas, a maior rapidez (fluidez) devido ao curso que a palavra gera com os movimentos que fazemos para escrever. Com isso, a letra aparece mais em portadores de texto do nosso cotidiano, como por exemplo: lista de compras, receitas, bilhetes curtos etc.

Ao questionarmos um professor de Educação Básica, sobre por quê ou com qual finalidade ele ensina a letra cursiva, uma das possíveis respostas será: para o dia a dia, para uma escrita mais rápida; os mais antigos ainda dirão:

- Para que o indivíduo tenha uma assinatura. (inclusão social).

Em alguns casos, a resposta não será essa, e sim, “para fazer parte de sua identidade”. Como há alguns anos aconteceu em Nova Iorque, o governo decretou a obrigatoriedade do ensino da letra cursiva nas escolas, pois algumas pessoas que não assinavam seus nomes se sentiam negligenciadas. Aqui, podemos relacionar a assinatura pessoal e intransferível com o “programa motor” desenvolvido por nosso cérebro para a criação de nossa letra. Cada indivíduo terá uma letra cursiva com características próprias, daí a decisão tomada em âmbito social na cidade de Nova Iorque¹. Pensando ainda, no programa motor e nos aspectos neurológicos do movimento, a pergunta seguinte é: Como eu ensino letra cursiva para minhas crianças? Aqui apresento dois exemplos de atividades comuns em sala de aula: a primeira orienta que a criança “cubra” as letras pontilhadas.

1 New York Post, FEVEREIRO de 2017, disponível na íntegra: <http://nypost.com/2017/02/20/why-we-should-teach-cursive-writing-to-all-kids/> - último acesso em 13/07/2023)

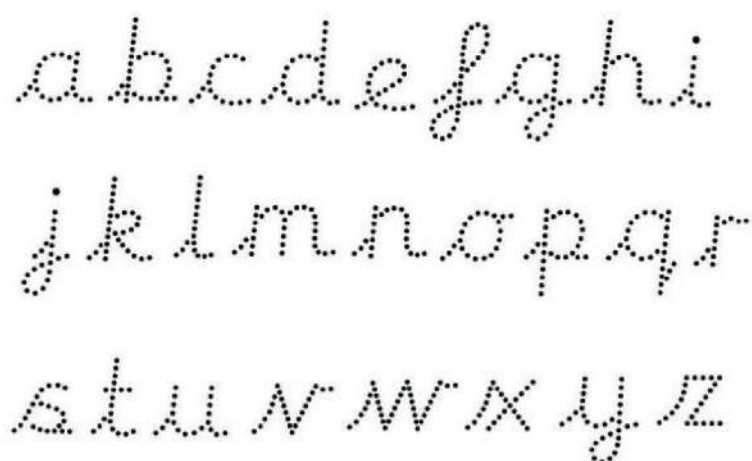


Figura 2 (Alfabeto pré cursivo – disponível em: Snow guides: <http://snowguides.info/dotted-cursive-handwriting-worksheets/> - último acesso em 07/08/2017, imagem salva no arquivo físico da autora)

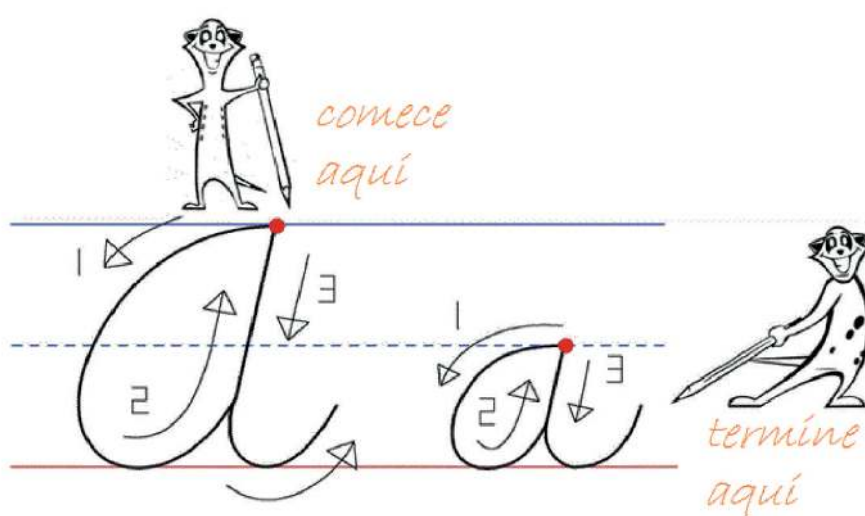


Figura 3 (Atividade direcionada, adaptada de <http://www.abitlikethis.com/precursive-handwriting-worksheets-2/> - Último acesso: 07/08/2017, imagem salva no arquivo físico da autora).

É preciso ressaltar aqui, que cada criança utilizará um movimento de acordo com seu planejamento até cobrir a letra inteira, esse processo, portanto, não é o da escrita (automático) e sim o voluntário (onde há o planejamento). Na segunda ilustração, existem setas e direcionamentos para que o movimento tenha fluidez (Fig.3). Podemos dizer que nessa atividade o processo não é mais voluntário, uma vez que a professora deu a orientação e a direção dos movimentos, porém, o movimento da letra ainda não é automático, uma vez que a criança segmenta os traços.

MARIA MONTESSORI E O ENSINO DA LETRA CURSIVA: APRENDENDO PELO MOVIMENTO

Durante as extensas observações de Maria Montessori sobre a criança, ela descobriu a importância de aprender por meio do movimento e dos sentidos. Seus estudos e sua pesquisa corroboram a conexão vital entre mão e cérebro, provando que novos caminhos se desenvolvem à medida que as crianças usam suas mãos para explorar e interagir com o mundo. Tome um momento para assistir seu aluno ou seu filho desenhar. Veja o jeito que ele segura o lápis e forma as linhas. Na mais tenra idade e inconscientemente, eles estão se preparando para escrita cursiva.

Crianças em um ambiente Montessoriano aprendem a letra cursiva em vários passos sequenciais. Começam com as letras cursivas de papel de lixa que rastreiam com os dedos. Posteriormente, eles podem formar as mesmas letras em uma bandeja de areia. Em seguida, as letras são escritas em um quadro grande. As crianças adoram preencher o quadro-negro com a letra que eles estão aprendendo. O foco está na forma, não no tamanho, neste momento. As crianças estão então prontas para o papel. O papel pautado é introduzido e as crianças aprendem a moldar as letras entre as duas linhas paralelas e a aprender que as letras das palavras são encadeadas: letras de mãos dadas que formam novas palavras.

O próximo passo então será a expressão de seus pensamentos e ideias usando letras que são recortadas, também chamado o Alfabeto Móvel. Desta forma, a criança começa o processo de "escrever" (juntando letras que formarão palavras), ou expressando pensamentos em símbolos escritos, muito antes de terem aprendido a formar de forma independente todas as letras do alfabeto (sua caligrafia). A criança também aprende a encaixar as letras umas às outras para que o lápis flua ao longo do papel sem parar frequentemente dentro e entre as letras.

Depois que a criança começou a formar todos os símbolos e escreveu nomes, listas e histórias com o Alfabeto Móvel, ela naturalmente começa a escrever palavras e frases no quadro-negro e em tiras de papel. Você quase pode ver os pensamentos viajarem do cérebro, do braço e da mão, para a lousa ou papel.

Quando você olha para o alfabeto em cursiva, você percebe que seria impossível "espelhar" qualquer uma das letras, por exemplo, b, d, p ou s. Essas letras podem ser muito confusas para a criança que está utilizando a letra impressa. Além disso, com a letra impressa, as letras maiúsculas e minúsculas são muitas vezes semelhantes, causando confusão entre as duas. No entanto, as letras maiúsculas são significativamente diferentes; e geralmente elas não estão conectadas às seguintes letras, fragmentando o entendimento da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além do que se pode observar em uma sala de aula, estudos também mostraram que as crianças que aprendem a escrita cursiva, em vez de impressas, obtêm melhores resultados em testes de leitura e ortografia, talvez porque os elos entre as letras na escrita cursiva, forcem o leitor a pensar a palavra como um "todo", enquanto as letras impressas sem elos entre elas, muitas vezes, façam com que a criança leitora, pense no som individual das letras. Também vale a pena notar que, uma vez que as crianças aprenderam a letra cursiva, é muito fácil para elas aprenderem a impressa. O contrário é mais difícil. Além disso, uma criança que escreve em cursiva também pode ler a impressa, mas uma criança que só aprende a impressa não pode ler cursiva. O processo de elaboração deste artigo e as pesquisas por mim realizadas, aliadas à minha experiência prática na área da alfabetização, me proporcionaram contato com obras e autores significativos, alguns populares e clássicos na área da educação, outros quais eu não tinha conhecimento, e como profissional da Educação, acredito que a publicação e a multiplicação das informações contidas nesse material são de grande valia para o trabalho diário no processo de ensino, para uma aprendizagem significativa. Os autores escolhidos realizam com maestria o diálogo entre Neurociências e Aprendizagem e suas pesquisas tendem a contribuir muito ainda para uma Educação e uma prática profissional de

maior qualidade. Com base nessas pesquisas confirmo minhas convicções de que todo o processo de alfabetização se tornaria mais prazeroso e suave se aplicados alguns conceitos aqui colocados em nossas práticas. E com esse processo, a formação de crianças leitoras que se transformem em indivíduos capazes de se expressarem e com a sensação de pertencimento a um grupo social, diferente do que vinha acontecendo com pessoas que não eram alfabetizadas ou leitoras e encontravam muitas dificuldades na realização dos afazeres cotidianos, desde pegar um ônibus até fazer uma lista para organizar melhor e otimizar o tempo gasto em um supermercado. Ainda assim, é notório que há vasta bibliografia que contraria os “porque sim” aqui apresentados, e aos leitores simpatizantes desta, fica a sugestão de leitura e reflexão da bibliografia aqui apresentada.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, M.J. **Learning to read: Thinking and learning about print.** MIT Press, Cambridge. 1990.
- BROOKS, Vernon B. **The Neural Basis of Motor Control.** Oxford University Press, Oxford. 1986.
- CASELLA E.B, COSTA J.C, AMARO Jr. E. **As Bases Neurológicas da Aprendizagem da Leitura e Escrita.** Academia Brasileira de Ciências. 2008.
- COSENZA, Ramon Moreira. & GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre. Artmed. 2011.
- DANTAS, Heloysa, LA TAILLE, Yves, OLIVEIRA, Marta Kohl. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo. Summus, 1992.
- DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler.** Porto Alegre. Penso. 2012.
- IZQUIERDO, Ivan. **Memória.** Porto Alegre. Artmed. 2008.
- KARIN, James. **Os efeitos da experiência da escrita à mão no desenvolvimento do cérebro funcional em crianças pré-alfabetizadas.** Disponível em inglês no site: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4274624/> Acesso: 07/08/2017.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** Scipione. Série Pensamento e Ação no Magistério.
- LEIBIG, Susan Zimog (organizadora). **A Preguiça.** Coleção Neuro Educação para Educadores. Vol.2. São Paulo. All Print. 2012.
- VYGOTSKY, L. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Mirella Clerici Loayza - é Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Nove de Julho, UNINOVE. Especialista em Ensino da Matemática pelo PED Brasil; também é especialista em Pedagogia Hospitalar pela PUC-SP e Neurociências Aplicadas à Educação pela Faculdade Campos Salles, FICS. Graduada em Letras com habilitação em Inglês pela Faculdades Integradas Campos Salles, FICS 2017. Profissional atuando na Educação Privada de Ensino Bilíngue desde 2004, integra o quadro de Magistério da Rede Municipal de São Paulo desde 2015.



Courier
Who's shopping the year ahead?

IN THE COMPANY OF WOMEN

Q W E R T Y U I O P A S D F G H J K L ; ' Z X C V B N M , . / : ; ' < > [\] ^ _ ` { | } ~

Q W E R T Y U I O P A S D F G H J K L ; ' Z X C V B N M , . / : ; ' < > [\] ^ _ ` { | } ~

MARKING MARKER

1.1.1 1.1.2 1.1.3 1.1.4 1.1.5 1.1.6 1.1.7 1.1.8 1.1.9 1.1.10

REFLETINDO SOBRE O PAPEL DA ARTE E DA ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO

MIRIAM FERREIRA

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo, revisitar o papel do professor, o papel da arte na contemporaneidade, e a função da estética para transformação da educação, além de suas contribuições para a formação de uma sociedade mais consciente, reflexiva e crítica. Nesse sentido, o artigo apresentado, tem como proposta, ressaltar o papel do professor de artes, como mediador do conhecimento, de maneira interdisciplinar, e estimulando o conhecimento por intermédio das diversas formas de se fazer arte. A pesquisa foi realizada, a partir de pesquisa qualitativa de documentos oficiais, como os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs-Artes), Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB. 9.394/96), Artigos de domínio público, e sites de domínio público.

Palavras-chave: Arte; Função; Práticas pedagógicas; Propostas educacionais.

INTRODUÇÃO

Para obtermos uma melhor compreensão, sobre, o papel da Arte e sua função na educação, um dos primeiros passos a ser percorridos, nesta pesquisa, baseia-se nas propostas estabelecidas a partir da LDB 9394/96, e o PCNs de Artes, que foram elaboradas com objetivos de resgatar pontos importantes para o ensino de artes, e estimulem a elaboração de propostas educacionais que colabore com a promoção da igualdade, viabilizando a permanência do aluno na escola, e conseqüentemente como documento oficial, norteador da prática pedagógica do professor em sala de aula, nas diferentes áreas do currículo.

No que se refere à área de Artes, o PCNs de artes, foram apresentados como documentos que, propiciam a compreensão do significado da arte, contextualizada nas relações sociais, como manifestação humana.

Os parâmetros curriculares (pcn) de arte apresentam-se como Documento que inovam a abordagem pedagógica e introduzem discussão de novos conceitos, como a ideia de desenvolvimento de referências estéticas, através do estudo da história da arte. (PCN ARTE, P.35,42).

OBJETIVO GERAL

Ressaltar o papel do professor de artes, como facilitador do conhecimento, e das diferentes formas de se fazer Artes, a partir da Estética, tendo como questionamento, a seguinte pergunta: Qual o papel da Arte na Educação e sua função Estética?

OBJETIVO ESPECÍFICO

No que se refere ao principal objetivo, a pesquisa realizada, tem por finalidade ressaltar a importância da Arte para o ensino e para a formação humana, e a importância da Educação para a transformação de uma sociedade mais consciente e crítica.

JUSTIFICATIVA

A partir do conhecimento do papel da arte na educação, como um dos instrumentos de transformação e emancipação do ser humano, e, sobretudo a relevância da atuação do professor, como um facilitador de diferentes formas de informações, procuramos compreender como a arte na educação tem, cumprido com a sua função social de formação e transformação do indivíduo.

Esta pesquisa tem como justificativa, revisitar o papel do professor, o papel da arte na contemporaneidade, e a função da estética para transformação da educação, além de suas contribuições para a formação de uma sociedade mais consciente, reflexiva e crítica.

PROBLEMA

O artigo visa revisitar o papel do professor, como um agente facilitador do conhecimento para o aluno, e conseqüentemente, a contribuição para formação de uma sociedade mais igualitária e justa no contexto em que está inserida.

Para tanto, visando contextualizar, foi utilizado à metodologia de pesquisa bibliográfica qualitativa, o que segundo Lucke e Andre (1986), a pesquisa qualitativa, tem como características básicas o ambiente natural como fonte de dados, sendo o pesquisador seu principal instrumento, em uma pesquisa qualitativa, predominam os dados descritivos, e a atenção está mais voltada para o processo do que para o resultado, no que se refere à pesquisa bibliográfica, de acordo com Macedo (1994) trata-se de um meio de obter informações, ou seleção de documentos que condizem ou se relacionam com o trabalho de pesquisa, ou ainda complementando, Alves (2003), para quem, a pesquisa bibliográfica, é caracterizada pelo desenvolvimento a partir de livros, periódicos, artigos entre outras fontes de pesquisas já elaboradas, não exigindo que o pesquisador contemple de forma direta seu objeto de pesquisa, tendo como ressalva a idoneidade da fonte pesquisada.

Nesse sentido, a pesquisa foi realizada, a partir de documentos oficiais, como os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN-Artes), Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB. 9.394/96), Artigos de domínio público, e sites de domínio público.

CONCEITO DE ARTES

Conforme pesquisas bibliográficas, o termo Arte, é passível de diversas interpretações, segundo alguns estudiosos, a dificuldade de se definir o que é Arte, se dá pelo fato da Arte ser conceituada a partir de conjunturas culturais e históricas.

Por intermédio das diferentes formas de se fazer artes, a partir da estética, esta inquietação surge do questionamento da seguinte pergunta: qual o papel da arte na educação e sua função estética?

Verificamos que, de acordo com pesquisadores e, estudiosos, que o conhecimento humano, “Se constrói a partir de estruturas mentais, este processo de construção, ocorre por intermédio da mediação entre o sujeito, o objeto o meio físico e social”, (Piaget, 1980) nesse sentido, como um dos objetivos da educação é a formação do indivíduo, de forma a integrá-lo a uma sociedade e que ele seja capaz de produzir, criar, observar, e desenvolver sua própria capacidade crítica, o que responde nosso questionamento inicial, sobre o papel da arte, para a educação, sobre a relevância do professor capacitado em artes, o ensino da arte, estruturado de forma estética, no sentido de direcionamento do currículo escolar, como matéria de relevância e integradora, e que vem cumprindo com o seu papel social, difundindo história, costumes, crenças, políticas, artes e diversão.

Vem do latim o termo Arte, atribuída a técnica e habilidade, nesse sentido à arte é entendida como uma condição do ser humano, como um ser pensante, que busca representar, por meio de suas técnicas e habilidades, sua condição social e essência de ser pensante.

Também é definida como, uma atividade humana, ligada a manifestações de ordem estética, feita por artistas, a partir de percepção, emoções e ideias, tendo como objetivos aguçar o interesse e a consciência, de um ou mais espectadores, uma vez que cada obra de arte possui um significado único e diferente¹.XXXX

A HISTÓRIA DA ARTE

A história da Arte consiste em uma ciência que estuda os movimentos artísticos, as modificações, a valorização estética, as obras de artes e os artistas.

Esta análise é feita de acordo com a vertente social, política e religiosa da época que é estudada.

Por intermédio da ciência que estuda a história da arte, é possível entender o ser humano, por meio da evolução das diferentes expressões e manifestações artísticas.

TIPIFICAÇÃO DE ARTES

A arte apresenta-se intermédio de diferentes formas, como, plástica, música, esculturas, cinema, teatro, dança, arquitetura, etc. Existem varias expressões que servem para descrever as diferentes manifestações de arte, por exemplo, Artes Plásticas, Artes visuais, Artes Cênicas, Arte gráfica, etc.

Alguns autores, como HEGEL e RICCIOTO CANUDO, dentre outros pensadores, organizaram as diferentes Artes, em uma lista numerada, a inclusão de algumas formas de artes não se deu de forma consensual, mas com a evolução da tecnologia, na lista atual está definida como forma de artes:

1. ARTE - Musica
2. ARTE - Dança/Coreografia
3. ARTE - Pintura

4. ARTE - Escultura /Arquitetura
5. ARTE - Teatro
6. ARTE - LITERATURA
7. ARTE - Cinema
8. ARTE - Fotografia
9. ARTE- Historias em quadrinhos
10. ARTE - Jogos de computadores e vídeos
11. ARTE - Digital

ARTE E EDUCAÇÃO

Com base na teoria piagetiana, o individuo é o sujeito de construção do seu conhecimento, esse processo só é possível mediante a sua atuação.

Na perspectiva de Piaget (1980), o conhecimento, configura-se como uma construção continuada de mediação entre o sujeito e o objeto, entre o meio físico e o social, com essa ação, o individuo constrói novas estruturas mentais, estabelecendo condições e capacidades próprias do conhecer.

A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA ARTE NA EDUCAÇÃO

De acordo com a educadora Fernanda Saguas, a Arte é uma linguagem que possibilita o entendimento do mundo sem a linguagem verbal”,segundo a autora, a arte, faz com que as pessoas entendam conceitos, sem passar pela questão da fala, da oralidade, envolvendo diretamente o sentimento, e a subjetividade.

A função da Arte não é a de passar por portas abertas, mas é a de abrir portas fechadas. (Ernst Fisher, 1973)

Nesse sentido, o papel da escola é de suma importância, em oportunizar ao aluno, o apreciar a Arte com olhares que possibilitem estabelecer algumas direções que operam no campo da Arte e da Cultura, possibilitando ao aluno criar, construir e inventar.

Art.1º-A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Titulo-I, Lei nº9. 394/1996)

No Brasil, esta percepção, se dá a partir da Lei De Diretrizes e Bases da Educação, sancionada em 20 de dezembro de 1996(LDB 9.394/96), que torna obrigatório o ensino da Arte nas escolas de educação Básica, inserindo a Arte no campo epistemológico em igualdade com as demais disciplinas do currículo escolar. Em 1971, no Brasil, a arte foi incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, sendo considerada como uma atividade educativa, e não como disciplina, tratava de forma genérica o conhecimento.

Conforme explicita o documento oficial PCN-Arte, a introdução da educação artística no currículo escolar foi um avanço, principalmente, pelo aspecto de sustentação legal, para

essa prática, e por considerar que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos.

TITULO-I, LEI Nº9. 394/1996

Com o reconhecimento da relevância da educação artística, abriu-se um novo espaço para a Arte, porém, de acordo com os PCN-Arte, o sistema educacional, enfrentou dificuldades na sua base, entre a teoria e a prática, em arte, e no ensino e aprendizagem desse conhecimento.

Uma das observações apontada pelo documento foi a falta de professores habilitados e preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídos no conjunto das atividades artísticas, dentre as quais, Artes Plásticas, Educação Musical e Artes cênicas.

Um dos indicativos destas dificuldades estava diretamente ligado à formação dos professores de educação artística daquela época, pois segundo consta no documento, nos primeiros anos os professores, foram capacitados em cursos de curta duração, pois as faculdades, eram voltadas para atender o mercado aberto por lei, ofereciam cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de, 20 de dezembro 1996, o ensino de arte passa a ser considerada obrigatória na educação básica.

O ensino da arte constituirá componente obrigatório nos Diversos Níveis da educação básica, de forma a promover o Desenvolvimento cultural dos alunos. (artigo 26, parágrafo 2º)

Dentre outros objetivos, os PCN-Artes, indicam como objetivo fundamental do ensino, que os alunos sejam capazes de:

Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em sua capacidade afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca do conhecimento e no exercício da cidadania (PCN-Arte-p. 7).

Cabe destacar que, esta nova formatação do ensino da arte, surgiu após pesquisas, realizadas ao final das décadas de oitenta e noventa, que investigaram o modo de aprender dos artistas, das crianças e dos jovens, contribuindo para as propostas pedagógicas, considerando os processos de aprendizagens do aluno.

Dentre as várias propostas, destacam-se as ações na melhoria da aprendizagem e do ensino da arte, que estabelecem as relações entre educação estética e a educação artística dos alunos.

No que diz respeito, sobre a importância da formação do professor, Barbosa, explicita que: “os professores que, se dispuserem a ensinar arte, tenham um mínimo de experiências prático-teóricos, interpretando, criando e apreciando arte, assim como exercitar a reflexão pedagógica específicas para o ensino das linguagens artísticas”.

Esta percepção, também aparece nos escritos da educadora e escritora Mae, que diz que:

Sem uma consciência clara de sua função e sem uma Fundamentação consistente de arte como área de conhecimento, com conteúdos específicos, os professores Não podem trabalhar. Só é possível fazê-lo a partir de um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica (MAE, ANO, p.30).

Podemos verificar que, a necessidade de uma formação concreta e continuada, para os arte-educadores, como parte da eficácia do papel da arte na educação.

A ARTE E A ESTÉTICA

EDUCAÇÃO ESTÉTICA, TAMBÉM CONHECIDA COMO EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS

Como prática humana, jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma em Que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos, devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. (FREIRE, 2011, p.142)

Pereira (2008,2011) e Duarte Jr.(1988,2000), enfatizam que a nossa cultura privilegia os conhecimentos racionais, desvalorizando os saberes sensíveis e a emoção, separando e hierarquizando o corpo, a mente, o sentir, o pensar e o refletir.

Para ambos compreender a Arte é compreender melhor o mundo, e entendem que “o artista espreita-o através de sua janela e vai representá-lo não como uma imagem fotográfica imobilizada no interior da câmara-escura, mas como uma recriação”, e que, “A arte atravessa a vida e o artista, caminha pelas vias da criação, deixando na obra as marcas de uma realidade.”.

É por intermédio da experiência estética que podemos adquirir capacidades progressivamente mais complexas na compreensão da Arte.

Para conhecer o mundo precisamos de diferentes ferramentas, e de saber como utilizá-las adequadamente, a educação para e pela arte, contém potencialidades cognitivas únicas, que podem construir um auxílio precioso a esse conhecimento, abrangendo contextos diversificados do currículo escolar.

De acordo com o PCNs de arte, é, no convívio com o universo da arte, que, os alunos podem desenvolver o fazer artístico, como experiência poética.

Trabalhar ética e estética na produção de arte dos alunos e dos artistas significa considerar suas possibilidades criadoras correlacionadas com as realidades socioculturais e comunicacionais em que vivem.(PCN-Arte, p.38)

Conforme levantamento bibliográfico, feito em revista eletrônica, verificamos que alguns autores, como a educadora Fernanda Saguas, compreendem que a educação estética, pode ser definida como “alfabetização” na linguagem não verbal, que tem por base à própria

arte enquanto atividade livre e criadora, nesse sentido, a educação estética tem por objetivo, contribuir para a criação de um espaço educacional, que se preocupa com o desenvolvimento sensorial dos alunos.

Nesse sentido, podemos verificar a importância dos documentos oficiais, (parâmetros Curricular Nacional e PCN-Arte), terem tido o reconhecimento da arte como matéria relevante, e de organizarem o currículo escolar, preocupando-se com a forma, tendo o cuidado e o reconhecimento do desenvolvimento humano de maneira integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que, de acordo com pesquisadores e, estudiosos, que o conhecimento humano, se constrói a partir de estruturas mentais, este processo de construção, ocorre por intermédio da mediação entre o sujeito, o objeto e o meio físico e social, nesse sentido, como um dos objetivos da educação é a formação do indivíduo de forma a integrá-lo a sociedade, e que seja capaz de produzir, criar, observar, e desenvolver sua própria capacidade crítica, o que responde o nosso questionamento inicial, sobre o papel da arte para a educação, demonstra a relevância do professor capacitado em artes, e do ensino da arte estruturado de forma estética, no sentido de direcionamento do currículo escolar, como matéria de relevância e integradora, que cumpre seu papel social, difundindo histórias, costumes, crenças, políticas, artes e diversão, estimulando o conhecimento por intermédio das diversas formas de se fazer arte, podemos verificar também, a importância dos documentos oficiais, (parâmetros Curricular Nacional e PCN-Arte), de terem tido o reconhecimento da arte como matéria relevante, e de organizarem o currículo escolar, preocupando-se com a forma, tendo o cuidado e o reconhecimento do desenvolvimento humano de maneira integral.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A.M, (1975). **Teoria e Prática da educação Artística**. São Paulo, Cultrix. Canclini, n, 1980: A Socialização da arte. São Paulo, Cultrix.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional**, Leinº9. 394: Das DISPOSIÇÕES GERAIS. p.10. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_idbn1.pdf. Acesso dia 28 de setembro de 2018
- BRASIL, **Parâmetros curricular Nacional-Artes: Arte e questões Sociais da Atualidade: Os temas Transversais**, p.38.
- BRASIL, **Parâmetros Curricular Nacional/ Artes** (1998), -O Ensino de Arte no Currículo Escolar, Legislação e Prática- PCN-Arte, p.26.
- BRASIL, PCN (1998)- **arte, área de arte objetivo geral, Pluralidade cultural**. p. 27. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf- em Acesso dia 25/08/2018
- SIGNIFICADO DE ARTE disponível em: [HTTPS://www.significado.de](https://www.significado.de) acesso dia. 15/08/2018.

Miriam Ferreira - Pedagoga formada pela Faculdade Sumaré. Licenciatura em Arte Visual pelo Centro Universitário de Jales, UNIJALES. Pós-graduação Lato Sensu em Ensino das Artes Visuais pela Faculdade Paulista São José. Pós-graduação Formação em Educação a Distância pela Universidade Paulista, UNIP. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.



O CURRÍCULO NACIONAL E SUAS TENDÊNCIAS ESTRUTURAIS

PRISCILA PAULA DA COSTA DA SILVA

RESUMO

O currículo representa a estruturação nacional poderosa pedagógica sendo uma reflexão e intervenção na dinâmica escolar. Possibilita compreender o que se processa no seu interior e os vínculos entre o que se vive na escola e a comunidade onde está se localiza. De igual forma, possibilita ainda estabelecer limites entre o que é “específico” da escola e o que “pertence” ao conhecimento da sociedade em geral. Com o movimento “Escola sem Partido” que está inspirando vários projetos de lei que tramitam nas câmaras municipais, assembleias legislativas e Congresso nacional, o currículo voltou a ser discutido em diversas esferas como mostrarei a seguir.

Palavras-chave: Currículo; Aprendizado; Desenvolvimento; Escola; Leitura.

INTRODUÇÃO

A pesquisa justifica-se na medida em que constatamos que o desenvolvimento curricular está ligado à obtenção de resultados e ao plano pedagógico da escola. Logo, nota-se a necessidade de estudar o currículo, uma vez que ele está inserido na construção do conhecimento e na determinação do sujeito que pretendo formar.

Este artigo tem por tema o estudo do currículo e planejamento, enfatizando a construção do conhecimento no contexto educacional. Dessa forma, é importante considerar que esta pesquisa tem relevância científica para a área de currículo, de educação e construção do conhecimento.

A partir dessa ideia, discute-se a ideia de que o currículo e o planejamento fazem parte da prática do professor na sala de aula, pois esta precisa deixar claro o conteúdo a ser ministrado e a forma como ele será desenvolvido para depois verificar como ocorreu a aprendizagem no educando.

Assim, têm-se como ponto de partida os fundamentos de Pacheco (2005), Silva (1999) e Sacristan (2013). Para tanto, tem-se por objetivo: a) Analisar como o currículo está inserido no pensamento político pedagógico; b) verificar de que modo o currículo está relacionado com a formação do sujeito e construção do conhecimento.

O CURRÍCULO E O SEU AMPLO PODER DE ENSINAR

O currículo nacional é um documento que estabelece as competências e habilidades que os estudantes devem adquirir ao longo de sua educação básica. Ele é definido pelo Ministério da Educação e é obrigatório para todas as escolas do país. O currículo tem como objetivo garantir uma formação integral aos estudantes, desenvolvendo suas capacidades cognitivas, socioemocionais e éticas. Além disso, ele busca promover a igualdade de oportunidades e a inclusão social, valorizando a diversidade cultural e as especificidades regionais.

A educação é um processo contínuo de aprendizado que começa desde o nascimento e continua ao longo da vida. É através da educação que as pessoas podem adquirir conhecimentos, habilidades e valores que lhes permitem desenvolver todo o seu potencial e participar de forma ativa e produtiva na sociedade.

De acordo com Ferreira (2009, p.2), o planejamento é uma atividade individual e coletiva.

Essas atividades sofrem influência das políticas públicas que “são as ações do estado com vista ao alcance de objetivos de um plano de governo”. Dessa forma, o planejamento é visto como uma prática que “visa à implantação das políticas educacionais, através de atividades educacionais técnicas, operacionais, pedagógicas, culturais”.

Existem diversas formas de educação, desde a educação formal em escolas e universidades até a educação informal em casa, no trabalho ou em comunidades. Cada forma de educação tem suas próprias vantagens e desafios, e é importante escolher aquela que melhor atende às necessidades e objetivos individuais.

A educação também desempenha um papel fundamental na promoção da igualdade e da justiça social. Ao garantir que todos tenham acesso a oportunidades educacionais de qualidade, podemos construir uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todos possam prosperar e contribuir para o bem comum.

Segundo o autor, o planejamento em educação acontece em dois âmbitos: o do sistema educativo e o da escola. No sistema educativo, “temos como resultante do planejamento, não só as políticas de educação, mas as leis, os pareceres e resoluções, os parâmetros curriculares, os fundos, entre outros”.

“No âmbito da escola: temos desde os planejamentos decorrentes das orientações e exigências legais até os planejamentos criados a partir do contexto da instituição, a saber: Regimento Escolar, Projeto Pedagógico e, decorrente dele, o currículo, os planos de cursos, os planos de componentes curriculares, os planos de aula [...]” (FERREIRA, 2009, p.3).

A grade educacional de ensino é uma estrutura que organiza o processo de aprendizagem em diferentes níveis, desde a educação infantil até o ensino superior. No Brasil, a grade educacional é dividida em etapas e modalidades de ensino, como educação básica, ensino médio, técnico, tecnológico e superior. Cada uma dessas etapas tem objetivos específicos e é regulamentada por políticas públicas e leis de educação. A grade educacional é fundamental para garantir a qualidade da educação e o desenvolvimento dos estudantes ao longo de sua formação acadêmica.

Para Vasconcellos (1995, apud MAIA; SCHEIBEL; URBAN, 2009, p.103, 104):

“Ao planejar sua ação educativa, o professor interfere de algum modo na realidade, pois acredita que esta pode ser mudada, e busca aquilo que deseja. Além disso, entra em contato com a teoria e a utiliza para compreender sua prática pedagógica, pois planejar vai além de elencar conteúdos e atividades: envolve a pesquisa e a construção própria de argumentos e concepções. E acrescenta: ‘planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real a ser comandado pelo ideal.’”

O currículo nacional é estruturado em áreas de conhecimento, que incluem linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Cada área é subdividida em componentes curriculares, que representam as disciplinas escolares. Além disso, o currículo também possui temas transversais, como ética, meio ambiente e saúde, que devem ser abordados em todas as áreas e componentes curriculares. O objetivo da estruturação do currículo é garantir a formação integral dos estudantes, contemplando tanto o desenvolvimento de habilidades e competências específicas quanto a formação de valores e atitudes cidadãs.

Outro item essencial ao planejamento da aula é o conteúdo a ser ensinado. Segundo Libâneo (2013): ...” os conteúdos são um conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação histórico-social, organizados pedagogicamente e didaticamente em matérias de ensino, tendo em vista o processo de construção do conhecimento pelos alunos e suas relações com o contexto vivido.

Documento que estabelece os objetivos de aprendizagem em cada disciplina escolar. No caso da matemática, o currículo nacional define os tópicos e habilidades que os alunos devem adquirir em cada nível de ensino. Isso inclui desde conceitos básicos, como operações aritméticas, até assuntos avançados, como cálculo e geometria analítica. O currículo nacional é importante para garantir que os alunos recebam uma educação matemática abrangente e consistente em todo o país, inclusive na área de humanas, que abrange disciplinas como história, geografia, sociologia e filosofia. Essas disciplinas são importantes para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos, além de promoverem a compreensão da sociedade e do mundo em que vivemos. É essencial que as escolas incluam a área de humanas em seus currículos para garantir uma formação completa e integral aos estudantes.

O ensino superior no Brasil é oferecido por universidades, faculdades e instituições de ensino superior públicas e privadas. Existem diversas opções de cursos de graduação, pós-graduação e tecnológicos em áreas como engenharia, saúde, humanidades, ciências sociais, entre outras. Para ingressar em uma universidade pública, é necessário prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e obter uma boa nota, já nas instituições privadas, o processo seletivo pode variar. O ensino superior no Brasil vem passando por mudanças e desafios, mas ainda é fundamental para a formação de profissionais capacitados e para o desenvolvimento do país.

A faculdade é uma instituição de ensino superior que oferece cursos de graduação, pós-graduação e extensão universitária. É um espaço de formação acadêmica e profissional, onde os estudantes são desafiados a desenvolver habilidades e competências em suas áreas de interesse. Além disso, a faculdade é um ambiente propício para o aprendizado e a troca de conhecimentos entre os alunos e os professores. É importante escolher uma faculdade que ofereça um ensino de qualidade e que esteja alinhada aos seus objetivos pessoais e profissionais.

O professor está aprendendo sobre a grade curricular, que é um documento que descreve as disciplinas e atividades que os alunos devem concluir para obter um diploma. A grade curricular é criada pela instituição de ensino e pode variar de acordo com o curso e a área de estudo. É importante que o professor esteja familiarizado com a grade curricular para poder orientar os alunos e garantir que eles completem todas as exigências para a conclusão do curso com sucesso.

O novo Ensino Médio é uma proposta de reforma educacional que está sendo implementada no Brasil. Ele tem como objetivo tornar o ensino mais flexível e personalizado, permitindo que o estudante escolha as áreas de conhecimento que mais lhe interessam. Com isso, espera-se que os alunos se sintam mais motivados e engajados com o aprendizado, podendo desenvolver habilidades e competências importantes para a vida pessoal e profissional. Como estudante do novo Ensino Médio, é importante estar atento às mudanças e aproveitar as oportunidades oferecidas para construir um futuro melhor.

Para que essa aprendizagem ocorra o ensino precisa encontrar alguns caminhos, ou seja, os modos pelos quais os conteúdos serão desenvolvidos, os métodos de ensino. Araújo (2008) diz que:

Ela [a aula] é feita de prévias e planejadas escolhas de caminhos, que são diversos do ponto de vista dos métodos e técnicas de ensino; [...] também se constrói, em sua operacionalização, por percalços, que implicam correções de rota na ordem didática, bem como mudanças de rumo; [...] está sujeita a improvisos, porque não foram previstos, mas não pode constituir-se por improvisações. (Araújo, 2008, p.60).

O novo ensino médio tem recebido críticas por diversos motivos. Alguns argumentam que a reforma não foi discutida o suficiente com a sociedade e que a implementação está sendo apressada. Outros apontam que a flexibilização curricular pode prejudicar a formação dos estudantes, que podem optar por disciplinas mais fáceis em detrimento de outras importantes para sua formação. Além disso, há preocupações com a formação dos professores para lidar com o novo modelo e com a falta de investimento para a sua implementação.

O currículo nacional tem sido alvo de críticas por parte de alguns setores da sociedade. Algumas pessoas argumentam que ele é muito extenso e complexo, tornando difícil a implementação nas escolas. Outras alegam que o currículo é muito teórico e não aborda adequadamente temas relevantes para a formação dos estudantes, como cidadania, empreendedorismo e habilidades socioemocionais. Além disso, há quem questione a falta de

flexibilidade do currículo, que não permite adaptações de acordo com as necessidades e realidades locais. No entanto, é importante ressaltar que o currículo nacional foi elaborado com base em ampla discussão e participação da sociedade civil, e busca garantir uma formação integral e de qualidade para os estudantes brasileiros.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) é a lei brasileira que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ela foi promulgada em 1996 e tem como objetivo de orientar a organização e o funcionamento da educação no país, desde a educação infantil até o ensino superior. Entre os principais pontos abordados pela LDB estão a gestão democrática das escolas, o financiamento da educação, a formação e capacitação dos profissionais da área e a valorização dos diferentes aspectos culturais e étnicos presentes na sociedade brasileira. A LDB é considerada uma das leis mais importantes do país no que diz respeito à educação e tem influenciado significativamente o desenvolvimento do setor no Brasil.

Os professores têm opiniões diversas sobre a grade curricular. Alguns acham que ela é muito extensa, o que dificulta a abordagem de todos os conteúdos com profundidade. Outros acreditam que é importante ter uma grade ampla para garantir que os estudantes tenham uma formação completa. Alguns ainda argumentam que a grade curricular precisa ser atualizada com mais frequência para acompanhar as mudanças na sociedade e no mercado de trabalho. Em geral, os professores concordam que a grade curricular é uma parte importante do processo educacional e que deve ser constantemente avaliada e aprimorada.

Essa é uma questão complexa e controversa. Algumas pessoas argumentam que o currículo nacional precisa ser atualizado para refletir as mudanças na sociedade e no mundo do trabalho. Outros acreditam que o currículo existente já é suficiente e que as mudanças devem ser feitas em outras áreas, como a formação de professores e a melhoria das condições de ensino. Em última análise, a decisão de mudar ou não o currículo nacional depende de uma série de fatores, incluindo as necessidades dos alunos e as demandas do mercado de trabalho.

Escolher o ensino superior pode gerar muitas dúvidas. Antes de tomar uma decisão, é importante pesquisar sobre as opções disponíveis e entender seus objetivos de carreira. Considere fatores como o mercado de trabalho na área escolhida, a reputação da instituição de ensino e a grade curricular do curso. Além disso, converse com profissionais e estudantes da área para obter uma visão mais ampla sobre a carreira e o curso em si. Não tenha pressa na escolha e lembre-se de que é possível mudar de curso ou de carreira ao longo da vida.

Os estudantes têm diferentes opiniões sobre a grade curricular escolar. Alguns acham que ela é muito cheia e que não há tempo suficiente para se aprofundar em cada disciplina. Outros acreditam que a grade curricular é importante para garantir que todos os estudantes tenham uma educação completa e equilibrada. Além disso, alguns estudantes reclamam da falta de flexibilidade e diversidade na escolha de disciplinas e atividades extracurriculares. No entanto, outros consideram que a grade curricular oferece uma estrutura necessária para o aprendizado e a progressão dos alunos ao longo do ano letivo.

A escola é uma instituição fundamental na formação dos indivíduos, porém, é preciso reconhecer que muitas delas ainda seguem um modelo ultrapassado. Para acompanhar as mudanças do mundo contemporâneo e preparar os alunos para os desafios do futuro, é necessário que a escola inove. Isso pode incluir o uso de tecnologias avançadas, metodologias

diferenciadas e o estímulo à criatividade e ao pensamento crítico. A inovação na educação é fundamental para garantir uma formação de qualidade e preparar os estudantes para os desafios do século XXI.

A tecnologia está cada vez mais presente nas escolas, sendo utilizada como uma ferramenta para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Através de recursos como tablets, computadores e softwares educacionais, os alunos podem ter acesso a conteúdos interativos e dinâmicos, que facilitam a compreensão e fixação dos conceitos. Além disso, a tecnologia também pode ajudar os professores a preparar aulas mais atrativas e personalizadas, adaptando-se às necessidades de cada turma. Contudo, é importante lembrar que o uso da tecnologia deve ser complementar e não substituir o papel do professor, que é fundamental para guiar e estimular o aprendizado dos alunos.

Os TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) têm se tornado cada vez mais presentes na educação, trazendo diversas possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem. Com o uso de computadores, tablets, celulares e outras ferramentas tecnológicas, os estudantes podem ter acesso a um universo de informações e recursos multimídia, além de poderem desenvolver habilidades importantes para o mundo atual, como a capacidade de pesquisa, análise crítica e colaboração. Os TICs também podem ser utilizados pelos professores para planejar e desenvolver suas atividades, tornando o ensino mais dinâmico e atraente para os alunos. No entanto, é importante lembrar que a tecnologia deve ser utilizada de forma consciente e planejada, sempre tendo em vista os objetivos educacionais e a formação integral dos estudantes.

A renovação e a presença da juventude na escola são fundamentais para um ambiente de aprendizado dinâmico e atualizado. A incorporação de novas ideias e perspectivas, bem como a utilização de tecnologias modernas, podem melhorar significativamente a qualidade do ensino e o engajamento dos alunos. É importante que a escola esteja aberta e receptiva a mudanças e inovações, garantindo assim um processo educacional mais efetivo e satisfatório para todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento deve ser o alicerce na realização de qualquer atividade a ser desenvolvida, seja ela a curto, médio ou longo prazo e, no contexto educacional, este tem grande importância no andamento das práticas pedagógicas, visando melhorias na educação do país. Entretanto, não adianta só discutirmos sobre a importância do planejamento e seus aspectos, é necessário que estejamos abertos a novos conhecimentos que nos possibilitem inovar as práticas pedagógicas e o planejamento deve ser, acima de tudo, um veículo para alcançarmos tais objetivos.

Quando o planejamento não se consolida, na prática docente, como um instrumento de garantia de aprendizagem, o convertemos em um objeto de ativismo pedagógico, insuficiente para o aprender. Ou seja, quando o professor se preocupa em escolher atividades que considera interessante para aplicar em sala de aula, que esteja relacionada ao conteúdo a ser trabalhado, sem pensar no objetivo de aprendizagem e muito menos em como avaliar se ela realmente se efetivou ao final da aula, torna o ensino desvinculado da

aprendizagem. Isso é apontado por pesquisas na área da educação, como já vimos em Bassedas (1999, apud Zanon e Althaus, 2010).

REFERÊNCIAS

A vermelho não constam no conteúdo do artigo

PACHECO, J. A. Escritos Curriculares. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. G.(org.) Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

Priscila Paula da Costa da Silva - Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Guaianás, SP. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.



A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL FRENTE ÀS AÇÕES EDUCATIVAS NA VIDA ESCOLAR

RITA DE CÁSSIA GONÇALVES PACCOLA

RESUMO

Ao se pensar sobre o protagonismo Infantil e as práticas pedagógicas, é preciso se referir a percepção do potencial da criança, sendo capaz de criar formas de se comunicar e se relacionar com o mundo desde o início da sua vida e, por isso, também é capaz de participar com autonomia de seus próprios processos de aprendizagem, havendo a necessidade de se destacar o trabalho das competências socioemocionais. Assim, o presente artigo pretende delinear as práticas pedagógicas e as competências socioemocionais, com base no protagonismo Infantil, bem como as estratégias e práticas relacionadas a esse tema partindo da discussão de autores presentes na literatura corrente relacionando com o processo histórico envolvido na concepção de infância. A metodologia utilizada trata-se da qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica a respeito do tema. Os resultados encontrados apontaram um dos papéis fundamentais nesse processo, que é observar a criança, perceber os seus anseios e processos e direcionar a aprendizagem como um mediador, deixando a criança livre para que ela possa protagonizar o seu próprio conhecimento.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Socioemocional; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O planejamento no contexto escolar refere-se as atividades que discutem a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem e as condições externas que influenciam seu curso. Deve-se lembrar também que o planejamento proporciona a articulação entre ensino e avaliação, pois esta serve como ferramenta de previsão, organização, pesquisa e reflexão.

É preciso repensar o que a educação realmente espera dos educandos e buscar novas estratégias e práticas sem se perder nos objetivos e expectativas de aprendizagem. A educação deve compreender a criança como um indivíduo em desenvolvimento social e individual, respeitando sua individualidade.

No entanto, como problemática, a escola deve construir uma educação que vá além dos interesses mínimos presentes nas Políticas Públicas e que rompa com um ensino tradicional e descontextualizado do que a sociedade espera hoje.

Assim, justifica-se o presente artigo, uma vez que quando a natureza do planejamento é alterada, é possível perceber a complexidade e a importância dessa transformação e

libertação, além de observar a importância dessa consciência que muda a prática pedagógica em favor da aprendizagem da criança.

Como o objetivo geral, pretende-se delinear as práticas pedagógicas e as competências socioemocionais, ênfase no protagonismo Infantil; e com objetivos específicos, as estratégias e práticas relacionadas a esse tema baseando-se em autores presentes na literatura corrente de acordo com o processo histórico envolvido na concepção de infância.

A educação socioemocional é um tema cada vez mais importante na vida escolar dos estudantes. As ações educativas que visam desenvolver habilidades socioemocionais têm se tornado cada vez mais comuns em escolas ao redor do mundo. Isso ocorre porque, além de oferecer um aprendizado mais completo, a educação socioemocional é capaz de preparar os alunos para enfrentar desafios da vida real.

As habilidades socioemocionais são aquelas que envolvem o desenvolvimento da inteligência emocional, resiliência, empatia, liderança, trabalho em equipe, entre outras. Essas habilidades são importantes porque contribuem para o bem-estar social e emocional dos alunos, além de melhorar o desempenho acadêmico.

As ações educativas que visam desenvolver habilidades socioemocionais podem ser aplicadas em diferentes contextos, como na sala de aula, nos momentos de recreio, em atividades extracurriculares e em projetos de voluntariado. Essas ações podem incluir jogos educativos, atividades em grupo, dinâmicas de grupo, entre outras.

Um dos benefícios da educação socioemocional é que ela ajuda a reduzir o bullying e outros comportamentos negativos na escola. Isso ocorre porque os alunos aprendem a se comunicar melhor, a ter empatia e a trabalhar em equipe, o que ajuda a criar um ambiente escolar mais saudável e acolhedor.

Além disso, a educação socioemocional também ajuda os alunos a lidar com situações difíceis e a desenvolver resiliência. Essa habilidade é fundamental para enfrentar os desafios da vida e para superar os momentos de crise.

Outro benefício da educação socioemocional é que ela contribui para o desenvolvimento da inteligência emocional. Essa habilidade é importante porque ajuda os alunos a lidar melhor com as emoções, a reconhecer os próprios sentimentos e a entender as emoções dos outros. Isso contribui para um desenvolvimento mais completo e para a formação de indivíduos mais conscientes e empáticos.

A educação socioemocional também contribui para o desenvolvimento da liderança e do trabalho em equipe. Essas habilidades são importantes porque ajudam os alunos a se tornarem líderes mais eficazes e a trabalharem melhor em grupo. Essa habilidade é fundamental para o sucesso na vida pessoal e profissional.

Outro aspecto importante da educação socioemocional é que ela contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados socialmente. Isso ocorre porque os alunos aprendem a se comunicar melhor, a trabalhar em equipe e a desenvolver empatia, o que os torna mais capazes de compreender as necessidades da sociedade e de atuar para transformá-la de forma positiva.

SOBRE AS AÇÕES EDUCATIVAS E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

As ações educativas são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem. Elas podem ser definidas como atividades desenvolvidas pelos professores para estimular o interesse e a participação dos alunos, visando a promoção da aprendizagem significativa.

Para que as ações educativas sejam eficazes, é necessário que elas estejam alinhadas com os objetivos educacionais e com as necessidades dos alunos. Isso requer uma análise cuidadosa das características dos alunos, do ambiente escolar e dos recursos disponíveis.

Um dos principais objetivos das ações educativas é promover a aprendizagem significativa. Isso significa que os alunos devem ser capazes de compreender e aplicar o conhecimento de forma prática, em situações reais. Para isso, é necessário que as atividades propostas sejam desafiadoras, envolventes e relacionadas com a vida cotidiana dos alunos.

Além disso, as ações educativas devem ser planejadas de forma a promover o desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais e sociais dos alunos. Isso envolve o desenvolvimento de habilidades como a criatividade, a resolução de problemas, a comunicação, a colaboração e a empatia.

As ações educativas também devem ser flexíveis e adaptáveis, para que possam ser ajustadas de acordo com as necessidades dos alunos e do ambiente escolar. Isso requer uma avaliação constante do processo de ensino e aprendizagem, para que se possa identificar os pontos fortes e os pontos fracos das atividades propostas.

Outro aspecto importante das ações educativas é a utilização de recursos tecnológicos e multimídia. Esses recursos podem ser utilizados para tornar as atividades mais atrativas e envolventes, além de facilitar o processo de ensino e aprendizagem. É importante, no entanto, que o uso desses recursos seja planejado e adequado às necessidades dos alunos, para que não se torne uma distração ou uma fonte de desigualdade.

Além disso, as ações educativas devem ser contextualizadas e relacionadas com a realidade dos alunos. Isso significa que as atividades propostas devem estar relacionadas com a vida cotidiana dos alunos, com seus interesses e com as demandas do mundo atual. Isso contribui para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais relevante e significativo para os alunos.

Por fim, é importante destacar que as ações educativas devem ser planejadas de forma a promover a inclusão e a diversidade. Isso significa que as atividades propostas devem ser adequadas às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas características individuais. Isso requer uma análise cuidadosa das diferenças individuais dos alunos, para que se possa desenvolver atividades que atendam a todas as necessidades.

VASCONCELLOS (2000), defende que o planejamento necessariamente reflete uma situação real que deve abranger para que seja transformada. A ideia do docente é dar início às situações de aprendizagens havendo a necessidade de estabelecer o que se pretende para o educando ao longo do ano, não só em termos curriculares, mas, do que o professor vai fazer para que ele se desenvolva.

A participação da comunidade como um todo torna-se uma ferramenta facilitadora para o processo de ensino e aprendizagem, onde todos falam a mesma língua e entendem as mesmas ações podendo apoiar e contribuir para o desenvolvimento dos alunos, principalmente porque fazemos parte da sociedade do conhecimento que exige demais do professor em termos das atribuições que lhe são exigidas (TORMENA e FIGUEIREDO, 2010).

A prática pedagógica tem sido em grande parte a salvação de uma pedagogia que exige mais empenho por parte do docente, onde se deve escolher atividades e temas que estabeleçam uma conexão entre o conteúdo e o cotidiano das crianças:

Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como da ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas a serem cumpridas (FREIRE, 1974, p. 124).

Nos dias atuais, é necessário utilizar métodos diferenciados que transmitam conhecimentos mais significativos e tornem o educando protagonista do seu próprio conhecimento, sendo uma das práticas moderadoras desse processo o uso de projetos, como dito anteriormente:

A organização dos projetos de trabalho se baseia fundamentalmente numa concepção da globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento tem lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem (HERNANDEZ e VENTURA, 1998, p. 63).

Com base no planejamento e na prática pedagógica, pode-se desenvolver diferentes habilidades, onde eles aprendem a interagir com o mundo ao seu redor e a construir sua identidade (DELORS, 2001).

Além disso, deve-se ressaltar que na prática pedagógica, o professor deve lidar com a verificação de seu planejamento, pois, para muitos é mais fácil utilizar o planejamento dos anos anteriores do que refazê-lo para o ano seguinte, esquecendo-se das singularidades da turma, a individualidade das crianças, as competências socioemocionais a serem trabalhadas, dentre outras questões:

Uma boa parte dos atos de ensino não está, deixaram de estar ou nunca estiveram sob o controle da razão e da escolha deliberada. Por um lado, a profissão é composta por rotinas que o docente põe em ação de forma relativamente consciente, mas sem avaliar o seu carácter arbitrário, logo sem as escolher e controlar verdadeiramente. É a parte de reprodução, de tradição coletiva retomada por conta própria ou de hábitos pessoais cuja origem se perde no tempo (PERRENOUD, 1993, p. 21).

Ainda, segundo o autor, este tipo de pressuposto indica que a prática pedagógica não pode ser apenas a aplicação de determinados conteúdos, regras fixas ou receitas prontas. As práticas vão muito além de regras, convenções estabelecidas e/ou discussões educativas, envolvendo também as expectativas e as questões socioemocionais junto aos educandos.

Não apenas os professores, mas, a comunidade educacional como um todo precisa repensar como as crianças aprendem hoje. As práticas pedagógicas devem ser norteadoras no sentido de construir novos saberes, contemplando também os aspectos sociais e psicológicos, trabalhando o socioemocional desde a Educação Infantil.

Nesse sentido, o docente deve refletir sobre sua trajetória, repensar sua prática pedagógica e seu planejamento, pois, seu trabalho deve contemplar além do currículo. Portanto, ao planejar, deve-se levar em consideração uma reflexão constante, estruturada na observação, registro, planejamento e avaliação.

SOBRE O TRABALHO COM AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Kohan (2011), traz a ideia de que não se pode associar infância a criança, não pressupondo uma temporalidade linear. A infância funciona como um símbolo de afirmação, espaço de liberdade, apresentando uma metáfora da criação do pensamento, atrelada a uma imagem de ruptura, de descontinuidade, da quebra do normal e do estabelecido, no sentido de desobedecer.

Quando se mudam as concepções de criança e de infância, passando a pluralizá-las, é possível abrir novas possibilidades de modificar também a forma de trabalhar com elas. A multiplicidade das infâncias deve despertar o olhar docente para o que as crianças realmente se interessam, passando a ouvi-las, vê-las e considerá-las, a fim de enriquecer a sua prática docente. Assim, a prática passa a deixar de ser centrada em um adulto e nas suas expectativas, abrindo espaço para que as crianças se tornem protagonistas dos seus processos de ensino e de aprendizagem.

A infância atualmente é considerada heterogênea porque encontramos hoje na sociedade infâncias socialmente diferentes e desiguais; sendo reinventada a todo o momento pela sociedade, podendo-se criar a sua própria imagem do que e como as crianças devem agir (RINALDI, 2012).

Por esse motivo, é de suma importância trabalhar as competências socioemocionais, uma vez que na Educação Infantil, essas competências contemplem o autocontrole emocional; o autoconhecimento; a criatividade; e a autonomia:

Através da Educação Socioemocional na sala de aula, é provável que se consiga a diminuir a violência — extremidade da raiva —, que vem assombrando toda uma sociedade. Em geral, percebe-se um crescente aumento de suicídio, tristeza e solidão na sociedade. A Educação Socioemocional será capaz de diminuir as emoções entendidas como negativas ou destrutivas (SILVA e FERREIRA, 2020, p. 14).

Para isso é necessário também que a escola reconheça esse protagonismo, repensando em suas práticas e trazendo maior leveza ao ensinar e aprender, encontrando a recíproca necessária a fim de garantir a autonomia e a participação de todos os atores sociais

envolvidos. O professor da Educação Infantil necessita trabalhar juntos da criança diferentes habilidades necessárias para o seu desenvolvimento, dentre elas:

Chama-se a afetividade de “conjunto” por esta fazer parte de muitas situações que se integram e formam o indivíduo em sua totalidade. Afetividade é a “qualidade do fruto”, na raiz da palavra. O termo “qualidade” abre um leque de possibilidades para designar o que nos afeta ou o que e quem afetamos, bem como a maneira como somos impactados por esses afetos (LOOS-SANT’ANA E GASPARIM, 2013, p. 201).

Assim, quando se desenvolve as competências socioemocionais junto aos educandos elas crescem e desenvolvem relações mais saudáveis e se mostram mais felizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola enquanto ambiente de socialização, para além da aprendizagem, deve trabalhar junto às crianças as competências socioemocionais para que elas se desenvolvam melhor e de forma significativa. A própria psicologia compreende que as habilidades socioemocionais podem contribuir para controlar as emoções, tornando os relacionamentos consigo próprio e com os outros melhores, diminuindo possíveis conflitos, auxiliando na expressão de interesses e necessidades, melhorando os diálogos interpessoais, auxiliando desta forma, a criança se desenvolver com liberdade e autonomia tornando-se resolvida em outros aspectos sociais.

Os benefícios do protagonismo na área da educação são fundamentais, pois, coloca a criança participando ativamente da tomada de decisões, expressando livremente suas opiniões, pensamentos, sentimentos e suas necessidades, cumprindo o papel de atores principais no processo de ensino e aprendizagem, o que não ocorria, por exemplo, na escola conhecida como tradicional.

Desta forma, o ambiente escolar deve adotar uma metodologia pedagógica que valorize e contribua para o desenvolvimento das competências socioemocionais, articulando conteúdos de forma interdisciplinar a partir de temas que envolvam o desenvolvimento da autoconfiança, como lidar com as emoções, a responsabilidade, o respeito, exercitando a capacidade de lidar consigo e com os outros, abrindo-se para o novo, e demonstrando empatia, resiliência, confiança, tolerância, autonomia, dentre outras questões importantes para o seu futuro.

REFERÊNCIAS

- DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. 5a ed. São Paulo: Cortez, 2001. 288 p.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 184 p.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **Organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 199 p.
- KOHAN, W.O. **Infância entre educação e filosofia**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- LOOS-SANT’ANA, H.; GASPARIM, L. Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos. **Educação em Revista** (Belo Horizonte), v. 29, n.3, p. 199-0, jul./set. 2013.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação perspectivas sociológicas**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993. 201 p.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília: Escutar, investigar e aprender**. Tradução de Vânia Cury. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SILVA, B.B.D.C; e FERREIRA, M.C.P.L. Educação socioemocional na escola. In: **VIII Mostra Científica do Curso de Pedagogia**, v 5, n. 1, Anais, 2020. Disponível em: <http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/pedagogia/article/view/6255/3334>. Acesso em: 05 jul. 2023.

TORMENA, A.A.; FIGUEIREDO, J.A. **Planejamento: a importância do plano de trabalho docente na prática pedagógica**. 2010. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_fafipa_ped_artigo_ana_aparecida_tormena.pdf. Acesso em: 01 jul. 2023.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.



TRICONDEROGA®

2 H

SOFT

OGA®

2 H

SOFT

OGA®

2 H

SOFT

AQUISIÇÃO DA ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

ROSÂNGELA ADELINA DOS SANTOS OLIVEIRA

RESUMO

Este estudo faz uma análise a respeito da alfabetização e do lúdico nos espaços escolares. Para tanto, perpassa, pelo entendimento etimológico do termo, com o propósito de melhor compreender sua evolução até os tempos atuais. E assim, torna-se possível observar que vivenciamos um novo tempo em relação a concepção elitista que perpassava através dos séculos. E seguimos apresentando a etimologia da palavra verso que possibilita o entendimento da literatura numa perspectiva mais aberta, onde a arte literária torna-se um espaço de imaginação, do lúdico e da liberdade. A alfabetização constituída por uma linguagem lúdica, que permite à criança exercitar a imaginação criadora, compreender o sentido conotativo impresso nos diversos textos, portanto torna-se necessário que o professor no espaço da escola institua a experiência de alfabetização, promovendo situações onde os alunos possam compartilhar suas percepções e de algum modo criar laços interativos com a comunidade a qual pertence. Portanto, os professores que atuam em salas de aulas com crianças devem repensar as suas análises em relação à construção da linguagem e alfabetização.

Palavras-chave: Aprendizagens; Desenvolvimento; Educação; Ludicidade.

INTRODUÇÃO

Com o advento da Teoria do Capital Humano - especialmente com o trabalho conduzido por Becker (1964) – observa-se a consolidação de um arcabouço teórico em que a educação desempenhou um papel importante na determinação da pobreza, crescimento de longo prazo, renda per capita e desigualdade de renda dentro e entre países. No entanto, a identificação dessa relação entre educação e renda, por si só, não foi suficiente para a implementação de políticas públicas voltadas para a melhoria das condições de vida das pessoas. A este respeito, há a literatura da Economia da Educação, cujo principal objetivo é identificar os fatores mais importantes para o desenvolvimento das habilidades das pessoas.

Entre esses fatores, o histórico familiar desempenha um papel crucial. De acordo com esses estudos, a influência da família no desenvolvimento das habilidades das crianças é tão importante que o espaço para a ação do setor público parece bastante restrito. Essa perspectiva é particularmente problemática para o Brasil, uma vez que a maioria dos adultos tem baixa escolaridade e vive em condições precárias, o que dificulta o desenvolvimento de habilidades de seus filhos e perpetua o ciclo de pobreza.

Nas últimas duas décadas, tem havido um debate sobre os efeitos da educação infantil nos futuros resultados educacionais. Um número considerável de estudos científicos encontra evidências de que a intervenção educacional no início da infância produz resultados significativos e duradouros no desempenho escolar futuro e até mesmo nos sucessos da vida adulta.

A fase pré-escolar é a época da aquisição de habilidades motoras básicas, os movimentos fundamentais são considerados verdadeiros núcleos cinéticos. Esta capacidade para mover-se cada vez de forma mais autônoma está relacionada com diversos fatores: maturação neurológica que permite movimentos mais completos; Crescimento corporal, que ao final deste período vai permitir maior possibilidade de domínio corporal, facilitando o movimento e disponibilidade em realizar atividades motoras, etc. (RAMOS et al, 2015, p. 5)

Algumas ações já foram realizadas pelo governo federal brasileiro. Para elevar os níveis de escolaridade das crianças e incentivar a admissão escolar precoce, o período mínimo para conclusão do Ensino Fundamental foi recentemente ampliado de 8 para 9 anos, o que diminuiu a idade obrigatória para a admissão escolar aos 6 anos. Além disso, buscou-se ampliar as vagas em creches e pré-escolas e estimular a matrícula escolar de crianças de 0 a 5 anos com a inclusão da educação infantil no FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação)

A alfabetização se refere ao uso funcional, social e cognitivo da linguagem escrita, e que o processo que a torna possível inicia desde muito cedo. As crianças aprendem a partir de seus anos pré-escolares, uma série de habilidades que lhes permitam aprender a ler e escrever através de sua interação com uma comunidade linguística e jurídica. As crianças evoluem para o conhecimento de adultos alfabetizados através da sua participação em atividades de leitura e escrita significativas, bem como através da expressão oral. O desenvolvimento da alfabetização inclui falar, ouvir, ler e escrever, portanto, o desenvolvimento da linguagem é um fator muito importante para alcançar o acesso à linguagem escrita. O lar e a pré-escola, por meio de experiências linguísticas interativas orais e escritas, são responsáveis por preparar as crianças para a alfabetização em sua educação formal.

Entende-se a alfabetização, portanto, como conhecimento e compreensão do mundo através da comunicação e expressão. O processo de alfabetização não é inerente à escola, pois se trata de uma prática social. Os sujeitos, quando chegam à escola, possuem uma gama de conhecimentos que lhes permitam a aquisição e domínio da escrita. Isso porque conhecem a escrita de diferentes modos e possibilidades, dominam a linguagem oral, são capazes de formular pensamentos lógicos e possuem uma percepção de mundo proporcionada pelas interações sociais familiares e com a comunidade onde vivem (Coan e Almeida, 2014, p. 150).

A sociedade continua a reconhecer que o ensino da leitura e da escrita é uma das funções básicas que justificam o próprio ser da escola, porque este ensinamento é fundamental para a aprendizagem de outros conhecimentos. Embora se reconheça agora que

a alfabetização ocorre em diferentes contextos de interação, a escola continua ocupando um lugar preponderante para o desenvolvimento desse processo (Coelho, 2010). Portanto, é essencial para pensar sobre as decisões que podem ser tomadas quando se é responsável por ensinar a ler e escrever na primeira série, porque é aí que são os primeiros passos que os alunos da escola.

Atualmente, reconhece-se que existe uma continuidade no desenvolvimento da linguagem, que começa com o balbúcio, inclui a fala estruturada e contínua com a leitura e a escrita. Na verdade, o período inicial de desenvolvimento da linguagem escrita (pré-alfabetização) é apresentado a partir dos anos pré-escolares com vários contatos que a criança tem dentro de um alfabetizado e intimamente relacionada com o desenvolvimento da sociedade linguagem oral. A influência mútua de ambas as modalidades linguísticas também é reconhecida. Para que uma criança desenvolva habilidades de leitura e escrita é uma condição necessária que se desenvolveu certas habilidades relacionadas à linguagem oral, tais como habilidades fonológicas, descrição de eventos e assuntos, estruturação de frases e sentenças, expressão de ideias que envolvem o uso de conceitos, bem como compreender e expor narrativas logicamente e cronologicamente estruturadas. Mas, por sua vez, o contato com a linguagem escrita resulta em uma melhoria dessas habilidades linguísticas orais, uma vez que as crianças integram no discurso oral estruturas e conceitos mais formais adquiridos por meio da linguagem escrita.

Independentemente da controvérsia relacionada aos métodos de ensino global ou fonético, é necessário ter em mente o que deve ser alcançado no processo de alfabetização. Os resultados da pesquisa fornecem evidências de que os alunos alfabetizados são capazes de desenvolver uma dinâmica para conectar leitura (e escrita) da esquerda para a direita, linha por linha, palavra por palavra, soletrando as palavras e encontrar relações entre letras e sons; e também são capazes de processar letras e palavras, sem demérito de cuidado e compreensão do significado ou o conteúdo da mensagem, fazendo até mesmo prever palavras com base no contexto da leitura e compreensão dos conceitos contidos nos textos (Russo, 2012).

O melhor desenvolvimento de tais habilidades está fortemente relacionada com o desenvolvimento prévio de habilidades como a atenção visual e auditiva, habilidades fônicas, a capacidade de distinguir entre diferentes fonemas e símbolos, compreensão e uso do vocabulário, o desenvolvimento da linguagem em geral, bem como outras habilidades perceptivas e de pensamento. A relação entre as habilidades que a criança desenvolve não é livre, nem a relação do desenvolvimento psicológico geral com as oportunidades oferecidas pelo ambiente social. Esta série de habilidades linguísticas e pré-acadêmicas em crianças pode facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita, independentemente do método seguido para o ensino formal.

Daí alfabetização relevante é questão importante a ser considerado em diferentes áreas, uma vez que existe uma preocupação generalizada de que as novas gerações não só conhece e domina, mas permanentemente aplicada na vida cotidiana e, portanto, através do seu uso, podem ser incorporados em um novo contexto caracterizado pela globalização, neoliberalismo e avanços científicos e tecnológicos.

A alfabetização é destacada por ter sido um dos principais meios de abordar a cultura, o conhecimento da realidade e, sobretudo, por se apropriar de elementos teóricos, técnicos, metodológicos e até práticos; portanto, o que antes era para ser alfabetizados nos últimos anos permitiu que a tecnologia da informação utilização e conhecimento (TIC), navegar na net, especialmente considerando-a como uma necessidade para a sobrevivência.

Nesse sentido, fazer com que toda a população tenha acesso à alfabetização é o caminho que alguns países seguiram para se tornarem prósperos, justos, educados e com altos níveis de bem-estar. Por outro lado, os países com grande atraso na alfabetização têm altos índices de pobreza, marginalização, desigualdade e injustiça. Daí a relevância da alfabetização ser um direito que todos os indivíduos do mundo podem acessar e, assim, poder se apropriar de mais elementos de treinamento para enfrentar um mundo complexo, mutável e sobretudo competitivo.

Como dizia Bourdieu (1973), a cultura em que as famílias se desenvolvem, ocupa uma parcela social, cultural e econômica muito importante, uma vez que aqueles que têm maior acesso ao consumo cultural ganhará mais elementos isso lhes permitirá ter maiores oportunidades de sucesso na vida. Postula Bauman (2004) sobre o analfabetismo: os excluídos, os marginalizados, os esquecidos, o invisível, local, desfavorecidos, aqueles com pouca esperança, aqueles que são marginalizados pelo destino, párias prováveis no futuro, aqueles sem o ninguém.

[...] enquanto meras propriedades do repertório lexical, iludem, porquanto não são condição suficiente para 'corporificar' os sentidos. Exclusivamente por meio delas, podemos deixar escapar os acontecimentos a que remetem, a memória histórica a que fazem referência (Zandwais, 2011, p.9)

O ser analfabeto tem muitas desvantagens para viver no século XXI, desde as condições em que se desenvolve, referem-se à idade e conhecimento de informações, sendo um dos meios necessários para a incorporação precisamente as características dos alfabetizados; de outro modo, como tem sido expondo, aumentar a quantidade dos excluídos.

Para compreender a alfabetização, é necessário se referir à raiz etimológica, sendo derivado do grego, uma vez que integra os seguintes componentes: letra alfa, letra beta, e o sufixo, aludindo para indicar a ação e o efeito. Portanto, etimologicamente, a aquisição da leitura e escrita está relacionada ao processo e ao resultado da alfabetização. Nesse sentido, não apenas os processos de aprendizagem, mas também os processos de ensino são integrados para a alfabetização.

Sob esses preceitos etimológicos, entende-se que aqueles que se tornam alfabetizados são aqueles sujeitos que possuem o conhecimento para poder ler e escrever. No entanto, aprender a ler e a escrever não é algo simples, pois exige condições, meios, atitudes, disciplina, conhecimento prévio e, principalmente, habilidades para fazê-lo.

Ser alfabetizado é uma necessidade para se desenvolver no século XXI, dada a interferência das TIC e uma sociedade baseada em informação e conhecimento; portanto, nestes novos tempos, não apenas ler e escrever, mas também o uso de tecnologias e até o

domínio de idiomas como o inglês, o mandarim, o francês, o alemão ou outros, como as línguas indígenas.

A alfabetização, sua prática e seu uso promovem maior capital cultural para aqueles que a possuem, pois permite que eles interajam com diferentes textos, como livros, revistas, folhetos, trípticos etc. Essa interação, hoje em dia, não é feita apenas diretamente e no papel, como em épocas anteriores, mas pode ser feita de forma digital, por diferentes meios, graças às redes.

Isso significa que pessoas alfabetizadas tendem a apropriar-se mais facilmente de elementos teóricos, informação, conhecimento, meios de subsistência, seus direitos; portanto, eles têm uma bagagem cultural maior do que os analfabetos - estes, sem saber ler e escrever, correm o risco de viver na ignorância, com preconceito e fanatismo.

1. PROPOSTAS CONTEMPORÂNEAS: AS INFLUÊNCIAS DA PSICOLOGIA E DA LINGUÍSTICA

A partir dos anos oitenta, o panorama da pesquisa inicial de alfabetização foi aberto ao debate e diferentes disciplinas começaram a contribuir para o assunto. Destacam-se três contribuições contemporâneas que têm em comum reunir influências de outras disciplinas. Estas contribuições correspondem à proposta de Ferreiro e Teberosky (1979).

No final dos anos setenta, duas psicólogas argentinas seguidoras de Piaget iniciaram a pesquisa sobre alfabetização olhando para o primeiro plano a criança e a linguagem escrita como um objeto de conhecimento, concebendo a alfabetização como um processo psicogenético. Abordagem psicogenética do conhecimento aparece como uma conquista para chegar à criança e sua capacidade de reconstruir um objeto através da compreensão de suas leis de composição (Ferreiro; Teberosky, 1979). Os autores propõem-se a explicar, a partir dessa abordagem, o aprendizado da leitura e da escrita, bem como as dificuldades em torno da alfabetização que eles observaram nas escolas. Assim, eles colocam no foco do estudo as concepções da criança,

Na literatura dos anos setenta, a escrita era considerada uma técnica. Uma vez adquirida, essa técnica favorecia o trabalho intelectual, mas durante sua aquisição o pensamento não tinha lugar. Tudo mudou quando conseguimos conceber a escrita como objeto conceitual (FERREIRO, 1996, p.38).

O objetivo primário desses estudos foi compreender a evolução dos sistemas de ideias que as crianças constroem sobre a natureza do objeto social: sistema de escrita. O conhecimento das crianças foi descrito a partir dos dois princípios iniciais que regulam a construção conceitual da escrita: quantidade mínima e variações qualitativas internas, até chegar à fonetização da representação escrita. Esse novo olhar sobre o processo de aprendizagem da linguagem escrita questionou a dicotomia aprender/não aprender, deslocando-a pela compreensão do conhecimento das crianças sobre a escrita, não apenas em seu caráter evolutivo, mas também construtivo.

Em relação à primeira dimensão da análise, a disciplina central que baseia a proposta psicogenética na alfabetização é a psicológica; no entanto, os estudos buscam explicar o que acontece nas salas de aula. Seu ponto de vista combina princípios universais na construção

do conhecimento sobre a escrita com um personagem localizado nele. Teberosky (2000) aponta que a alfabetização não está em um vácuo, mas em um mundo particular, resgatando um aspecto vygotkiano: o desenvolvimento está relacionado com os contextos sociais e educacionais em que os sujeitos crescem.

Finalmente, em relação ao enfoque pedagógico, o processo de aprendizagem que predomina nesses estudos tem várias implicações relacionadas às noções anteriores de alfabetização e letramento, das quais destacamos duas. Segundo “letramento é tudo aquilo que lemos e escrevemos da nossa realidade”. (Souza, 2008, p. 276), como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto da escrita. O primeiro visa superar a dicotomia da alfabetização no sentido estrito e sentido amplo, o que significa que o domínio do sistema alfabético deve preceder o uso de sentido escritas.

Os níveis de letramento estão relacionados com a qualidade das práticas de leitura e escrita do indivíduo, com a qualidade do texto que lê e escreve, com a frequência e a forma de leitura e de escrita. Além disso, os níveis de letramento variam de acordo com o domínio do código escrito: sujeitos com níveis mais altos de letramento geralmente apresentam mais tempo de escolaridade, o que permite concluir que o nível de letramento está (de certa forma), relacionado com o grau de escolaridade. (RIBEIRO 2001, p. 217)

Em relação à perspectiva de alfabetização, em um sentido universal desde processos cognitivos e meta surgem a cada leitor e produtor experiência e são favorecidos nas fases das propostas: os regimes a) processos de ativação antes do conhecimento/anteriores, b) os processos de fabrico e estrutura de formulação de hipóteses e identificação/inferências marcas linguísticas, c) processos de avaliação e controlo-regulação de tarefas. No entanto, há também um campo situado como é valorizado acima de tudo, a contextualização de ler e escrever usando Pedagogia de Projetos em sala de aula. Cada leitura de texto tem um contexto pelo qual tem vindo a ser lido por esse grupo específico, portanto, ser interpretado de acordo com os seus parâmetros da situação de comunicação.

A escola surge como uma instituição que contribui, efetivamente, para o desenvolvimento do aluno, auxiliando a construção de capacidades motoras, afetivo-sociais e cognitivas. Dentro desse âmbito a relação social se amplia e o aluno, na interação com outras crianças e com os professores, constroem conhecimentos e constituem sua identidade. Na teoria histórico-cultural, segundo Vygotsky, o conhecimento é construído através da interação do sujeito com o meio e com o outro mais experiente, como desencadeador do desenvolvimento sociocognitivo. Todo o desenvolvimento é impulsionado pela linguagem tornando-se possível ver o homem como um ser histórico e cultural. Segundo Vygotsky (1996) o desenvolvimento está atrelado à aprendizagem e é o processo de aprender que gera as organizações mentais, enquanto para Piaget (1971) a estruturação do organismo precede ao desenvolvimento.

2. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA

O conceito de escrita sofreu variações consideráveis em sua definição ao longo da história. De uma perspectiva tradicional, a escrita foi entendida como a transferência da

linguagem oral para os signos gráficos. É a partir da última década que essa concepção é reformulada, entendendo a linguagem escrita como uma linguagem diferente da linguagem oral (Soares, 2017). A linguagem escrita não é considerada apenas como a transcrição direta da linguagem oral, mas como objeto de conhecimento sociocultural.

Ferreiro e Teberosky (1991) têm mostrado que a representação escrita é uma construção ativo pelo sujeito, caracterizado por uma sequência que começa evolutivamente antes de a criança está exposta à ação sistêmica de instrução. Nesse sentido, as crianças, quando começam a aprender formalmente a escrever, já possuem algum conhecimento prévio adquirido da interação com outras pessoas em diferentes contextos de desenvolvimento. A maioria das crianças, ao iniciar a escola, sabe que a escrita consiste em uma série de grafias que, em nossa cultura, são organizadas seguindo uma linha horizontal da esquerda para a direita e reconhecem que tipo de objetos são escritos.

Pode-se dizer que essa nova metodologia compartilha da ideia de letramento nessa etapa da Educação como forma de alfabetização, mas com o detalhe de que o contato direto com a forma escrita também é essencial para que a criança apreenda o que está sendo proposto, ressignifique e reconheça significados e sentidos. Ou seja, é uma proposta de ensino sistemático, o que remete ao Sistema de Escrita Alfabética, mas atrelado com a realidade e com o mundo da criança, efetivando-se o conceito de letramento (Brandão e Leal, 2010).

Além disso, se eles estão ouvindo crianças, eles têm uma quantidade considerável de linguagem oral que adquiriram naturalmente em seu ambiente. A competência linguística anterior influenciará a aquisição da linguagem escrita. A informação auditiva que a criança ouvinte percebe também facilita a construção de representações fonológicas. Segundo Val (2006, p. 21):

A apropriação da escrita é um processo complexo e multifacetado, que envolve tanto o domínio do sistema alfabético-ortográfico quanto a compreensão e o uso efetivo e autônomo da língua escrita em práticas sociais diversificadas. A partir da compreensão dessa complexidade é que se tem falado em alfabetização e letramento como fenômenos diferentes e complementares.

Assim, "a linguagem escrita pode ser caracterizada, como todas as línguas, como um sistema arbitrário estruturado para representar a realidade-ideias, objetos, fatos de experiência" Val (2006, p. 30) e para a comunicação entre os seres humanos sinais que compartilham o conhecimento de sua operação. A linguagem escrita é expressa através da escrita, assim como a linguagem oral é revelada através da fala. A linguagem escrita usa significantes gráficos para serem vistos, enquanto a linguagem oral usa significantes sonoros para serem ouvidos. Ambas as línguas são uma expressão da linguagem, são duas formas alternativas de linguagem.

A partir dessas interpretações, você não pode identificar a escrita com a cópia de um modelo. Não a cópia passiva de uma gráfica, mas a criança quando ele escreve, coloca suas suposições sobre o significado dessa representação gráfica. Além disso, "A língua escrita tem

termos que são eles próprias expressões complexas, o uso de um determinado tempo verbal, ritmo e continuidade própria" (Ferreiro; Teberosky, 1991).

Escrever não é apenas um discurso escrito, implica uma relação entre linguagem e pensamento, diferente do que ocorre em uma conversa. Vygotsky (1978), justifica que a linguagem escrita está intimamente ligada à linguagem oral, uma vez que ambas são socialmente iniciadas. Mas a linguagem escrita não é apenas linguagem falada, mas pode ser considerada como um segundo sistema de símbolos que emergem de um complexo desenvolvimento de habilidades simbólicas. Linguagem escrita e linguagem falada são línguas diferentes, que têm semelhanças e diferenças. Entre as semelhanças gerais estão aquelas que derivam das características universais que todas as línguas humanas têm em comum. Para Kishimoto:

As crianças adquirem a linguagem falada, ouvindo e interagindo com outros na linguagem da família ou comunidade, brincando de faz de conta em casa ou na escola. A aprendizagem da linguagem escrita pode ocorrer em casa ou na escola, por meio de escrita e leitura de cartas e cartões, internet, catálogos, cartas, receitas, guias de TV, lista de supermercado, jornais, jogos eletrônicos, de tabuleiro, livros, revistas, jornais ou até fazendo um trabalho doméstico. (KISHIMOTO, 2010, p. 25).

E, certamente, a compreensão é um elemento fundamental para garantir o sucesso da comunicação. "Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita" (Marcuschi, 2001, 25). Consequentemente, a linguagem escrita é uma linguagem, mas, é uma linguagem particular, diferente em certos aspectos das línguas naturais, cuja origem, em princípio, não tinha o tipo de relação com a linguagem oral que nossos escritos alfabéticos podem ter atualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento de reflexão em torno desta pesquisa, é imprescindível retomar a questão central: qual a compreensão de alfabetização e letramento das educadoras e professoras da Educação Infantil e como esta concepção se reflete na prática? As análises decorrentes desta questão caminham para afirmar o quanto é necessário investir na questão da alfabetização e letramento, principalmente no que se refere à formação, visando que os profissionais adotem uma nova prática de ensino da leitura e escrita.

Em um universo de pluralidades como o da escola, há busca constante de realização da pessoa e suas singularidades, ao mesmo tempo em que se estabelecem contribuições para o avanço do gênero humano. O significado e o sentido do trabalho docente estão sempre ancorados nos fins sociais mais amplos, ainda que não se tenham clareza de tais propósitos. E nesse caso, a formação continuada pode atuar como espaço de ação, intermediando a discussão dos aspectos condicionantes da atividade do professor, buscando a exploração dos limites e das possibilidades oferecidos pelas condições existentes e investindo na promoção de transformações para além das condições dadas no espaço e tempo presentes (GROSCH, 2018. p. 73).

Destaca-se que a alfabetização e o letramento se fizeram presentes na prática docente, principalmente das profissionais que além dos saberes advindos de diversas matizes, as que apresentaram uma boa formação (inicial e continuada), os que buscam o conhecimento e realizam leituras. Estas promoveram experiências contextualizadas a práticas de letramento, observou-se uma relação entre o discurso e a prática pedagógica que se aproximam da sugerida por Soares. Em contrapartida, também pode ser observado profissionais que possuem fragilidades na sua formação (inicial, continuada), o que reflete diretamente na bagagem teórica que carregam consigo. Mas, as mesmas realizam práticas de leitura e escrita voltadas para o letramento, e está se deve pelos seus saberes construídos na experiência. Os espaços onde esses saberes e conhecimentos se constroem são vários.

No que tange a alfabetização e ao letramento não deixa de ser diferente. Em outras situações, encontrei indícios da ineficiência da formação às quais as professoras envolvidas tiveram acesso. Algumas não sabem o que é letramento, muito menos como incorporá-lo às suas práticas.

A distinção e polarização entre tais termos, definindo o brincar como característico da criança pequena, a ser desenvolvido na educação infantil, contraposto ao alfabetizar, entendido como trabalho sistemático de apropriação da língua escrita, prática restrita ao ensino fundamental, não se expressa na ação da criança. A criança, ao mesmo tempo em que empresta um sentido lúdico às práticas de letramento que se fazem presentes na educação infantil, demanda um trabalho mais sistemático com a língua escrita, investindo-a de uma dimensão lúdica.

A construção da escrita e da leitura não tem idade para começar, tudo depende da maturidade dos alunos, mas essa aprendizagem sistêmica pode muito bem começar na Educação Infantil para que posteriormente a criança consiga um maior desenvolvimento e um melhor rendimento nas aulas e conseqüentemente em sua alfabetização.

Para finalizar, esperamos que nosso trabalho possibilite a ampliação do diálogo, sempre necessário, sobre como percebemos as crianças, o que entendemos por infância, em especial por primeira infância e, sobretudo, sobre a forma como materializamos o direito delas de se formarem como membros da cultura escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECKER, G.S. e LEWIS, H.G. On the interaction between the quantity and quality of children, *Journal of Political Economy*, 82 (2, part 2), S279–88, 1973.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- REVER ESTA BRANDÃO, Ana Carolina Perrus e LEAL, Telma Ferraz (Org.). Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: Discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Cap. 1, p. 13-31.
- CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- COAN, I. B. F. e ALMEIDA, M. de L. P. de. **Alfabetização com letramento**: uma análise à luz da Proposta Curricular de Santa Catarina. Curitiba: CRV 2014.
- COELHO, Silmara. O processo de letramento na educação infantil. **Pedagogia em ação**, v. 2, n. 2, p. 1-117, nov. 2010.
- FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. Consciência fonológica na educação infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, A.C.P; E.C.S (org.). **Ler**

e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RAMOS, F. Pa. Educação alimentar e nutricional em escolares: uma revisão de literatura. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 29 (11), 2147-2161, 2013.

RIBEIRO, Vera Mazagão (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2001.

RUSSO, M. F. de **Alfabetização:** um processo em construção. São Paulo: Saraiva. 2012.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, M. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social (18a ed.). São Paulo: Contexto, 2017

SOUZA, R. A. M. de. Letramento na educação infantil: quem tem medo do lobo mal. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, Goiás, n. 33, p. 265-279, jul./dez. 2008.

VAL, M. G. C. da. Alfabetização e letramento. In CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: MEC, 2006.

VYGOTSKY, L. (1996). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes

ZANDWAIS, A. Da língua ao discurso nos limites da sintaxe: as tênues fronteiras entre discursos citados e citantes. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n.5, p.4-19, 1º semestre 2011.

Rosângela Adelina dos Santos Oliveira - Licenciada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul, UNICSUL. Pós graduada em Políticas Públicas para Educação. Especialização em Educação Inclusiva e Alfabetização e Letramento pela Faculdade Campos Elíseos, FCE. Professora de Educação Básica na Prefeitura Municipal de Guarulhos, PMG.
Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

AS CONTRIBUIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM TEA

ROSEMEIRE SANTOS DE DEUS LOPES

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é examinar como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode ajudar no aprendizado de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O AEE é um serviço complementar à Educação Especial que visa atender às necessidades educacionais específicas de cada aluno com deficiência ou transtorno, como o TEA, por meio de atividades pedagógicas, terapêuticas e psicopedagógicas. A pesquisa busca identificar as práticas pedagógicas e estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos profissionais do AEE que têm sido eficazes na promoção do desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos com TEA. Além disso, a pesquisa tem como objetivo avaliar o impacto do AEE na inclusão escolar desses alunos e na promoção de uma educação mais inclusiva e de qualidade. Os resultados esperados da pesquisa podem ajudar a melhorar as práticas pedagógicas utilizadas no AEE e a promover uma educação mais inclusiva e de qualidade para os alunos com TEA.

Palavras-chave: Educação Especial; Práticas Pedagógicas; TEA.

INTRODUÇÃO

A Sala de Recurso Multifuncional e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecidos nas unidades escolares têm um papel importante na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O objetivo do professor do AEE é tornar a experiência acadêmica do estudante PAEE a melhor possível, garantindo sua socialização, aprendizagem e interação com seus colegas e outras pessoas ao redor.

A Educação Especial é guiada pela perspectiva de uma educação inclusiva que prioriza a equidade, a inclusão e a educação integral. Em vista disso, é necessário um conjunto de ações que possibilitem o atendimento efetivo aos estudantes com TEA, garantindo o direito à aprendizagem e ao acesso ao currículo.

A Sala de Recurso Multifuncional e o AEE são fundamentais nesse contexto, especialmente diante da crescente demanda de estudantes com TEA.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma modalidade de atendimento que tem como objetivo oferecer suporte pedagógico complementar aos estudantes com necessidades educacionais especiais, como é o caso dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Até o ano de 2006, a formação do professor de Educação Especial poderia se constituir em habilitação específica do curso de Pedagogia.[...] No contexto atual, o curso de Licenciatura em Pedagogia forma o professor para o ensino comum e, de acordo com Fernandes (2012, p. 284): 'A formação inicial de professores para a inclusão escolar na atualidade deve-se pautar em matrizes curriculares que atendam princípios legais, filosóficos e epistemológicos que preparem o futuro docente para atuar em classes comuns tendo como possível diversidade do cotidiano escolar alunos com necessidades especiais.' (CARAMORI; MENDES; PICHARILLO, 2018).

As contribuições do AEE para a aprendizagem dos estudantes com TEA são inúmeras. Uma das principais é a oferta de um atendimento individualizado e adaptado às necessidades específicas de cada estudante. Isso permite que o profissional responsável pelo AEE possa trabalhar de forma mais efetiva com o estudante, considerando as suas particularidades e necessidades.

Além disso, o AEE pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais dos estudantes com TEA. Essas habilidades são fundamentais para a interação com os colegas e para o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis. O AEE pode ajudar o estudante a compreender melhor as emoções e a se comunicar de forma mais efetiva, o que pode melhorar a sua qualidade de vida e o seu desempenho escolar.

Outra contribuição importante do AEE é a oferta de recursos e estratégias pedagógicas que podem ser adaptadas às necessidades dos estudantes com TEA. O uso de recursos visuais, por exemplo, pode ajudar o estudante a compreender melhor as informações e a se concentrar nas atividades propostas. Já as estratégias de ensino baseadas em modelos e em repetições podem ser úteis para a aprendizagem de habilidades específicas.

Por fim, o AEE pode contribuir para a inclusão escolar dos estudantes com TEA. Ao oferecer um atendimento especializado e adaptado, o AEE pode ajudar a integrar o estudante com TEA ao ambiente escolar e a promover a sua participação nas atividades propostas pela escola.

O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O professor do AEE é um profissional fundamental para garantir a inclusão e o acesso de todos os estudantes às aprendizagens escolares. Esse profissional deve ser capaz de oferecer um atendimento especializado e complementar ao ensino regular, adaptando as atividades pedagógicas às necessidades específicas de cada estudante e trabalhando em conjunto com outros profissionais da educação e com a família do estudante para garantir uma atenção integral.

A Portaria da Secretaria Municipal de Educação - SME nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016, regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que estabelece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recurso Multifuncional para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental I.

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado – AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade. (BRASIL, 2008)

O objetivo do AEE é promover a aprendizagem e a inclusão escolar desses estudantes por meio de apoio e estratégias pedagógicas específicas.

Algumas contribuições do AEE são: atendimento individualizado, que respeita as diferenças e necessidades específicas de cada estudante, favorecendo um aprendizado significativo; disponibilidade de recursos pedagógicos específicos para o TEA, como materiais didáticos adaptados, tecnologias assistivas e jogos pedagógicos, que dinamizam o ensino e promovem a interação social; e formação dos profissionais, incluindo professores e outros profissionais capacitados para trabalhar com estudantes com TEA e outras necessidades educacionais especiais, contribuindo para a qualidade do trabalho desenvolvido na sala de recurso.

De acordo com Barbosa et al. (2013, p.9), “o papel do professor é deliberativo, já que o mesmo recepciona e designa o contato primário com a criança”.

Dessa forma, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se torna um importante meio para a efetivação do processo de inclusão escolar, destacando a responsabilidade dos professores em estabelecer possibilidades que permitam o desenvolvimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais de forma integrada a uma metodologia adequada às singularidades de cada aluno.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno neurobiológico que afeta o desenvolvimento da comunicação, da interação social e do comportamento. Esse transtorno pode se manifestar de diversas formas, variando desde casos mais leves, em que o indivíduo apresenta dificuldades apenas em algumas áreas, até casos mais graves, em que o indivíduo apresenta limitações significativas em diversas áreas.

Como a conscientização da diferença autista continua a se disseminar, pode ser que surja um senso de responsabilidade compartilhada, inspirando comunidades a trabalharem mais para abrir espaço para as pessoas com autismo, e não só para as que têm linguagem e os dons e aptidões que atraem a maior parte da cobertura da mídia. (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 549)

O TEA é caracterizado por uma série de sinais e sintomas, que podem incluir dificuldades na comunicação verbal e não verbal, dificuldades na interação social, padrões repetitivos de comportamento e interesses, hipersensibilidade sensorial, entre outros. Esses sinais e sintomas podem se manifestar de forma diferente em cada pessoa com TEA, e podem mudar ao longo do tempo.

O indivíduo com autismo encontra uma série de dificuldades ao ingressar na escola regular. Essas dificuldades passam a fazer parte da rotina dos professores e da escola como um todo. Uma maneira de melhorar a adaptação e, conseqüentemente, obter a diminuição dessa contingência trazida pela criança e promover sua aprendizagem é adaptar o currículo. (OLIVEIRA, 2020, p. 2).

O diagnóstico do TEA é feito com base em uma avaliação clínica, que inclui observação do comportamento do indivíduo, entrevistas com a família e avaliação do desenvolvimento. O diagnóstico precoce é fundamental para que a intervenção possa ser iniciada o mais cedo possível, visando maximizar o potencial de desenvolvimento do indivíduo.

Não existe cura para o TEA, mas o tratamento pode ajudar a minimizar os sintomas e a melhorar a qualidade de vida do indivíduo. O tratamento pode incluir terapias comportamentais, terapias ocupacionais, terapias de fala e linguagem, entre outras. O tratamento deve ser individualizado, adaptado às necessidades específicas de cada pessoa com TEA.

É importante destacar que as pessoas com TEA possuem habilidades e potencialidades únicas, e devem ser respeitadas em suas diferenças. A inclusão social e escolar é fundamental para garantir o desenvolvimento pleno dessas pessoas, e deve ser promovida por meio de políticas públicas e de ações educacionais inclusivas.

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DOS ANOS INICIAIS

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da educação dos anos iniciais é um tema muito importante e que requer atenção especial por parte dos educadores e da sociedade como um todo. A inclusão desses alunos tem como objetivo garantir o acesso de todos à educação, bem como promover a igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças individuais.

A Declaração de Salamanca afirma que:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (BRASIL, 1994, p. 5).

Para que a inclusão de alunos com TEA seja efetiva, é necessário que haja um trabalho conjunto entre professores, familiares e profissionais especializados em educação inclusiva.

O objetivo é promover um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, que permita a participação ativa e efetiva desses alunos nas atividades escolares.

Se for o momento de enfrentar as mudanças provocadas pela inclusão escolar, logo distorcemos o sentido dessa inovação, a começar pelo discurso pedagógico reduzindo-a um grupo de alunos no caso, as pessoas com deficiência e continuarmos a excluir tantos outros alunos, bem como a restringir a inserção daqueles com deficiência entre os que conseguem acompanhar suas turmas escolares! (MANTOAN, 2006, p. 32).

Um dos principais desafios da inclusão de alunos com TEA nos anos iniciais da educação é a adaptação do currículo escolar para atender às necessidades específicas desses alunos. É preciso que o currículo seja adaptado para incluir atividades que estimulem a comunicação, a interação social e o desenvolvimento de habilidades sociais.

Outro desafio é garantir a formação adequada dos professores para o atendimento aos alunos com TEA. É fundamental que os professores estejam capacitados para identificar as necessidades educacionais desses alunos e para desenvolver atividades pedagógicas que sejam adaptadas às suas necessidades específicas.

O uso de estratégias pedagógicas diferenciadas, como o uso de recursos visuais e de jogos educativos, pode ser muito útil para a inclusão de alunos com TEA nos anos iniciais da educação. Essas estratégias ajudam a tornar o aprendizado mais interativo e dinâmico, e podem facilitar a compreensão dos conteúdos pelos alunos.

Além disso, é importante que a escola ofereça um ambiente acolhedor e inclusivo, que permita a participação dos alunos com TEA em todas as atividades escolares. É fundamental que a escola esteja preparada para acolher a diversidade, e que os professores e demais profissionais estejam sensibilizados para as necessidades educacionais desses alunos.

Os pais e familiares de crianças com necessidades educacionais especiais necessitam de informações sobre a natureza e extensão da excepcionalidade; quanto aos recursos e serviços existentes para a assistência, tratamento e educação, e quanto ao futuro que se reserva ao portador de necessidades especiais, (ARRUDA; ALMEIDA, 2014, p. 06).

A participação da família é fundamental para o sucesso da inclusão dos alunos com TEA nos anos iniciais da educação. É importante que os pais estejam envolvidos no processo educacional, e que haja uma comunicação constante entre a escola e a família, visando garantir uma atuação conjunta e integrada para o desenvolvimento das aprendizagens do aluno.

É fundamental que o currículo escolar seja adaptado para atender às necessidades específicas desses alunos, e que a escola ofereça um ambiente acolhedor e inclusivo. A participação da família é fundamental para o sucesso da inclusão desses alunos na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antigamente, as crianças com deficiência muitas vezes não frequentavam a escola, mas hoje sabemos que a escola é fundamental para o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para isso, é importante que a escola ofereça um ambiente planejado e adequado, que permita o desenvolvimento das habilidades de aprendizagem, de reciprocidade social emocional, comunicação social, habilidades sociais e interesses diversificados, além de rotinas padronizadas de vida escolar para evitar problemas comportamentais.

O TEA é uma desordem que afeta a capacidade da pessoa de se comunicar, estabelecer relacionamentos e responder adequadamente ao ambiente. Essa condição também é caracterizada por déficits em interação social, comportamentos e interesses restritos e repetitivos. A inclusão escolar de alunos com TEA pode ser desafiadora, mas é importante que os educadores recebam uma formação adequada para lidar com as necessidades específicas desses alunos. Isso é fundamental para que as metodologias e estratégias usadas na sala de aula sejam efetivas.

Cada aluno com TEA tem um processo de aprendizagem único, e é importante adotar metodologias e estratégias específicas para apoiar a aprendizagem desses alunos. O professor deve adaptar o ambiente para atender às necessidades específicas desse aluno e proporcionar um ambiente seguro e previsível. Além disso, devem ser adotadas abordagens pedagógicas de acordo com as necessidades individuais dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, Marco Antônio; ALMEIDA, Mauro de. **Cartilha da inclusão escolar: inclusão baseada em evidências científicas**. Rio Preto: ABDA, 2014.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jul.2023.

CARAMORI, P.M.; MENDES, E.G.; PICHARILLO, A.D.M. A formação inicial de professores de sala de recursos multifuncionais a partir do olhar dos professores atuantes. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v.23, n.1, p.124-141, 2018. Disponível: <<https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a3770>> Acesso em: 20 jul.2023.

DONVAN, John; ZUCKER, Caren. **Outra sintonia. A história do autismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. 1ª ed.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, Rosane Costa. **Atitudes e práticas pedagógicas na inclusão do aluno autista na escola. Simpósio pedagógico e pesquisas em educação**, 2020.

Rosemeire Santos de Deus Lopes - Graduação em Pedagogia, na Universidade Bandeirantes, em 2009. Licenciatura em Artes Visuais, pela Faculdade Mozarteum, em 2017. Pós-Graduação em Arte e educação, pela Faculdade Alvorada Plus, em 2016. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL COM BASE NAS PRÁTICAS E ESPAÇO ESCOLAR

SHEYLA MARIA SILVA PIMENTEL

RESUMO

A Educação Infantil é uma etapa escolar que contribui para desenvolver uma linguagem que estimula o pensamento cognitivo, organizando os signos a serem desenvolvidos no espaço e no tempo, com a possibilidade de trazer reflexão à criança sobre o mundo. É fundamental assegurar o ensino nesta etapa, contribuindo para que as crianças possam entender e construir seu cotidiano e parte do seu mundo a partir das diferentes linguagens e experiências. Assim, o presente artigo discute sobre as implicações da Educação Infantil no desenvolvimento das crianças, inicialmente trazendo uma discussão sobre a história das concepções de infância e mais especificamente sobre os espaços e práticas nesta etapa, com base em revisão bibliográfica. Os resultados encontrados indicaram que o ensino nesta fase é de fundamental importância para o desenvolvimento sociocognitivo das crianças.

Palavras-chave: Aprendizagens; Conceitos; Infância; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa escolar que envolve o desenvolvimento das crianças com base na ludicidade e no cotidiano, devendo-se investir em diferentes conteúdos, métodos, práticas, espaços, pensamentos e formas de observação, visando a aprendizagem integral. Com estes componentes, os docentes devem buscar junto aos educandos a aprendizagem.

A essência desta fase escolar deve funcionar como um espaço criativo e acolhedor, distante dos degraus de atribulação do mundo. Nos dias atuais, essa relação mútua está intimamente relacionada ao trabalho dos docentes junto aos educandos.

Como objetivo geral tem-se a discussão das concepções de infância, e como objetivos específicos discutir sobre as práticas e espaços da Educação Infantil a fim de contribuir com o pleno desenvolvimento dessas crianças.

AS MÚLTIPLAS CONCEPÇÕES SOBRE A INFÂNCIA

Falar sobre infância não é algo fácil. Para se ter uma noção global do que acontece nessa fase é preciso retomar a infância do ponto de vista histórico:

A ideia de infância é uma ideia moderna. Remetidas para o limbo das existências meramente potenciais, durante grande parte da Idade

Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial. [...] Daí que, paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância (SARMENTO, 2003, p. 3).

Ao longo do tempo não havia instituições voltadas para elas. Na Europa, durante o período medieval, o que predominava era uma infância delimitada a um período relativamente curto e frágil, em que as crianças eram tratadas como miniadultos. As mesmas eram obrigadas a realizar tarefas como tal e permaneciam nos mesmos locais em que se encontravam os adultos, sem que existisse alguma instituição exclusiva para o cuidado com elas.

Como problemática, tem-se o sentimento de indiferença, uma vez que a infância era um período frágil e a possibilidade de perder as crianças era muito grande. Era comum o fato de não ver pais ou as próprias mães em luto por conta do falecimento de uma criança, porque geralmente eram muito numerosas e a infância não cobrava sentimentos paternais.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la; é difícil acreditar que essa ausência se devesse à falta de habilidade ou de competência. Parece mais provável que a infância não tivesse lugar naquele mundo (ÁRIES, 1973, p. 23).

A ideia do adulto em miniatura demonstrava uma grande falta de consciência, compreensão e de sentimento da infância; a falta de cuidados e proteção; a falta de higiene e a instrumentalização educacional; além dos maus-tratos físicos e psicológicos, em que a criança muitas vezes era abandonada à própria sorte.

No Brasil, essa concepção não era muito diferente, uma vez que os documentos nacionais não apresentavam referências à infância da época. Ainda, tem-se a questão da colonização portuguesa, onde muitas crianças trazidas pelo navio negreiro acabavam sendo escravizadas; as crianças indígenas foram catequizadas, deixando de lado sua cultura e suas crenças. Enfim, durante todo o processo, várias foram as consequências para os diferentes grupos sociais de crianças.

No caso das crianças vindas de famílias pobres, o registro que se tem na literatura é que as mesmas eram entregues à própria sorte e só recebiam a educação necessária caso encontrassem uma família rica que os apadrinhasse. Se isso não ocorresse eram obrigadas a trabalhar, encurtando a infância, sendo introduzidos na sociedade como aprendizes de marinheiro no caso dos meninos; e ao trabalho doméstico no caso das meninas (KRAMER, 1996).

Deve-se destacar ainda que no Brasil após a fase de catequização em meio ao processo de colonização e escravidão, os governantes criaram a primeira legislação voltada para a defesa da criança escrava, em 1871, ao final do período imperial (MATTOSO, 1988).

A visão de infância só começou a mudar no Século XVIII, quando finalmente houve uma redução da mortalidade infantil e o sentimento em relação a elas começou a mudar por parte principalmente dos familiares e da sociedade (ARIÈS, 1979).

Desta forma, criança e infância não são considerados sinônimos, pois: “a história da infância não é propriamente uma história das crianças, mas das representações que elaboramos destas, já que dispomos de poucas provas de como viviam, como eram tratadas [...]” (BUCKINGHAM apud SACRISTÁN, 2005, p. 26).

Na sequência, ocorreram mudanças consideráveis no que diz respeito à concepção de infância onde a institucionalização se fez necessária:

Com efeito, a escola está associada à construção social da infância, dado que, (sic) a sua constituição pelo Estado de meados do século XVIII institui, pela primeira vez, a libertação das atividades do trabalho produtivo para um sector do grupo geracional mais novo (inicialmente constituído só por rapazes da classe média urbana), sendo progressivamente alargado a toda a geração, com a proclamação da escolaridade obrigatória (SARMENTO, 2003, p. 3-4).

As instituições escolares começaram “a surgir com a intenção de controlar e direcionar, considerando a criança como um ser incompleto e ausente de experiências. A socialização começou a surgir como exigências e deveres da aprendizagem, trazendo consigo, uma massificação do ambiente escolar” (FOUCAULT apud SARMENTO, 2003, p. 4).

Com o tempo, novas concepções de ensino precisaram ser criadas e repensadas. A concepção de criança e infância que originou as instituições escolares precisaram também ser mudadas, para que, outra imagem de infância pudesse surgir, direcionando novos olhares: “Se a escola de crianças pequenas precisa ser preparatória e oferecer continuidade com a escola elementar, então nós, como educadores, já somos prisioneiros de um modelo que termina como um funil” (MALAGUZZI, 1999, p. 101).

A infância é como uma espécie de afirmação, espaço para a liberdade, apresentando uma metáfora da criação do pensamento, atrelada a uma imagem de ruptura, descontinuidade, no sentido de desobedecer. Assim, diante do exposto, é necessário reconfigurar as práticas escolares repensando na visão criada pela sociedade:

Quem é a criança na qual a prática é centrada? [...] não existe algo como ‘a criança’ ou ‘a infância’, um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros ‘o que as crianças são e o que a infância é’. Em vez disso, há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos ‘entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser’ (DAHLBERG, 2003, p. 63).

Quando a concepção de infância passou a ser pluralizada, foi possível abrir novas possibilidades de modificar também a forma de se trabalhar com elas. A multiplicidade da educação infantil deve despertar o olhar docente para o que as crianças realmente se interessam, passando a ouvi-las, vê-las e considerá-las, enriquecendo as práticas docentes. Passou de ser centrada nos adultos e nas suas expectativas e abriu espaço para que as crianças se tornem protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

PRÁTICAS E ESPAÇOS NECESSÁRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), por exemplo, sem dúvida foi um marco na Educação brasileira, uma vez que esses parâmetros têm uma atenção fundamental voltada para o desenvolvimento de valores durante esta etapa escolar. Toda constituição familiar brasileira que não tem condições financeiras tem direito de que suas crianças sejam atendidas nesta etapa escolar.

As aulas eram restritas até então a quatro paredes, sem um espaço necessário e adequado, onde a maior preocupação do docente era dar conta dos conteúdos: “[...] faltando muito pouco para colocar pregos de modo a inviabilizar o desprendimento das crianças de suas carteiras, permitindo que elas explorem o espaço e o movimento em sua amplitude” (CAVALLARI e CARNEIRO, 2006, p.78), onde o educando mal podia se movimentar ou mesmo sair do lugar.

Os documentos norteadores do fazer pedagógico exigem uma sistematização quanto a reflexão e as observações do cotidiano escolar, com base nas diferentes concepções teóricas que orientem as práticas educativas na etapa que compreende a Educação Infantil.

Um momento que deve ser considerado o espaço é na hora da recreação, nos momentos fora da sala de aula, como na quadra, no pátio ou em outros ambientes, onde nesses espaços o docente deve fazer adaptações quanto ao material de acordo com o espaço, pois, esses ambientes são maiores que a sala de aula (RIZZO, 2001, p. 47).

Outro ponto importante que deve estar presente na Educação Infantil, são os espaços de leitura, tornando o ambiente mais prazeroso, facilitando a aquisição de valores, a contribuição de diferentes ideias e o acesso a informações variadas de forma mais fácil e prática (PAÇO, 2009).

Coelho (2000), compreende que o docente deve ser um bom contador de histórias, incentivando as crianças para esses momentos de leitura, realizando-as cotidianamente, oportunizando inclusive a coparticipação das crianças na história nesses espaços, para que se enxerguem como parte dela:

Uma maneira de despertar os interesses da criança é partir da sua realidade e das suas necessidades pessoais. A leitura vista com um valor em si mesma como “um desafio em direção a uma experiência pessoal mais rica” pode ser um instrumento extremamente rico. A criança confronta com sua realidade com a realidade dos livros, ela pode interferir nos fatos descritos e assumir seu papel como sujeito da história, em comunhão com seus semelhantes (PAÇO, 2009, p. 25).

A criança que frequenta a Educação Infantil, encontra-se no paradigma de práticas que escondem e ao mesmo tempo revelam as concepções de infância dos adultos que estão à sua volta:

A essas alturas, não é nada original o que podemos dizer do aluno, mas consideramos que um discurso que o enfoque e o situe no centro da cena pode ajudar a combinarmos as peças e observarmos, em um quebra-cabeça mais significativo, como é o arquétipo que o

representa ou, melhor dizendo, como nós o representamos (grifo nosso). Nas salas de aula repletas, encontramos seres reais com um status (grifo do autor) em processo de mudança, que estão enraizados em contextos concretos, que têm suas próprias aspirações e que, em muitos casos, não se acomodam à ideia que os adultos haviam feito deles (SACRISTÁN, 2005, p. 16-17).

Assim, a prática de ensinar não se limita mais a transmissão de conhecimentos:

Ensinar não pode ser [essencialmente] transmitir conhecimentos, mas, antes de tudo, provocar interesses e dúvidas, fazer com que brotem questões e desenvolver métodos de pesquisa, de filtragem e seleção de dados, de ordenação de conteúdos, de construção da argumentação. Só há conhecimento quando há interpretação. O contrário não é aprendido (MOSÉ, 2013, p. 13).

Nos dias atuais, segundo Kinney e Wharton (2009), é preciso reconhecer que as crianças são participantes ativos durante o processo de aprendizagem, onde elas devem produzir o seu próprio conhecimento.

Assim, o docente deve desenvolver atividades que também sejam voltadas para o cotidiano dessas crianças, para que elas percebam o sentido das coisas e conseqüentemente ampliem seus conhecimentos sobre determinado tema:

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2015, p. 25).

Ou seja, o docente só conseguirá atingir seus objetivos de aprendizagem se utilizar uma metodologia diferenciada e desenvolver nos educandos a criticidade, a curiosidade e a autonomia dos mesmos.

Recorrer às vivências e experiências para explicar o desenvolvimento da consciência é um processo racional e afetivo: “as vivências englobam tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva com o meio e da pessoa consigo mesma, pela qual se dispõem, na atividade consciente, a compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles” (TOASSA, 2011, p. 231).

Para o autor, ao atribuir significado ao que se vive, a criança passa a se desenvolver melhor, compreendendo e interagindo com o mundo que a cerca. Isso acontece porque quando a criança se apropria da linguagem materna, ou seja, do conteúdo semântico, ela é capaz de perceber as situações à sua volta.

As generalizações ajudam a criança a diferenciar o mundo a sua volta, passando a ter consciência de seus estados afetivos, interpretando e dando significado aos seus sentimentos e desejos, passando a compreender o que reflete em seu compartimento: “aos sete anos se

forma uma estrutura de vivências que lhe permite compreender o que significa ‘estou alegre’, ‘estou angustiada’, ‘estou enfadada’, ‘sou boa’, ‘sou má’” (VIGOTSKY, 1996, p. 380).

Assim, há diferentes práticas pedagógicas que podem ser aplicadas em sala de aula de acordo com objetivos específicos. A aprendizagem cooperativa, por exemplo, baseia-se no uso da cooperação e da interação entre os pares, para que o conteúdo desenvolvido se torne significativo para todos, implicando um processo de ensino-aprendizagem nos quais educandos e docentes assumem novos papéis.

Para que isso ocorra de forma plena, o docente precisa separar a turma em equipes heterogêneas, principalmente quanto aos níveis de aprendizado. A proposta é que as crianças sejam incentivadas a ajudar, discutir e argumentar junto aos demais colegas.

A prática é considerada uma das mais amplas quanto à teoria e a investigação em Educação, sabendo-se que as situações cooperativas são baseadas nas interações sociais e na interdependência social entre as crianças. Terá sucesso se todas as demais também tiverem, como uma forma de unificar o conhecimento de todos (SLAVIN, 1995).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns autores defendem que as culturas pedagógicas educacionais da sociedade atual privilegiam uma cultura mais abstrata e precisam com urgência se adaptar à linguagem e aos comportamentos valorizados pela escola; já outros autores acreditam que existem elementos sociais que incidem e influenciam na formação da criança, pois as estruturas convencionais familiares não contemplam mais a quantidade de informações. O docente deve reconhecer que a educação contemporânea se converteu em um jogo paradoxal, pois no processo educacional está a necessidade de proteger o velho contra o novo e vice-versa.

Assim, as práticas pedagógicas devem se preocupar em respeitar a diversidade das crianças para que se respeitem uns aos outros. Educar a partir dessa perspectiva torna-se tarefa essencial para enfrentar a crise constitutiva da educação na atualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, P. **História Social da Infância e da Família**. Rio de Janeiro: LCT, 1979.
- ARIÈS, P. **L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime**. Paris: Seuil, 1973.
- CAVALLARI, M.V.; CARNEIRO, M.Â.B. **Recreação em ação**. São Paulo: Ícone, 2006.
- COELHO, N.N. **Literatura Infantil. Teoria, Análise, Didática**. São Paulo. Editora Moderna Ltda, 2000.
- DAHLBERG, G. Qualidade na Educação da Primeira Infância: Perspectivas PósModernas. In: DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- EDWARDS, C. As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella; Forman, George. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, p. 320, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- KINNEY, L.; WHARTON, P. **Tornando visível a aprendizagem das crianças: educação infantil em Reggio Emilia**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- KOHAN, W.O. **Infância entre educação e filosofia**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- KRAMER, S. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: (Org.) **Infância e educação infantil**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2002. p. 269-289. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MALAGUZZI, L. Histórias, Idéias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS, T.C. Da educação infantil e a experiência de Reggio Emilia. **Revista SUSTINERE**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 27-46, jan-jun, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/sustinere.2016.21135>. Acesso em: 14 jan. 2022.

MATTOSO, K.Q. O Filho da Escrava (Em torno da Lei do Ventre Livre). **Rev. Brasileira de História**, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 37-55, mar/ago. 1988.

MOSE, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NARODOWSKI, M. **Infância e Poder: a conformação da Pedagogia Moderna**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

PAÇO, G.M.A. **O encantamento da Literatura Infantil no CEMEI Carmem Montes Paixão**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mesquita, 2009. Disponível em: < file:///C:/Users/Sandro/Documents/TCC%205º%20PERIODO/Dissertação%20de%20mestrado/Monografia%20de%20Pós%20graduação/Monografia%20Pos.pdf > Acesso em: 01 jul. 2023.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília: Escutar, investigar e aprender**. Tradução de Vânia Cury. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RIZZO, G. **JOGOS INTELIGENTES: A construção do raciocínio na escola natural**, 3ª Edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SACRISTÁN, J.G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, M.J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A.B. (Org.). **Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio Pedagógicas da Infância e Educação**. Porto: Asa, 2003. Disponível em: peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/fetch/104617678/Texto Aula 11 - Sarmiento.pdf. Acesso em: 03 jul. 2023.

SLAVIN, R.E. **Cooperative learning: theory, research and practice**. Boston, MA: Allyn & Bacon, 1995.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotsky**. Campinas: Papirus, 2011.

Sheyla Maria Silva Pimentel - Licenciada em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales, UNIJALES; em Pedagogia pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro; e Pós-graduada em Educação Musical pela Faculdade Gennari & Peartree. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.



A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SIMONE MOREIRA GARCIA

RESUMO

Este estudo aborda a importância do lúdico na educação infantil, com foco em jogos, brinquedos e brincadeiras como recursos pedagógicos. A revisão exploratória da literatura foi utilizada como metodologia para examinar conceitos, teorias e pesquisas relevantes sobre o tema. A contextualização destacou a relevância do lúdico na promoção da aprendizagem significativa, desenvolvimento integral e inclusão das crianças. Os jogos foram identificados como estratégias pedagógicas eficazes, estimulando habilidades cognitivas, socioafetivas e motoras. Da mesma forma, os brinquedos e as brincadeiras mostraram-se recursos pedagógicos valiosos, promovendo a criatividade, imaginação, desenvolvimento socioemocional e linguagem das crianças. Conclui-se que o lúdico na educação infantil deve ser adotado de maneira intencional e planejada, considerando a seleção adequada de jogos, brinquedos e brincadeiras, além da inclusão de todas as crianças. Novas pesquisas são necessárias para aprofundar o conhecimento sobre o tema e suas aplicações específicas. A incorporação do lúdico na educação infantil oferece um ambiente estimulante e enriquecedor, promovendo um processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso e efetivo.

Palavras-chave: Brincadeiras; Brinquedos; Jogos; Lúdico; Recursos pedagógicos.

INTRODUÇÃO

A importância do lúdico na educação infantil tem sido objeto de interesse e debate entre pesquisadores e profissionais da área da educação. Neste contexto Lima (2020), reconhece que as crianças aprendem e se desenvolvem por meio da interação com o mundo que as cerca, e o lúdico, compreendido como jogos, brinquedos e brincadeiras, desempenha um papel fundamental nesse processo. O presente estudo tem como objetivo investigar e analisar a relevância do lúdico na educação infantil, explorando suas diversas manifestações e os benefícios que proporciona às crianças em seu desenvolvimento integral.

Na contemporaneidade, a educação infantil tem passado por mudanças significativas, com uma maior compreensão da importância de proporcionar experiências de aprendizagem adequadas à faixa etária das crianças. Nesse contexto, o lúdico emerge como uma abordagem pedagógica que valoriza a ludicidade como um elemento essencial no processo educacional. Através do brincar, as crianças têm a oportunidade de explorar, experimentar, criar, imaginar e se expressar, desenvolvendo habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras.

No entanto, é importante ressaltar que o lúdico na educação infantil vai além da mera recreação ou entretenimento. Trata-se de um espaço privilegiado para a construção do

conhecimento, no qual a criança se envolve ativamente em situações desafiadoras, estimulantes e significativas. Ao brincar, ela assume papéis, estabelece regras, soluciona problemas, toma decisões e interage com seus pares e com o ambiente. Dessa forma, o lúdico se configura como uma prática educativa que potencializa o desenvolvimento infantil de forma integral.

Diante desse panorama, surge a necessidade de aprofundar a compreensão sobre a importância do lúdico na educação infantil, a fim de embasar as práticas pedagógicas e fornecer subsídios teóricos consistentes. Nesse sentido, a presente pesquisa adota uma abordagem metodológica baseada na revisão exploratória da literatura, buscando analisar estudos, teorias e pesquisas que abordem o tema em questão. A revisão exploratória permite identificar as principais tendências, conceitos e resultados encontrados na produção acadêmica, fornecendo um panorama abrangente e atualizado sobre o tema.

Dessa forma, este estudo se propõe a contribuir para a fundamentação teórica e prática da educação infantil, apresentando uma análise crítica dos benefícios do lúdico na formação das crianças. Ao compreender a importância do lúdico e suas diferentes manifestações, será possível subsidiar os profissionais da educação na criação de ambientes e atividades adequados às necessidades e características das crianças, promovendo experiências enriquecedoras que potencializam seu desenvolvimento integral.

METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem metodológica baseada na revisão exploratória da literatura. A revisão exploratória tem como objetivo identificar, analisar e sintetizar os principais estudos, teorias e pesquisas já desenvolvidos sobre o tema em questão, fornecendo um panorama abrangente e atualizado da área de estudo.

A busca por literatura foi conduzida em diversas fontes, incluindo bases de dados acadêmicas, como Scielo, CAPES e Google Scholar, bem como periódicos especializados e livros relevantes. Os critérios de seleção dos estudos incluíram a relevância para o tema proposto, a qualidade metodológica, a atualidade e a contribuição para a compreensão da importância do lúdico na educação infantil.

Para a busca de artigos, foram utilizados termos-chave relacionados ao tema, como "lúdico na educação infantil", "jogos educativos", "brinquedos pedagógicos", "brincadeiras na aprendizagem", entre outros. Além disso, foram realizadas consultas em periódicos específicos da área de educação e em referências bibliográficas de artigos relevantes para identificar estudos adicionais.

Após a seleção dos estudos, foi realizada uma leitura crítica e analítica dos artigos e demais materiais selecionados. Os dados foram organizados e sintetizados em categorias temáticas, buscando identificar os principais conceitos, abordagens teóricas, resultados e tendências encontrados nos estudos revisados.

É importante ressaltar que a revisão exploratória da literatura não tem como objetivo realizar uma análise estatística quantitativa dos dados, mas sim uma análise qualitativa e interpretativa das informações obtidas. Dessa forma, as principais contribuições dos estudos revisados foram identificadas e apresentadas de forma coerente e embasada, visando fornecer subsídios teóricos consistentes para a compreensão da importância do lúdico na educação infantil.

O PAPEL DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O lúdico desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, proporcionando às crianças experiências enriquecedoras que contribuem para o seu crescimento integral. O termo "lúdico" refere-se ao universo do jogo, do brinquedo e da brincadeira, caracterizado por atividades prazerosas, espontâneas e voluntárias, nas quais a criança se envolve de forma ativa, explorando, experimentando e interagindo com o mundo ao seu redor (Zanelato e Santos, 2013).

Assevera Nez e Moreira (2023), que no contexto da educação infantil, o lúdico desempenha múltiplos papéis no desenvolvimento das crianças. Em primeiro lugar, o lúdico favorece o desenvolvimento cognitivo, estimulando habilidades como a atenção, a concentração, a memória, o raciocínio lógico e a resolução de problemas. Ao envolver-se em atividades lúdicas, a criança é desafiada a pensar, planejar estratégias, tomar decisões e buscar soluções, promovendo o desenvolvimento de suas capacidades mentais.

Além disso, o lúdico contribui para o desenvolvimento socioafetivo das crianças. Para Rodrigues et al (2018), durante as brincadeiras, elas interagem com seus pares, aprendem a compartilhar, negociar, respeitar regras e lidar com diferentes emoções. Através do jogo simbólico, as crianças também têm a oportunidade de representar papéis sociais, experimentar diferentes perspectivas e desenvolver a empatia. Dessa forma, concluem que o lúdico promove a socialização, a cooperação e o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais das crianças.

Outro aspecto relevante apontado pelos mesmos autores é a importância do lúdico no desenvolvimento motor das crianças. Destacando que as brincadeiras e os jogos oferecem estímulos sensoriais e motores que auxiliam no desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa, do equilíbrio, da agilidade e da força muscular. Corroborando com as afirmativas de Lima, Sirotto e Pereira(2012), que através de atividades como pular, correr, lançar e manipular objetos, as crianças desenvolvem suas habilidades motoras de forma lúdica e prazerosa, explorando suas potencialidades físicas e ganhando confiança em suas capacidades.

Para Lacerda (2013), o aspecto lúdico na educação infantil vai além do mero entretenimento, sendo um componente essencial no processo de aprendizagem das crianças. Por meio do lúdico, os conteúdos educacionais podem ser abordados de forma mais atrativa e significativa, favorecendo a construção do conhecimento. Os jogos educativos, por exemplo, permitem que as crianças aprendam conceitos, desenvolvam habilidades e consolidem aprendizagens de forma lúdica e prazerosa.

Ademais, o lúdico oferece um ambiente propício para a inclusão na educação infantil. Ao envolver todas as crianças em brincadeiras e jogos, independentemente de suas habilidades ou características individuais, promove-se a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade. O lúdico pode ser adaptado para atender às necessidades específicas de cada criança, considerando-se suas habilidades, interesses e ritmos de desenvolvimento.

Logo pode-se afirmar que o lúdico desempenha um papel relevante no desenvolvimento infantil, atuando de forma interconectada nos aspectos cognitivos, socioafetivos e motores. Desta forma, ao oferecer experiências lúdicas, a educação infantil

proporciona às crianças um espaço de descoberta, criação, aprendizagem e desenvolvimento integral. Os benefícios do lúdico no desenvolvimento infantil reforçam a importância de sua presença nas práticas pedagógicas, contribuindo para uma educação mais significativa, prazerosa e eficaz na primeira infância.

JOGOS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os jogos têm sido reconhecidos como uma estratégia pedagógica eficaz na educação infantil, proporcionando um ambiente rico em oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças. Ao introduzir jogos na sala de aula, os educadores podem criar um ambiente lúdico e motivador, onde as crianças podem participar ativamente, engajar-se em desafios cognitivos e adquirir habilidades de forma divertida e prazerosa.

Destaca-se como uma das principais contribuições dos jogos como estratégia pedagógica, o seu potencial para tornar a aprendizagem mais significativa. Em Álvares (2021), observa-se que ao participar de jogos, as crianças são desafiadas a aplicar conhecimentos, resolver problemas e tomar decisões, o que promove uma compreensão mais profunda e duradoura dos conteúdos abordados. Além disso, os jogos proporcionam um contexto autêntico e relevante para a aplicação dos conhecimentos, tornando a aprendizagem mais contextualizada e transferível para situações da vida real.

Outro benefício dos jogos, segundo Arruda et al (2021), é a promoção do desenvolvimento de habilidades específicas. Por meio de jogos educativos, as crianças podem aprimorar habilidades cognitivas, como raciocínio lógico, resolução de problemas, memória e atenção. Jogos de matemática, por exemplo, podem auxiliar no desenvolvimento do pensamento numérico e no domínio de conceitos matemáticos básicos. Jogos de linguagem, por sua vez, podem estimular o vocabulário, a compreensão de leitura e a expressão oral. Dessa forma, os jogos podem ser adaptados para atender aos objetivos específicos de aprendizagem de diferentes áreas curriculares.

Além do aspecto cognitivo, os jogos também desempenham um papel importante no desenvolvimento socioafetivo das crianças, como destacado em Arruda *et al* (2021), Zanelato e Santos(2013) e em Paiva (2014) que em suma, ao discorrer sobre os benefícios dos jogos em seus diferentes aspectos, reiteram que ao participar de jogos em grupo, elas aprendem a respeitar regras, a lidar com vitórias e derrotas, a colaborar com os colegas e a desenvolver habilidades sociais, como comunicação, trabalho em equipe e resolução de conflitos. Os jogos promovem a interação e a socialização, possibilitando que as crianças construam relacionamentos saudáveis e fortaleçam sua autoestima.

Além disso, os jogos podem ser utilizados como uma ferramenta de inclusão na educação infantil. Como relatado em Lima (2020), que por meio de adaptações e estratégias diferenciadas, é possível envolver todas as crianças, independentemente de suas habilidades e características individuais. Os jogos permitem que as crianças com necessidades especiais participem ativamente das atividades, promovendo a igualdade de oportunidades e valorizando a diversidade.

É importante ressaltar que a seleção adequada de jogos na educação infantil é essencial para garantir o máximo aproveitamento pedagógico. Os jogos devem ser escolhidos

com base nos objetivos de aprendizagem, considerando a faixa etária das crianças, suas necessidades individuais e os conteúdos a serem trabalhados. Além disso, é importante que os jogos sejam desafiadores, mas também acessíveis e adequados ao nível de desenvolvimento das crianças.

Neste ínterim, os jogos assumem uma condição de recurso na estratégia pedagógica enriquecedora, sobretudo na educação infantil, oferecendo uma abordagem lúdica que promove a aprendizagem significativa, o desenvolvimento de habilidades específicas, a socialização e a inclusão. Ao incorporar jogos na prática educacional, os educadores podem proporcionar um ambiente estimulante e envolvente, que desperta o interesse das crianças e potencializa seu desenvolvimento integral.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS

Os brinquedos e as brincadeiras desempenham um papel fundamental como recursos pedagógicos na educação infantil. Eles proporcionam às crianças oportunidades valiosas de aprendizagem e desenvolvimento, estimulando sua criatividade, imaginação, habilidades motoras, cognitivas e socio emocionais. Ao incorporar brinquedos e brincadeiras no ambiente educacional, os educadores podem enriquecer as experiências das crianças, promovendo uma aprendizagem significativa e prazerosa.

Os autores que fundamentam esta pesquisa, ressaltam que um dos aspectos mais importantes dos brinquedos e brincadeiras como recursos pedagógicos é sua capacidade de engajar as crianças de maneira ativa e participativa. Em Jorge (2016), observa-se que ao brincar, as crianças são estimuladas a explorar, experimentar, criar e resolver problemas de forma autônoma. Essa liberdade de ação e expressão promove um ambiente propício para o desenvolvimento da autonomia, da tomada de decisões e do pensamento crítico. Além disso, as brincadeiras estimulam a curiosidade natural das crianças, incentivando a busca pelo conhecimento e a exploração do mundo ao seu redor.

Os brinquedos, por sua vez, são ferramentas que podem ser utilizadas de forma intencional para atingir objetivos específicos de aprendizagem. Afirma Rodrigues et al (2018) que os brinquedos pedagógicos, como quebra-cabeças, jogos de encaixe e blocos de construção, são especialmente projetados para desenvolver habilidades cognitivas, como resolução de problemas, pensamento lógico, coordenação motora e discriminação visual. Esses brinquedos oferecem desafios graduais, permitindo que as crianças avancem em seu aprendizado de acordo com seu ritmo e nível de desenvolvimento.

Outro aspecto importante dos brinquedos e brincadeiras como recursos pedagógicos é sua capacidade de promover o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, Lacerda (2013), reitera que as brincadeiras simbólicas, como o faz de conta, estimulam a imaginação das crianças e proporcionam oportunidades para a construção de narrativas, a representação de papéis e a expressão verbal. Por meio dessas brincadeiras, as crianças desenvolvem habilidades de linguagem, ampliam seu vocabulário, aprimoram a expressão oral e a compreensão de histórias e conceitos.

Além disso, os brinquedos e brincadeiras podem ser utilizados como recursos pedagógicos inclusivos, possibilitando a participação de todas as crianças,

independentemente de suas habilidades e características individuais. É importante garantir a disponibilidade de uma variedade de brinquedos e materiais adaptados, considerando as necessidades específicas de cada criança, seja ela com deficiência física, visual, auditiva ou cognitiva. A adaptação dos brinquedos e a criação de ambientes inclusivos permitem que todas as crianças tenham a oportunidade de participar ativamente das atividades e experiências de aprendizagem (Lima; Sirotto e Pereira, 2012; Nez e Moreira, 2023; Paiva, 2014; Rodrigues, et al, 2018).

No entanto, é fundamental que os educadores tenham conhecimento e habilidades para selecionar e utilizar os brinquedos e brincadeiras de forma adequada e intencional. A escolha dos brinquedos deve levar em consideração a faixa etária das crianças, seus interesses, habilidades e objetivos de aprendizagem. Além disso, é importante fornecer tempo e espaço adequados para que as crianças possam brincar livremente e explorar os diferentes materiais disponíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância do lúdico na educação infantil, por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras, ficou evidente ao longo deste estudo. O lúdico é uma abordagem pedagógica que valoriza a aprendizagem por meio da experiência lúdica, do prazer e da participação ativa das crianças. Ao integrar o lúdico no contexto educacional, os educadores podem proporcionar um ambiente estimulante, que promove o desenvolvimento integral das crianças.

A revisão exploratória da literatura permitiu identificar os principais conceitos, teorias e pesquisas relacionados ao tema. Foi possível compreender que os jogos são estratégias pedagógicas eficazes na educação infantil, proporcionando uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e transferível para situações da vida real. Os jogos estimulam habilidades cognitivas, socioafetivas e motoras, além de promover a socialização, a autonomia e o pensamento crítico.

Da mesma forma, os brinquedos e as brincadeiras mostraram-se recursos pedagógicos valiosos na educação infantil. Eles oferecem oportunidades de aprendizagem ativa, estimulando a criatividade, a imaginação e o desenvolvimento socio emocional das crianças. Os brinquedos pedagógicos, especialmente projetados para fins educativos, auxiliam no desenvolvimento de habilidades específicas, enquanto as brincadeiras promovem a interação social, a expressão de emoções e o desenvolvimento da linguagem.

É importante destacar que a adoção do lúdico na educação infantil requer uma abordagem intencional e planejada por parte dos educadores. A seleção adequada de jogos, brinquedos e brincadeiras é essencial para garantir a coerência com os objetivos de aprendizagem e o nível de desenvolvimento das crianças. Além disso, é fundamental considerar a inclusão de todas as crianças, proporcionando adaptações e materiais acessíveis para atender às suas necessidades individuais.

Nesse sentido, é relevante ressaltar que o lúdico na educação infantil não deve ser visto como um mero entretenimento, mas como uma abordagem pedagógica efetiva, capaz de potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Através do lúdico, as crianças aprendem de forma prazerosa, desenvolvendo habilidades essenciais para sua formação integral.

Diante disso, são necessárias mais pesquisas e reflexões sobre o tema, buscando aprofundar o conhecimento e a compreensão do papel do lúdico na educação infantil. Novos estudos podem investigar estratégias de implementação do lúdico, a formação dos educadores nessa abordagem, a avaliação dos resultados e o impacto do lúdico no desenvolvimento das crianças.

A importância do lúdico na educação infantil é inegável. Os jogos, brinquedos e brincadeiras são recursos pedagógicos valiosos que proporcionam um ambiente estimulante, motivador e enriquecedor para as crianças. Através do lúdico, as crianças aprendem de maneira significativa, desenvolvem habilidades essenciais e constroem uma base sólida para seu futuro desenvolvimento. Portanto, é fundamental que os educadores reconheçam e valorizem o potencial do lúdico, integrando-o de forma consciente e intencional na prática educacional da educação infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVARES, E. M. **O brinquedo enquanto ferramenta pedagógica no processo de alfabetização na educação infantil**. Trabalho de conclusão de curso, Faculdade da Amazonia, 2021. Disponível em: <<http://famamportal.com.br:8082/jspui/handle/123456789/2548>>. Acesso em: 28 maio 2023.

Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 7, n. 9, p. 1306–1320, 2021. Disponível em: <<https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/2340>>. Acesso em: 28 maio 2023.

JORGE, M. A. **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Trabalho de Conclusão de Curso, Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas, 2016. Disponível em: <<http://192.100.247.84/handle/prefix/2146>>. Acesso em: 28 maio 2023.

LACERDA, S. G. S. da. **Lúdico na educação infantil**: promovendo a interação dos alunos. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: <<https://bdm.unb.br/handle/10483/5329>>. Acesso em: 28 maio 2023.

LIMA, D. A. de. **AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA: JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Trabalho de Conclusão de Curso, Facmais, 2020. Disponível em: <<http://65.108.49.104/handle/123456789/189>>. Acesso em: 28 maio 2023.

LIMA, J. S. de; SIROTTA, L. C. e PEREIRA, M. **O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. [s.l.: s.n.], 2012. Disponível em: <<http://www.ienomat.com.br/revistas/pedagogia/journals/1/articles/58/public/58-166-1-PB.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2023.

NEZ, E. de; e MOREIRA, J. A. N. REFLEXÕES SOBRE A UTILIZAÇÃO DA BRINQUEDOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO NO NORTE DE MATO GROSSO. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 19, n. 1, p. 129–145, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/4004>>. Acesso em: 28 maio 2023.

PAIVA, S. B. de F. de. **A importância do brincar na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/21093>>. Acesso em: 28 maio 2023.

RODRIGUES, J.; Cunha, J. S. da; e MACHADO, J. B.; et al. BRINQUEDOTECA: A IMPORTÂNCIA DO BRINQUEDISTA. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 10, n. 3, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/87113>>. Acesso em: 28 maio 2023.

ZANELATO, F. M. F.; e SANTOS, G. A. dos. **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. [s.l.: s.n.], 2013. Disponível em: <<https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/06/a-importancia-do-brincar-na-educacao-infantil.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2023.

SIMONE MOREIRA GARCIA - Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Álvares de Azevedo, FAATESP em 2015; Pós-Graduada em “Educação Infantil” pela Faculdades Integradas Campos Salles, FICS em 2018; Pós-Graduada em “A arte de contar histórias” pela Faculdade XV de Agosto, FAQ em 2021 e Pós-Graduada em “Ludopedagogia” pela Faculdade Gennari e Pearttree em 2022. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP desde 2016.



A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ACOLHIMENTO ESCOLAR

SOLANGE LIVOLIS GARCIA GUERREIRO

RESUMO

As questões que envolvem a Educação Inclusiva estão cada dia mais presentes na legislação e nas Políticas Públicas. A Declaração de Salamanca, no ano de 1994, mostrou-se um marco importante para as pessoas com deficiência, trazendo para o âmbito educacional questões como a matrícula de estudantes com deficiência nas classes de ensino regular e a necessidade de uma metodologia voltada para o mesmo. A Legislação brasileira é clara, mas, muitas escolas ainda não conseguem incluir os estudantes da forma esperada. Assim, o presente artigo trouxe uma discussão a respeito do tema da inclusão voltada para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as suas contribuições para o desenvolvimento desses estudantes. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa a partir de levantamento bibliográfico a respeito do tema. Os resultados encontrados apontaram que um dos maiores desafios enfrentados por professores e escolas, em geral, é a dificuldade do processo de inclusão diante das demandas que surgem no ambiente escolar.

Palavras-chave: Acessibilidade; Desenvolvimento; Legislação; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva no Brasil, pode ser considerada ainda recente. Em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi considerado o primeiro instituto, com base no Decreto nº. 1.428/1854, para atender as pessoas com deficiência visual. Cem anos após o Decreto, ocorreu a criação da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), que resultou em um atendimento mais humano e igualitário, a fim de contemplar diferentes tipos de deficiência, incluindo na sua estruturação a participação de responsáveis e amigos.

Anteriormente a isso, era costume por parte da sociedade esquecer das pessoas com deficiência. Na área educacional acontecia o mesmo, já que as escolas de ensino regular atendiam apenas um grupo seletivo, como no caso dos filhos da elite, excluindo-se a população pobre, negra e conseqüentemente com algum tipo de deficiência.

Com o tempo, inúmeros países passaram a despertar sobre o tema. A diversidade e a Educação Inclusiva viraram temas constantes relacionados ao ambiente escolar, preservando os direitos e garantindo qualidade no quesito educação, que desenvolve a autonomia desses estudantes.

No início, a inclusão ocorria apenas para integrar os estudantes na instituição escolar. Com a Declaração de Salamanca, houve uma nova discussão sobre a necessidade de matriculá-los em classes regulares, além de uma metodologia de ensino voltada para esses estudantes, mudando o cenário educacional do ponto de vista inclusivo.

Como problemática tem-se que na atualidade ainda existem muitas escolas que possuem dificuldade para incluir o estudante com deficiência devido a diferentes fatores. Desta forma, o presente artigo discute as perspectivas e também os desafios encontrados nas escolas para que a inclusão realmente aconteça.

Assim, para a presente pesquisa, a metodologia utilizada foi de caráter qualitativo, sendo realizada pesquisa bibliográfica a respeito da temática.

SOBRE A INCLUSÃO

O Brasil, quando comparado a outros países, demorou para ter um olhar diferenciado às pessoas com deficiência. Inicialmente, a inclusão ocorria em centros especializados que atendiam esses indivíduos a fim de que eles se desenvolvessem de alguma forma.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente chamado de Instituto Benjamin Constant, foi criado pelo Decreto nº. 1.428 de 12/09/1854 oferecendo instrução primária, educação moral e religiosa. Nos três primeiros anos, o número de estudantes não excedia a trinta, sendo dez admitidos de forma gratuita, quando constatada a pobreza (CABRAL, 2016).

Dois anos mais tarde, foi criado o Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente conhecido como Instituto Nacional da Educação dos Surdos, oferecendo educação intelectual, moral e religiosa aos surdos de ambos os sexos. O Instituto foi inaugurado em 1º de janeiro de 1856, com caráter privado, mas sua fundação foi datada apenas em 26 de setembro, dia de promulgação da Lei nº. 939/1956, por ter concedido subvenção anual e pensões aos estudantes pobres. Inicialmente o atendimento acontecia no Colégio de M. Vassimon. O curso agora ofertava o ensino de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia e História do Brasil, além de escrituração mercantil e doutrina cristã (CABRAL, 2016. p.).

Já na virada do século, mais precisamente em 1926, o Instituto Pestalozzi foi criado como forma de atender deficientes mentais. O trabalho da educadora e psicóloga Helena Antipoff foi fundamental para o surgimento do assistencialismo social, institucionalizando serviços voltados para o público-alvo da Educação Especial. Foi a partir do trabalho dela que surgiu o termo “excepcional”, a fim de extinguir o preconceito arraigado nos termos “deficiência mental” e “retardo mental”, utilizados na época (PACHECO, 2016).

Vinte e oito anos mais tarde, a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE) foi criada. O contexto era prestar assistência médico-terapêutica às pessoas com deficiência intelectual inicialmente. A Associação contava com uma sede provisória onde havia duas classes especiais, atendendo em média, vinte crianças. Após alguns anos, aquelas mesmas crianças que recebiam atendimento, entraram na adolescência, necessitando de atividades mais criativas e profissionalizantes.

Assim, a APAE foi a pioneira em criar uma oficina pedagógica com atividades ligadas à carpintaria para os indivíduos com necessidades educativas especiais. Após o sucesso e a

progressão de institutos como a APAE, discussões, fóruns e legislação específica foram criados contribuindo para a inclusão e a Educação Especial.

A Lei nº 5.692/71 alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), trazendo a necessidade do tratamento especial contemplando as diferentes deficiências levando-se em consideração a faixa etária do estudante em questão.

Diversos governantes, instituições e Políticas Públicas surgiram, garantindo assim os direitos das pessoas com deficiência. Neto et al. (2018), discute que a Emenda nº 12 da Constituição Federal, em 1967, trouxe inúmeras mudanças, onde o marco definitivo veio com a Constituição da República promulgada em 1988.

Além disso, o Plano Nacional de Educação trouxe questões sobre a Educação Inclusiva:

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação. O capítulo 8 do PNE é destinado à Educação Especial. Este documento tece um diagnóstico e traça as diretrizes, objetivos e metas para os próximos 10 anos. Segundo o PNE, a oferta de educação especial poderá ser realizada de três formas: participação nas classes comuns, sala especial e escola especial. Sendo que, as salas e escolas especiais devem ser apenas para aqueles que realmente não puderem ser atendidas nas salas convencionais. Neste sentido, a matrícula destes alunos vem crescendo a olhos vistos entre 1998 e 2003 (MACÊDO, 2010, p. 01).

O Estado de São Paulo, em conjunto com a Secretaria de Educação Especial de São Paulo (SEESP) criou a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) em 1994, sustentando a urgência de atender a esses estudantes, permitindo seu ingresso na escola regular. No país todo, Políticas Públicas foram criadas a partir de leis, normas e decretos respeitando as necessidades desses estudantes principalmente nas escolas públicas.

A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS PEDAGÓGICOS

Todas as pessoas têm o direito de frequentar o ensino regular comum, independentemente das suas condições e necessidades, havendo por parte das escolas, transformar os diferentes ambientes a fim de acolher melhor a todos os estudantes sem que estes sejam obrigados a se adaptar a escola, mas sim, a escola deve se adaptar a eles para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem (NASCIMENTO, 2015).

Uma das iniciativas do governo foi à implementação da Portaria Normativa nº 13 de 24 de abril de 2007, sobre o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, voltado para integrar o estudante com deficiência, disponibilizando equipamentos de informática, mobiliário e materiais, integrando tudo isso a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que servem como recursos atrativos, instigando e estimulando o ensino, a aprendizagem e contribuindo para o desenvolvimento dos estudantes:

...os ambientes de aprendizagem baseados nas tecnologias da informação e da comunicação, que compreendem o uso da informática, do computador, da Internet, das ferramentas para a

Educação a Distância e de outros recursos e linguagens digitais, proporcionam atividades com propósitos educacionais, interessantes e desafiadoras, favorecendo a construção do conhecimento, no qual o aluno busca, explora, questiona, tem curiosidade, procura e propõe soluções. O computador é um meio de atrair o aluno com necessidades educacionais especiais à escola, pois, à medida que ele tem contato com este equipamento, consegue abstrair e verificar a aplicabilidade do que está sendo estudado, sem medo de errar, construindo o conhecimento pela tentativa de ensaio e erro. (ZULIAN, FREITAS, 2000, p. s/n).

O Ministério da Educação disponibilizou também materiais didáticos e paradidáticos em braile, em áudio e na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), notebooks com sintetizador de voz, softwares para comunicação e outros recursos que facilitam a promoção do acesso ao currículo de forma plena:

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia-a-dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência (MANZINI, 2005, p. 82).

Assim, a construção da Educação Inclusiva encontra-se voltada também para o uso das Tecnologias Assistivas como aliada no desenvolvimento de competências e habilidades, abrindo novos caminhos para o estudante (PERES, 2003).

Ao contrário, existem ainda escolas que não conseguiram aplicar a legislação, iniciando pela ausência da Salas de Recursos Multifuncionais e do AEE, recursos e materiais para facilitar o processo de ensino e aprendizagem junto aos estudantes.

Nas escolas que possuem sala de informática, existe a falta de equipamentos adaptados, entre outros recursos que podem contribuir para o seu desenvolvimento. Sobre a acessibilidade, muitas vezes é difícil haver rampa de acesso para os cadeirantes, dificultando a sua locomoção. É preciso também adaptar os banheiros e utilizá-los para o seu fim, sem serem usados como depósito.

Desta forma, é preciso um maior acompanhamento das Secretarias de Educação para que as dificuldades sejam sanadas e a inclusão ocorra realmente.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A LIBRAS

A Constituição de 1988, em seu Artigo 208, trouxe: "o atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". Ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96, trouxe em seu Artigo 58 a definição de educação especial, sendo: "a modalidade de educação escolar na rede regular de ensino, para os educandos portadores de necessidades especiais".

A Libras foi reconhecida a partir da Lei Federal nº 10.436/02 e inserida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir das suas primeiras discussões em 2016, com o objetivo de alcançar efetivamente a educação inclusiva, com vistas a facilitar o desenvolvimento educacional, pessoal e social dos estudantes surdos e também dos não portadores, legitimando uma grande conquista social.

A BNCC é um documento normativo que define um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes precisam e devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica. A lei, em seu Artigo 1º reconhece como meio legal de comunicação e expressão da Libras em seu Parágrafo único: “Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2017).

Um dos maiores problemas para os surdos é a comunicação. No caso dos estudantes surdos, os mesmos não são expostos a sua língua materna resultando em dificuldades de socialização e aprendizagem. Apesar disso, a BNCC não contempla o ensino de Libras no caso da Educação Infantil, o que acaba resultando em transtorno para as crianças surdas (VYGOTSKY, 1993).

Existe a necessidade de adaptar o material pedagógico ao ensino de surdos, levando-se em consideração que a língua é de modalidade visual-espacial. Os eixos procuram trabalhar diferentes temáticas do ponto de vista pedagógico, conhecendo as principais dificuldades encontradas pelos surdos durante a escrita da língua portuguesa, observando-se que os surdos apresentam um grau elevado de dificuldade no processo de compreensão da língua portuguesa. Por isso, é preciso trabalhar o bilinguismo, com a Libras como primeira língua e português como segunda língua.

Estão previstas também as competências da área de linguagens, desenvolvendo a linguagem verbal, oral, visual motora, como a Libras e a escrita, além das linguagens corporal, visual, sonora e digital voltadas para a comunicação, o compartilhamento de informações e o entendimento mútuo (BRASIL, 2017).

Os surdos precisam de uma educação voltada para a compreensão de imagens, de ações voltadas ao cotidiano, às dinâmicas sociais, aos símbolos, entre outros, favorecendo a aprendizagem desse estudante. Deve-se ressignificar o planejamento para: “organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas” (PERRENOUD, 2001, p. 28).

Assim: “a surdez em si não influencia o desenvolvimento socioemocional da criança; tudo dependerá das pessoas que participam do seu dia a dia e o que fazem para que essa criança progrida em linguagem, sociabilidade e comunicação” (MAINIERI, 2011, p. 88).

A Libras é um elemento identificador dos surdos, o que faz se sentir pertencente a sua comunidade, cujas competências linguísticas e cognitivas são eficazes e eficientes, permitindo que eles constituam uma comunidade linguística diferenciada perante a sociedade.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica trazem a utilização e acesso ao ensino de Libras para os alunos surdos a fim de que: “tenham o conhecimento sobre Língua Portuguesa e de sinais, Letras e Linguística, compreendendo que tais conhecimentos são fundamentais para a qualidade do atendimento” (BRASIL, 2013, p.14).

O documento discute a necessidade de haver um intérprete para auxiliar o docente que não conseguirá utilizar duas línguas distintas para interagir com os estudantes surdos e ouvintes ao mesmo tempo.

Significa que a atuação desse profissional é essencial para promover o desenvolvimento do estudante, pois muitas vezes este está aprendendo a Libras, sendo o intérprete sua fonte de aprendizado. Neste contexto, pode-se destacar também a regionalidade dos sinais onde muitos sinais básicos são usados de forma distinta dependendo da região e da comunidade surda.

CONCLUSÃO

Segundo os resultados encontrados pela presente pesquisa, a Educação Inclusiva avançou de forma significativa, mas, também apresenta desafios ao longo do processo. É preciso criar oportunidades diversas para que o estudante desenvolva independência, autonomia e aprenda.

A atenção voltada para o processo de inclusão têm sido significativa de um modo geral com relação às leis. É necessário, um maior acompanhamento por parte das Secretarias para que os problemas citados não continuem, que seja disponibilizado também AEE e outros quesitos como mobiliários, materiais, acessibilidade, entre outros fatores.

Apesar dos desafios presentes no ambiente escolar, ainda é possível observar muitas pessoas da comunidade escolar comprometidas com o processo de inclusão e com a Educação Especial.

Assim, a Educação Inclusiva ainda enfrenta desafios, mas que podem ser superados, a partir da aplicação da legislação e da contribuição das instituições de ensino, garantindo que a inclusão ocorra de fato independentemente da rede de ensino na qual o estudante se encontra matriculado.

No caso da inclusão de crianças surdas é preciso desenvolver não só a língua materna, mas, propiciar uma educação bilíngue para que ela consiga aprender de forma plena.

REFERÊNCIA

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/566431#:~:text=REGULAMENTA%20A%20LEI%2010.436%2C%20DE,19%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202000.> . Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=3019. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. **Portaria normativa nº 13. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Brasília: MEC. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso em 07 ago. 2022.

CABRAL, D. **Imperial Instituto dos Meninos Cegos.** Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/327-imperial-instituto-dos-meninos-cegos>. Acesso em: 20 ago. 2022.

CABRAL, D. **Instituto dos meninos surdo-mudos.** Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/365-instituto-dos-surdos-mudos>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MACÊDO, J.A.S. **Inclusão: a escola está preparada para ela?** 2010 Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/inclusao-escola-esta-preparada-para-ela.htm>. Acesso em: 06 ago. 2022.

MANZINI, E.J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas.** Brasília, 2005. p. 82-86.

MAINIERI, C.M.P. **Desenvolvimento e aprendizagem de alunos surdos:** cognitivo, afetivo e social. Curitiba: IESDE, Brasil S.A, 2011.

MAZZOTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

NASCIMENTO, S.V. Políticas públicas para Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. IFRJ. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente.** PUCPR, 2015.

NETO, A. O.S.; ÁVILA, E.G.; SALES, T.R.R.; AMORIM, S.S.; NUNES, A.K.; SANTOS, V.M. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial** v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar. 2018. Santa Maria.

PACHECO, E.A. **Movimento Pestalozziano celebra 90 anos com trajetória marcada por conquistas e avanços.** Disponível em: <http://fenapestalozzi.org.br/ler/movimento-pestalozziano-celebra-90-anos-com-trajetoria-marcada-por-conquistas-e-avancos>. Acesso em: 18 ago. 2022.

PERES, R.C.N.C. **O lúdico no desenvolvimento da criança com paralisia cerebral espástica.** 2003. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças:** fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2022.

ZULIAN, M.S.; FREITAS, S.N. **Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo.** Cadernos de Educação Especial / Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação / Departamento de Educação Especial / Laboratório de Pesquisa e Documentação - LAPEDOC -. Vol. 2 (2001) - Nº 18 (2001) - 112 p. - Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2001/02/r5.htm>. Acesso em 14 ago. 2022.

_____. **Imperial Instituto dos Meninos Cegos.** Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/327-imperial-instituto-dos-meninos-cegos>. Acesso em: 12 ago. 2022.

_____. **Instituto dos meninos surdo-mudos.** Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/365-instituto-dos-surdos-mudos>. Acesso em: 12 ago. 2022.

Solange Livolis Garcia Guerreiro - Formada em Pedagogia pela Faculdade Integrada Campos Sales, FICS; Pós-graduada em Educação Infantil pelo Centro Universitário de Araras, UNAR. Professora de Ensino Fundamental na Prefeitura de Osasco. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.



INSUCESSO ESCOLAR NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE LUANDA

WALDEMAR SABALO

RESUMO

Pretende-se com o presente artigo analisar os factores que influenciam o insucesso escolar dos estudantes universitários, mediante a apresentação de variáveis indispensáveis a compreensão dos aspectos individuais, escolares e familiares que concorrem para a materialização do insucesso no ensino superior. O estudo apresenta teorias que explicam as razões por detrás do mau desempenho apresentado pelos estudantes, levando a reflexão sobre a importância de combater o insucesso escolar e não os estudantes que são vítimas do mesmo. Os resultados revelaram a necessidade de melhorias no processo de intervenção das instituições de ensino superior relativamente ao elevado número de recursos e cadeiras em atraso.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Fracasso escolar; Formação.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda a questão problemática do insucesso escolar no ensino superior, isto é, quando os estudantes não conseguem atingir os objetivos estipulados pelas suas instituições de ensino e pelos professores, afetando assim, a dimensão de ensino-aprendizagem.

Partiu-se do pressuposto de que ao se abordar a problemática do insucesso escolar no ensino superior estar-se-ia perante questões complexas, mas de extrema importância para as sociedades globalizadas, pelo facto de afetar os intervenientes que contribuem para o desenvolvimento das sociedades (estudantes, instituições de ensino e professores), pois, o insucesso escolar é tido como um grande mal na formação integral da pessoa enquanto estudante.

Aspetos como: diferenças individuais, questões financeiras, problemas de fórum cognitivo, psicológico, entre outros, incentivaram à compreensão do insucesso escolar, de modos a criar uma visão ampla sobre a temática, e apresentar possíveis soluções que possam amenizar o impacto causado pelo insucesso escolar nas instituições onde decorreu a pesquisa.

1. A PROBLEMÁTICA DO INSUCESSO ESCOLAR

A problemática do insucesso escolar remota desde a existência dos sistemas de ensino tal como se conhece nos dias atuais, isto é, desde a instituição formal do processo de ensino-aprendizagem envolvendo as instituições de ensino (sendo públicas, privadas ou público-

privadas), professores e por último, os alunos. Desta feita, cada interveniente do processo de ensino-aprendizagem desempenha um papel específico, recaindo aos alunos o dever de aprendizagem e o cumprimento das normas pré-estabelecidas pelos demais intervenientes. O incumprimento dos deveres e obrigações escolares por parte dos alunos remete-os ao insucesso escolar, tornando-os incapazes de dar sequência aos seus estudos.

No ensino superior o processo de ensino-aprendizagem é dinâmico se comparado com os níveis anteriores, deixando a cargo dos alunos maior responsabilidade no que toca a aquisição de conteúdo, gestão de tempo, entre outros. Por esta razão, é comum atribuir às culpas do insucesso escolar aos alunos quando os mesmos falham em cumprir com as suas obrigações primordiais (aprender, ter notas excelentes e transitar de classe). De modo a corrigir a visão parcial de atribuição do insucesso escolar às limitações pessoais dos alunos, Martini e Del Prette (2005, p. 356), reiteram a necessidade de se aprofundar sobre as causas do insucesso escolar analisando todos os intervenientes do processo educacional de forma a se obter subsídios que contribuam para a superação desta problemática.

1.1 O LADO OCULTO DO INSUCESSO ESCOLAR

O conceito de insucesso escolar ao baixo rendimento académico ou ao abandono dos estudos, estas não são as únicas interpretações possíveis, pois, segundo Rovira (2004, p. 83), pode-se encontrar situações de insucesso escolar nos alunos:

- a) Com dificuldades de acatar as normas da escola;
- b) Que não conseguem adaptar o seu comportamento aos padrões comportamentais escolar (aqui enquadram-se os agressivos, os mal-educados, os barulhentos, e outros);
- c) Que são preguiçosos ou relaxados.

Fala-se de igual modo de insucesso escolar quando:

1. Há baixo aproveitamento escolar da parte dos alunos;
2. Os alunos não se adaptam ao ambiente social da escola;
3. Quando a escola destrói a auto-estima dos alunos.

De acordo com os itens supramencionados, o insucesso escolar assume três dimensões: o baixo rendimento escolar, a dificuldade na adaptação às normas de convivência e a destruição da auto-estima, onde cada uma reforça a outra.

1.2 CONSEQUÊNCIAS DO INSUCESSO ESCOLAR

As consequências que advêm do insucesso escolar são de várias naturezas, podendo atingir além do lado pessoal, o familiar, escolar e social. Os alunos que vivenciam o insucesso escolar passam por enormes pressões, que os levam a frustrações, fruto do seu fracasso e consequentemente descarregam as suas frustrações na escola, no seio familiar e na sociedade ao apresentarem comportamentos contraproducentes.

Das ilações apresentadas pelos autores no que toca as consequências do insucesso escolar começou-se com a de Rosa (2013, p. 40), que considera como trágicos e prejudiciais os resultados do insucesso escolar, enquanto na perspetiva de Delors (1996, p. 125), o insucesso escolar constitui uma brecha nos desígnios pessoal, humano e social, que deixa

cicatrizes nos jovens que o vivenciam, levando-os muitas vezes a se afastarem de tudo e todos.

Uma das consequências do insucesso escolar é a reprovação, que segundo Rosa (2013, p. 41), pode causar lesões ou perturbações no organismo do aluno, isto é, pode traumatizar. A autora acrescenta que quando os esforços dos alunos não são compensados, os mesmos desenvolvem em si sentimentos de incompetência e inutilidade, levando-os a manifestar comportamentos alheios aos padrões escolares, tais como rebeldia, desprezo, desmotivação e insucesso.

Importa salientar que as consequências do insucesso escolar estão ligadas à forma como a escola, a família e a sociedade lidam ou dão tratamento no sentido de precaver os resultados nefastos que se manifestam nos alunos. Quando o aluno internaliza de antemão que está fadado ao fracasso, este fecha-se para os outros, perde a vontade de aprender e nos casos mais graves abandona os estudos.

2. FACTORES QUE INFLUENCIAM NO INSUCESSO ESCOLAR

No estudo do insucesso escolar, salientam-se as principais causas que influenciam negativamente no aproveitamento dos alunos. Na visão de De Noronha e De Noronha (1998, p. 15), a motivação é um dos pressupostos essenciais na adaptação às exigências académicas e não só; a relação com os membros familiares também pode ajudar ou dificultar o desempenho do aluno. Outro elemento a ser levado em consideração pelos autores supracitados, é a ansiedade, que quando exagerada contribui negativamente no sucesso académico.

O processo de aprendizagem não depende totalmente do aluno, sua motivação, empenho e inteligência, existem fatores alheios ao aluno, como os extrínsecos, mas que influenciam na forma como o aluno apreende os conhecimentos, como se comporta na escola e também como se relaciona com os professores e colegas.

O insucesso escolar pode advir de causas pessoais que podem estar relacionados com aspetos psicológicos, genéticos, psicomotores e outros, que quando manifestados de forma acentuada, influenciam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Quer-se com isto dizer, que o mau desempenho dos estudantes não pode ser superficialmente visto na vertente da preguiça, desmotivação, falta de empenho, rebeldia ou outros. É necessário imergir na essência do problema para encontrar as causas que contribuem para a manifestação do problema.

Os problemas perceptivos que mais se destacam nos fatores pessoais, são a visão e a audição que nos alunos, segundo Fonseca (2008, p. 366), “manifesta discrepâncias entre a capacidade para compreender acontecimentos, experiências e ideias e capacidade para aprender a ler, soletrar, escrever ou calcular”. Deste modo, é importante que as instituições de ensino conheçam a condição dos seus alunos para que o processo de ensino e aprendizagem seja feito de forma personalizada atendendo as necessidades individuais dos alunos.

A défice de memória e a deficiência na capacidade de memorização dos alunos, são fatores que também estão associados ao insucesso escolar a nível pessoal, pois, na perspectiva de Lieury (2001, p. 147), “(...) para a escola, a memória enciclopédica, medida pelo

conhecimento do vocabulário das matérias, é o melhor indicador do aproveitamento escolar”. Ou seja, não existe aprendizagem sem memória, e de igual modo não existe inteligência sem memória. Há uma simbiose entre a aprendizagem, a memória e a inteligência. É da responsabilidade da memória, reter, conservar e recuperar os conhecimentos obtidos no processo de ensino e aprendizagem, o que pressupõe dizer que qualquer anomalia na memória do aluno influenciará automaticamente a sua inteligência e o seu aprendizado, contribuindo deste modo para o insucesso escolar do mesmo.

A par dos fatores pessoais, Benavente (1990, p. 715), apresenta causas como “políticas educativas, formação de professores, modelos pedagógicos, análises curriculares (...)”, que são extrínsecos aos alunos, mas que podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem levando-os ao insucesso escolar. A escola é tida como o vetor dos alunos rumo à descoberta de conhecimentos, daí que é da sua responsabilidade, velar pela transmissão uniforme dos conhecimentos, levando em consideração a diversidade de alunos e de igual modo, fornecer meios materiais e humanos com a qualidade exigida à materialização do processo de ensino-aprendizagem.

Os objetivos da educação escolar segundo Fernandes (1991, pp. 187-188), passam por instruir, estimular e socializar os alunos, com vista a adquirirem certos conhecimentos, a desenvolverem a personalidade, e a interiorizarem determinadas condutas e valores. Estas metas constituem as dimensões da educação, e quando não são atingidos, pode-se claramente afirmar que se está perante o insucesso na educação. Desta feita, o índice percentual de reprovações é insuficiente para caracterizar o insucesso escolar, pois, indica a existência de insucesso em relação a instrução, o que não permite saber se este insucesso ocorreu nas demais dimensões educativas.

O núcleo familiar dos alunos constitui a primeira fonte de ensinamentos, podendo este influenciar positiva ou negativamente o desenvolvimento do aluno dependendo de fatores como a influência que a família exerce sobre ele e a qualidade dos conhecimentos que for recebendo. Na opinião de Chechia e Andrade (2005, p. 432), a colaboração dos pais nos estudos dos filhos está ligada ao desempenho escolar, mas não se pode entender essa presença como garantia absoluta do sucesso dos filhos, pois, o sucesso escolar dos alunos é um processo desenvolvido na escola, mas que conta com a participação da família.

Fatores como a origem geográfica, histórico de doenças genéticas, questões financeiras da família e outros, influenciam de igual modo no desempenho dos alunos. Nas zonas rurais, por exemplo, para as famílias que vivem do cultivo, em determinadas épocas (de plantação e de colheita), os pais incentivam os filhos (alunos) a se dirigirem ao campo, deixando de lado a escola. O mesmo acontece na época da caça, etc. Alunos oriundos de famílias com baixo rendimento financeiro têm dificuldades na aquisição dos materiais escolares tais como livros, fascículos, e etc., fazendo com que estejam em desigualdade com os demais colegas. O mesmo ocorre com aqueles que têm, por exemplo, aulas particulares e explicadores ao domicílio. Parte-se do princípio que estes alunos possuem vantagens em relação aos que dependem só da escola.

2.1 FATORES PESSOAIS

O insucesso escolar pode advir de fatores pessoais que podem estar relacionados com aspetos psicológicos, genéticos, psicomotores e outros, que quando manifestados de forma acentuada, proliferam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Quer-se com isto dizer, que o mau desempenho dos estudantes não pode ser superficialmente visto na vertente da preguiça, desmotivação, falta de empenho, rebeldia ou outros. É necessário imergir na essência do problema para encontrar as causas que contribuem para a manifestação do problema.

Os problemas perceptivos que mais se destacam nos fatores pessoais, são a visão e a audição que nos alunos, segundo Fonseca (2008, p. 366), “manifesta discrepâncias entre a capacidade para compreender acontecimentos, experiências e ideias e capacidade para aprender a ler, soletrar, escrever ou calcular”. Deste modo, é importante que as instituições de ensino conheçam a condição dos seus alunos para que o processo de ensino e aprendizagem seja feito de forma personalizada atendendo as necessidades individuais dos alunos.

A défice de memória e a deficiência na capacidade de memorização dos alunos, são fatores que também estão associados ao insucesso escolar a nível pessoal, pois, na perspetiva de Lieury (2001, p. 147), “(...) para a escola, a memória enciclopédica, medida pelo conhecimento do vocabulário das matérias, é o melhor indicador do aproveitamento escolar”. Ou seja, não existe aprendizagem sem memória, e de igual modo não existe inteligência sem memória. Há uma simbiose entre a aprendizagem, a memória e a inteligência. É da responsabilidade da memória, reter, conservar e recuperar os conhecimentos obtidos no processo de ensino e aprendizagem, o que pressupõe dizer que qualquer anomalia na memória do aluno afetará automaticamente a sua inteligência e o seu aprendizado, contribuindo deste modo para o insucesso escolar do mesmo.

2.2 FATORES ESCOLARES

A par dos fatores pessoais, Benavente (1990, p. 715), apresenta fatores como “políticas educativas, formação de professores, modelos pedagógicos, análises curriculares (...)”, que são extrínsecos aos alunos, mas que podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem levando-os ao insucesso escolar. A escola é tida como o vetor dos alunos rumo à descoberta de conhecimentos, daí que é da sua responsabilidade, velar pela transmissão uniforme dos conhecimentos, levando em consideração a diversidade de alunos e de igual modo, fornecer meios materiais e humanos com a qualidade exigida à materialização do processo de ensino-aprendizagem.

Os objetivos da educação escolar segundo Fernandes (1991, pp. 187-188), passam por instruir, estimular e socializar os alunos, com vista a adquirirem certos conhecimentos, a desenvolverem a personalidade, e a interiorizarem determinadas condutas e valores. Estas metas constituem as dimensões da educação, e quando não são atingidos, pode-se claramente afirmar que se está perante o insucesso na educação. Desta feita, o índice percentual de reprovações é insuficiente para caracterizar o insucesso escolar, pois, indica a existência de insucesso em relação a instrução, o que não permite saber se este insucesso ocorreu nas demais dimensões educativas.

2.3 FATORES FAMILIARES

O núcleo familiar dos alunos constitui a primeira fonte de ensinamentos, podendo este influenciar positiva ou negativamente o desenvolvimento do aluno dependendo de fatores como a influência que a família exerce sobre ele e a qualidade dos conhecimentos que for recebendo. Na opinião de Chechia e Andrade (2005, p. 432), a colaboração dos pais nos estudos dos filhos está ligada ao desempenho escolar, mas não se pode entender essa presença como garantia absoluta do sucesso dos filhos, pois, o sucesso escolar dos alunos é um processo desenvolvido na escola, mas que conta com a participação da família.

Fatores como a origem geográfica, histórico de doenças genéticas, questões financeiras da família e outros, influenciam de igual modo no desempenho dos alunos. Nas zonas rurais, por exemplo, para as famílias que vivem do cultivo, em determinadas épocas (de plantação e de colheita), os pais incentivam os filhos (alunos) a se dirigirem ao campo, deixando de lado a escola. O mesmo acontece na época da caça, etc. Alunos oriundos de famílias com baixo rendimento financeiro têm dificuldades na aquisição dos materiais escolares tais como livros, fascículos, e etc., fazendo com que estejam em desigualdade com os demais colegas. O mesmo ocorre com aqueles que têm, por exemplo, aulas particulares e explicadores ao domicílio. Parte-se do princípio que estes alunos possuem vantagens em relação aos que dependem só da escola.

3. TEORIAS SOBRE O INSUCESSO ESCOLAR

Fruto dos maus resultados dos alunos ao longo dos tempos, os investigadores foram criando inúmeras hipóteses para darem explicações plausíveis ao fenómeno do insucesso escolar. Assim, os teóricos passaram a associar o mau desempenho escolar a fatores internos e externos aos alunos, dando ênfase a variáveis pessoais ou ambientais, tal como afirma Fonseca (2008, p. 515), “a criança normal não nasce com dificuldades escolares – ela é transformada numa criança com problemas. A sociedade, a família e a escola têm, em primeiro lugar, responsabilidade no processo”. Como resultado das investigações, surgiram as teorias dos dotes individuais, do handicap sociocultural e finalmente a socioinstitucional que serão abordadas nos pontos seguintes.

3.1 TEORIA DOS DOTES INDIVIDUAIS

Nos primórdios dos estudos sobre o insucesso escolar, as primeiras impressões obtidas atribuíam à culpa do insucesso escolar aos alunos. A responsabilidade do aproveitamento ou não, relativamente aos estudos, cabia inteiramente ao aluno, tornando-o culpado de quaisquer resultados contrários a aqueles objetivados pela escola, família e sociedade. A teoria dos dotes individuais aparece apresentando os fatores hereditários como os causadores principais do mau desempenho dos alunos, dos quais Benavente (1990, p. 144), apresenta como exemplo “(...) falta de maturidade, instabilidade, dislexia, carências afetivas, causas de ordem psicomotora (...)”, que contribuem negativamente no desempenho dos estudantes.

Outro aspeto a ser tido em conta quando se fala da teoria dos dotes individuais, está relacionado com a personalidade – que pode ser entendida como a forma de pensar, sentir e agir de uma pessoa, o que nos diferencia uns dos outros. Para Le Gall (1993, p. 15), a

personalidade é associada ao insucesso escolar quando esta não se adapta às exigências da escola, o que poderá levar o aluno a frustração, repetição do ano e nos casos extremos, ao abandono escolar.

3.2 TEORIA DO HANDICAP SOCIOCULTURAL

A segunda teoria explicativa do insucesso escolar põe de lado as causas hereditárias e aponta as questões familiares, económicas, culturais e sociais como as causadoras do insucesso escolar. Os ditados populares dizem que “a educação parte da família”, “não se estuda de barriga vazia” e que “quem não tem condições não estuda”, ao que se pressupõe que todo aluno listado numa das condições supracitadas, a princípio está predestinado ao fracasso escolar. Na abordagem de Ferreira e Barrero (2010, p. 464), é responsabilidade da família transmitir os valores éticos e morais indispensáveis à vivência em sociedade, pois, tais valores são a base do comportamento do indivíduo.

A pesquisa de Benavente (1990, p. 144), aponta os problemas socioculturais como causadores de insucesso escolar na medida que há forte influência dos assuntos negativos da família e do bairro onde o aluno está inserido, criando dificuldades de vocabulário, por exemplo, inadaptação a cultura escolar e outros repertórios desestabilizadores, que não estimulam o aluno a progredir. Fonseca (2008, p. 378), corrobora com Benavente ao afirmar que os alunos envolvidos em ambientes pouco favoráveis, débeis de afeto, sem atividades lúdicas, onde a comunicação não se materializa com facilidade, a aprendizagem não é processada corretamente.

Ao abordar a teoria da carência cultural na linhagem da psicologia, Patto (1997, p. 285), afirma que “(...) o ambiente familiar na pobreza é deficiente de estímulos sensoriais, de interações verbais, de contactos afetivos entre pais e filhos, de interesse dos adultos pelo destino das crianças (...)”. Perante esta situação é notável que a condição social dos alunos mais pobres os torna suscetíveis ao insucesso escolar por não terem as condições necessárias exigidas na manutenção do processo de ensino-aprendizagem.

3.3 TEORIA SOCIOINSTITUCIONAL

Além dos problemas relacionados ao indivíduo e a sociedade, a escola não está isenta de responsabilização quando os alunos não atingem os objetivos por ela estabelecidos. Para os pesquisadores Miguel, Rijo e Lima (2012, p. 128), a escola é a base do progresso humano, pois, tem como objetivo a formação integral do ser humano nas inúmeras áreas do conhecimento. Para que tal aconteça, Benavente (1990, p. 715), considera que a escola deve levar em consideração questões relacionadas com regulamentos escolares, preparação dos professores, uniformização dos currículos, as pedagogias aplicadas em sala de aulas, as dificuldades que os alunos apresentam e a capacidade intelectual dos mesmos, por serem fatores suscetíveis de influenciar positiva ou negativamente nos resultados apresentados pelos alunos no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem, sendo uma das várias consequências, o insucesso escolar.

A escola, segundo Ferreira e Barrero (2010, p. 464), é um ambiente de aperfeiçoamento de conhecimentos para inserção social, que acolhe uma diversidade de personalidades que interagem e criam laços em comum, com vista a desenvolver a sociedade

em que estão inseridos. Seguindo esta linha de pensamento, Fonseca (2008, p. 514), afirma que isto transfere a culpa do insucesso escolar dos alunos para o professor, sendo que o professor é o instrumento da materialização dos objetivos estabelecidos pela escola, o que faz dele o ator principal do não aproveitamento escolar dos alunos, pois, cabe a ele lapidar o aluno até alcançar a imagem que a escola projetou para o mesmo.

4. MATERIAIS E MÉTODOS

4.1 PARTICIPANTES

A amostra deste estudo é composta por um sujeito de investigação, perfazendo um total de 954 estudantes (n = 954). De acordo com as variáveis sociodemográficas, 45,1% dos participantes são do sexo masculino (n = 430) e 54,9% são do sexo feminino (n = 524).

4.2 INSTRUMENTOS

Para a obtenção dos dados empíricos, isto é, das opiniões dos alunos, procedeu-se a aplicação de questionários nas salas de aulas das IES¹. O questionário aplicado foi construído na base de análises a questionários já feitos sobre o mesmo tema e também recorrendo às bibliografias relacionadas ao IE².

4.3 PROCEDIMENTOS

Para análise e processamento dos dados empíricos, fez-se recurso ao programa IBM® SPSS® versão 23, o que permitiu trabalhar os dados brutos de forma a torná-los de fácil compreensão mediante tabelas de distribuição de frequências, enquanto os gráficos foram elaborados no programa Microsoft® Office Excel 2016.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados ilustrados na tabela 7, relativamente aos indicadores de sucesso e insucesso escolar nas IES do Palanca mostram elevado nível de estudantes com cadeiras em atraso (67,4%) e de igual modo uma percentagem alta de idas ao recurso (85,6%). Torres apud Pereira et al (2014, p. 153), considera que “(...) a repetência na maioria das vezes é consequência da baixa qualidade educacional (...)”, pressupondo deste modo, que as IES que não apresentam soluções para combater o insucesso escolar aqui representados por reprovações e notas tidas como insuficientes para aprovação, oferecem baixa qualidade educativa na perspetiva de Torres. É importante que as instituições de ensino superior pautem por políticas educativas que exigem intervenção imediata dos professores, encarregados e da própria instituição perante esta situação, de modos a reduzir o impacto do insucesso escolar no interior das IES do Palanca.

A par disto, os resultados da tabela 8, demonstram a necessidade de se estimular e motivar os alunos, pois, apenas 10,4% dos inquiridos são estudantes excelentes, dignos do quadro de honra, evidenciando a necessidade das instituições de ensino e dos professores de valorizarem os esforços dos estudantes e incentivá-los a darem o melhor de si para que não se conformem com a mediocridade. Outro fator primordial tem a ver com a atribuição de

1 Instituições de Ensino Superior

2 Insucesso Escolar

bolsas de estudos. Apenas 15,8% dos inquiridos é bolsheiro. Número este superior aos estudantes de mérito, mas que poderia ser aumentado tendo em conta que mais de 50% dos estudantes é jovem e desempregada. Associa-se a pouca disponibilidade de bolsas de estudos aos problemas económicos que o país enfrenta há anos, deixando assim fora do sistema de ensino todos aqueles que não possuem poder financeiro para pagar uma instituição de ensino privada, ou que não tenham o privilégio de conseguir uma vaga numa instituição pública.

A compreensão do fenómeno insucesso escolar envolve a compreensão de fatores que estejam por trás dos maus resultados apresentados pelos estudantes. Em todo o caso, tais âmbitos relacionam-se com os individuais, escolares e familiares, que mesmo sendo abordados de forma isolada, contribuem como um todo para o sucesso ou insucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Desta feita, nos fatores individuais, Lieury (2001, p. 147), enfatiza a importância da memória e afirma que as instituições de ensino fazem recurso a mesma para medirem o desempenho escolar dos alunos. Ao que tudo indica, segundo os dados espelhados no gráfico 1, maior parte dos inquiridos não possui dificuldade em assimilar as matérias, correspondendo assim a 66,9% dos inquiridos, mas que acaba por ser superado pelo número de alunos que acabam por ir ao recurso, exigindo maior atenção das Instituição do Ensino Superior (IES). Sobre as questões biológicas, 92,7% dos estudantes afirmaram que o seu aprendizado não é afetado por doenças genéticas e 74,2% consideraram não sofrer de distúrbios somáticos, indicando de modo geral que os aspetos psicológicos e genéticos não impactam significativamente no insucesso escolar dos inquiridos.

Fonseca (2008, p. 366), considera os problemas percetivos como um dos fatores que estão na base do insucesso escolar e apresenta a importância dos órgãos sensoriais, enfatizando a audição e visão como os primordiais para o processo de aprendizagem. Dos resultados que se obteve, no que toca a problemas sensoriais e psicomotores, 50,7% dos inquiridos afirmaram não ter problemas relacionados a visão e outros 84,7% consideraram não ter problemas de audição, enquanto aqueles que afirmaram não ter problemas psicomotores totalizaram 86,8%. Embora os resultados demostrem que o impacto destes fatores seja reduzido, é imperioso levar em consideração os 31,0% de estudantes inquiridos que afirmaram ter problemas de visão e mensurar se os mesmos tomaram as precauções devidas para acautelar tal situação de modos a não influenciar o seu aprendizado.

Para as autoras Siqueira e Gurgel-Giannetti (2011, p. 80), há necessidade de se buscar as causas do insucesso escolar dos alunos para buscar soluções que vão de acordo com a realidade observada. Para tal, as autoras consideram que as causas do insucesso têm origem em fatores ambientais ou individuais. Os resultados obtidos, tal como espelhados no gráfico 3, os estudantes não atribuem a culpa do insucesso escolar a eles mesmo (62,2%), não consideram a escola culpada (53,7%), e de igual modo não atribuem a culpa aos professores e nem a família (50,5% e 88,5% respetivamente). Independentemente destes resultados, o insucesso escolar é uma realidade nas IES do distrito urbano do Palanca tal como observado na tabela 7, daí a necessidade de se aprofundar os estudos sobre o insucesso escolar (IE) envolvendo os demais atores do processo de ensino-aprendizagem para se obter resultados amplos e não unilaterais.

Por viverem em sociedade, as pessoas são submetidas a conviver com os seus semelhantes, exigindo assim um relacionamento interpessoal que garante a proteção do interesse coletivo. De modo geral, os resultados do gráfico 4, mostram a existência de boas relações dos alunos entre si, com os professores e com as suas famílias, relação essa importante para o normal funcionamento do processo de ensino-aprendizagem em todos os substratos, pois, embora se esteja a tratar do IE no ensino superior, afetando pessoas adultas, isso não os torna auto-suficientes de modos a não precisarem dos outros nas suas vidas.

Quanto aos aspetos voltados as questões que carecem de intervenção escolar, os resultados tal como mostrados no gráfico 5, demonstram a necessidade de os professores questionarem-se sobre o elevado índice de negativas e de igual modo a responsabilidade das IES em intervir quando estiverem diante de fatores que contribuem para o insucesso escolar. Sobre isso, Siqueira e Gurgel-Giannetti (2011, p. 80), afirmam que “o melhor método é aquele que proporciona na maioria dos indivíduos o aperfeiçoamento de suas habilidades e o desenvolvimento de suas potencialidades”, confirmando deste modo a necessidade dos professores e das IES reformularem o seu posicionamento aquando das negativas que são comprovadas pelo alto número de estudantes com cadeiras em atraso e recursos. O descontentamento por parte dos alunos fala por si, dentre eles, 49,6% afirmaram não haver preocupação dos professores quando se trata de negativas, e 72,3% afirmaram que a instituição nada faz perante tal situação.

Na visão de Pereira et al (2014, p. 151), é imperioso que as instituições de ensino apresentem soluções voltadas a resolução de fatores determinantes do insucesso escolar. Para isso, é importante que cada IES possua políticas educativas que resolvam na prática as situações recorrentes vivenciadas pelos alunos e que geram insucesso. Sobre esta matéria, o gráfico 5 mostra pouca disparidade entre os alunos que consideram existir boas políticas educativas dos demais, o que faz questionar a efetividade destas políticas na prática, pois, as mesmas não combatem o elevado número de reprovações apresentadas no presente estudo. A par disso, o respeito entre professores e alunos é imprescindível para que ocorra a transmissão de conhecimentos. Os resultados mostram que mais de metade dos alunos consideraram que os professores demonstram respeito por eles, mas além do respeito, é importante que os professores tomem medidas assertivas para combater o IE, começando pela redução das negativas e consequentemente dos recursos. É importante ainda que as IES avaliem as avaliações que os professores submetem aos estudantes e de igual modo, fiscalizem o cumprimento do programa de modos a terem informações se aquilo que é ensinado é o mesmo que é avaliado.

Siqueira e Gurgel-Giannetti (2011, p. 151), chamam atenção a formação docente pelo facto de o insucesso escolar ser produzido na escola. Os estudantes inquiridos são de opinião que os professores além de prepararem atempadamente as aulas ministradas, também propõem materiais didáticos de qualidade e mais de 50% afirmaram que a grelha curricular dos seus cursos é atrativa. Embora os cursos ofereçam um currículo atrativo, os resultados mostram que a maioria dos estudantes não encontram na biblioteca os livros correspondentes a sua formação, sendo este um indicador de alerta para as instituições, pois, independentemente dos esforços apresentados pelos professores em indicarem conteúdos

de qualidade, se tais conteúdos forem de difícil acesso e não estiverem de igual modo disponíveis na biblioteca da instituição, questiona-se o sucesso do estudante. E segundo Siqueira e Gurgel-Giannetti (2011, p. 80), quando a qualidade do ensino é comprometida as principais vítimas são aqueles oriundos de contextos socioeconômicos pobres. O que não corresponde com os resultados obtidos, pois, 50,4% dos inquiridos consideraram não existir nenhuma relação entre o nível socioeconômico das famílias e o insucesso escolar dos alunos. A par disto, os dados sociodemográficos mostraram que 41,1% dos inquiridos possuem fonte de rendimento própria, e quando questionados sobre quem custeia as propinas, apenas 37,7% afirmaram não ser custeada pelos pais, enquanto um total de 40,1% não recebe materiais didáticos dos familiares. Ainda assim, os dados revelaram que a maioria dos estudantes é desempregada e que as questões financeiras são resolvidas pelas suas famílias, concordando com as autoras supracitadas de que o nível socioeconômico influencia no desempenho escolar, pois, sem o apoio financeiro dos pais, todos aqueles sem fonte de rendimento própria ou bolsa de estudos, estariam de antemão fadados ao fracasso.

Importa ainda salientar a importância de os pais interagirem com a escola. Para Chechia e Andrade (2005, p. 432), “o desenvolvimento escolar do aluno é um processo que se desenvolve na escola e com influência da família”, o que ocorre com menor frequência no ensino superior por se tratar de alunos maiores de idade (como mostrado nos dados sociodemográficos) e que estão em condições de gerirem o seu tempo sem influência dos pais, tanto é que as reuniões no ensino superior são frequentadas pelos alunos, sem a exigência de um encarregado de educação.

Embora os pais não se façam presentes nas IES para acompanhamento próximo dos estudantes, os mesmos possuem outras formas de se fazerem presentes na educação dos filhos, e tal como representado no gráfico 8, 46,7% afirmaram que os seus pais têm participado na sua formação, mas apenas 20,4% confirmaram que a família ajuda na feitura dos trabalhos escolares. Questionados sobre a influência da família na escolha do curso, os dados mostram que apenas 5,3% dos estudantes estão a frequentar cursos que foram escolhidos pelos seus pais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a apresentação do ponto de vista dos diferentes autores citados no referencial teórico, complementados com os resultados obtidos na pesquisa de campo, foi possível analisar os fatores que influenciam o insucesso escolar dos estudantes das instituições de ensino superior do distrito urbano do Palanca e concluiu-se haver necessidade das instituições de ensino superior do Palanca criarem políticas educativas para combater o elevado índice de reprovações dos alunos e de igual modo, reduzirem o número de estudantes com cadeiras em atraso para assim melhorarem a qualidade do ensino no país e consequentemente a qualidade dos quadros que são inseridos no mercado de trabalho.

Embora os resultados indiquem que a maioria dos estudantes tenham experimentado o insucesso escolar, os mesmos não atribuem culpas à escola, aos professores e nem à família. E que com exceção de um número de estudantes ter apresentado problemas de visão que podem afetar o seu desempenho académico, de modo geral não foram apresentados outros problemas de fórum individual que poderão causar IE nos mesmos, ao passo que nos fatores

escolares, os inquiridos mostraram descontentamento sobre o tratamento que as IES e os professores têm dado no que toca aos maus resultados por eles apresentados.

Por último, é dever das IES garantir a satisfação dos estudantes nos seus vários aspectos, de modos a criar condições para que o processo de ensino-aprendizagem seja efectivado com a intenção de se formar homens e mulheres de forma integral em vários aspectos de suas vidas, almejando o desenvolvimento do país.

REFERÊNCIAS

- BENAVENTE, A. Insucesso Escolar no Contexto Português - Abordagens, Concepções e Políticas. **Análise Social**, Porto, XXV, (108-109), 715-733, 1990.
- CHECHIA, V. e ANDRADE, A. O Desempenho Escolar dos Filhos na Percepção de Pais de Alunos com Sucesso e Insucesso Escolar. **Estudos de Psicologia**, São Paulo, 10, (3), 431-440, 2005.
- DE NORONHA, M. e DE NORONHA, Z. **Sucesso Escolar**. 2ª. ed. Lisboa: Plátano, 1998.
- DELORS, J. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Rio Tinto: ASA. 1996.
- FERNANDES, A. O insucesso escolar. In: _____ **A Construção Social da Educação Escolar**. Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Rio Tinto: Edições ASA, 1991.
- FERREIRA, S. e BARRERO, S. Ambiente Familiar e Aprendizagem Escolar em Alunos da Educação Infantil. **Psico**, 41, (4), 462-472, 2010.
- FONSECA, V. **Dificuldades de Aprendizagem: Abordagem Neuropsicológica e Psicopedagógica ao Insucesso Escolar**. Lisboa: Âncora Editora, 2008.
- LE GALL, A. **Insucesso Escolar**. Lisboa: Editorial Estampa, 1993.
- LIEURY, A. **Memória e Aproveitamento Escolar**. Tradução de Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- MARTINI, M.; DEL PRETTE, Z. Atribuições de Causalidade e Afectividade de Alunos de Alto e Baixo Desempenho Acadêmico em Situações de Sucesso e de Fracasso Escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 39, (3), 355-368, 2005.
- MIGUEL, R.; RIJO, D. e LIMA, L. Factores de Risco para o Insucesso Escolar: A Relevância das Variáveis Psicológicas e Comportamentais do Aluno. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 46, (1), 127-143, 2012.
- PATTO, M. A Família Pobre e a Escola Pública: Anotações sobre um Desencontro. **Introdução à Psicologia Escolar**, São Paulo, 1997.
- PEREIRA, T. S.; BATISTA, S. S. M. e BONADIMAN, H. L. Concepções Docentes Acerca do Fracasso e Sucesso Escolar de Alunos do Ensino Fundamental. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, 17, (2), 149-162, 2014.
- ROVIRA, J. Educação em Valores e Fracasso Escolar. In: ÁLVARO, M.; CARLOS, H.; OUTROS **Fracasso Escolar: Uma Perspectiva Multicultural**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.
- SIQUEIRA, C. M.; GURGEL-GIANNETTI, J. Mau Desempenho Escolar: Uma Visão Actual. **Revista da Associação Médica Brasileira**, 57, (1), 78-87, 2011.

WALDEMAR SABALO – Mestre em Pedagogia do Ensino Superior, pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda (ISCED-Luanda); Professor no Instituto Superior Politécnico de Kanganjo (ISKA-Cacuaco).

PRÉ-VENDA

Revista **a** EVOLUÇÃO

Edições
Livro Alternativo



Revista **a primeira EVOLUÇÃO** Ano 12, Jul. 2023, ISSN 2675-2573

TODA ESCOLA TEM ESPAÇO PARA CADA ESTRELA BRILHAR

Vivian Alves

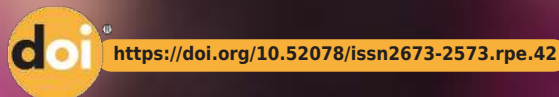
www.primeiraevolucao.com.br

ABEC BRASIL, Platform & workflow by OJS / PKP, Crossref

ORGANIZAÇÃO:
Andrea Fernandes de Souza
Manuel Francisco Neto
Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):

Daniele Marques dos Santos Barreto
Fabiane Maria Said
Herbert Madeira Mendes
Joseneide dos Santos Gomes
Lidiane Oliveira Leopoldo da Silva
Mirella Clerici Loayza
Miriam Ferreira
Priscila Paula da Costa da Silva
Rita de Cássia Martins Serafim
Rosângela Adelina dos Santos Oliveira
Rosemeire Santos de Deus Lopes
Sheyla Maria Silva Pimentel
Simone Moreira Garcia
Solange Livolis Garcia Guerreiro
Waldemar Sabalo



Produzida com utilização de softwares livres



www.primeiraevolucao.com.br

