

Revista

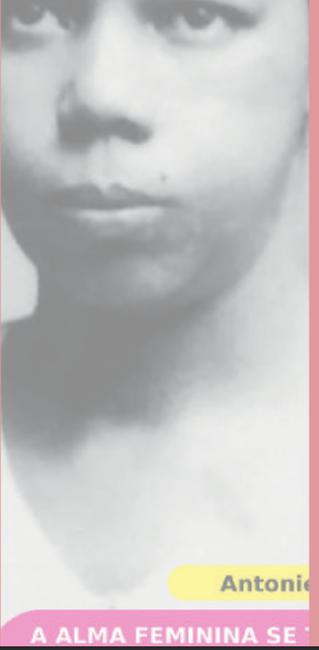
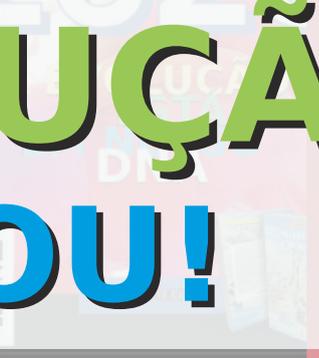
EVOLUÇÃO

Ano IV n. 48 Jan. 2024 ISSN 2675-2573



2024

SUA EVOLUÇÃO COMEÇOU!



Revista **1ª** EVOLUÇÃO

Ano IV - nº 48 - Janeiro de 2024

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:

Vilma Maria da Silva

Andreia Fernandes de Souza

Organização:

Manuel Francisco Neto

Vilma Maria da Silva

Colunistas:

Adeilson Batista Lins

Isac Chateaufeuf

AUTORES(AS) DESTA EDIÇÃO

Bruno Ruiz Cardoso
Fátima Tomás Dias dos Santos Gama
Fernanda Santos Ikier
Maria Angela Ferreira Oliveira

Maria de Lourdes Ferreira da Silva
Nilma Aparecida Gonçalves Bernardes
Shirlei Nadaluti Monteiro
Solange Hitomi Kurozaki

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. 47 (dez. 2023). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2023. 178 p. : il. color

Bibliografia

Mensal

ISSN 2675-2573 (on-line)

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

DOI 10.52078/issn2673-2573.rpe.47

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/issn2675-2573.rpe.48>

A

São Paulo | 2024

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 Chateaneuf
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 Chateaneuf
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:

Prof. Dr. Adeílson Batista Lins
Prof. Dr. Isac Chateaneuf

Edição, Web-edição e projetos:

Antonio 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)
netomanueelfrancisco@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

Antônio R. P. Medrado

06 Catalog'Art; Naveg'Ações de Estudantes

Isac dos Santos Pereira

07 Ciência, Tecnologia & Sociedade

Adeilson Batista Lins

2024 - SUA EVOLUÇÃO COMEÇOU!

ARTIGOS

- | | |
|---|----|
| 1. PACIENTES COM ANSIEDADE E O TRATAMENTO ODONTOLÓGICO NO AMBIENTE CLÍNICO
BRUNO RUIZ CARDOSO | 11 |
| 2. REFORMA EDUCATIVA EM ANGOLA: A VISÃO DOS PROFESSORES
FÁTIMA TOMÁS DIAS DOS SANTOS GAMA | 17 |
| 3. O DOCENTE E SEU PAPEL NA INCLUSÃO
FERNANDA DOS SANTOS IKIER | 29 |
| 4. A INCLUSÃO E O RESPEITO À DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR
MARIA ANGELA FERREIRA OLIVEIRA | 37 |
| 5. CONTOS DE FADAS E AS INFLUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
MARIA DE LOURDES FERREIRA DA SILVA | 45 |
| 6. A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA NA FASE DE ALFABETIZAÇÃO
NILMA APARECIDA GONÇALVES | 57 |
| 7. O PASSADO À CONTEMPORANEIDADE: O SURGIMENTO DA ESCOLA, DA CRIANÇA E DAS INFÂNCIAS BRASILEIRAS
SHIRLEI NADALUTI MONTEIRO | 67 |
| 8. ALFABETIZAR E LETRAR: AÇÕES COMPLEMENTARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SOLANGE HITOMI KUROZAKI | 83 |



SAUDAÇÃO AO ANO QUE COMEÇA

O início de um novo ano é um momento de renovação e de esperança. Para os professores, é também uma oportunidade de recomeçar e de buscar a evolução funcional, pessoal e profissional.

A Revista Primeira Evolução é uma publicação que apoia os professores nessa jornada de evolução. Em cada edição, trazemos artigos, entrevistas e reportagens que abordam temas relevantes para a educação.

Nesta edição, que marca o início do ano letivo de 2024, convidamos você a refletir sobre a importância da evolução na vida dos profissionais da educação.

Evolução funcional

A evolução funcional é o processo de melhoria das habilidades e competências profissionais. Para evoluir funcionalmente, é importante investir em formação continuada, participar de cursos e workshops, e estar sempre atualizado sobre as novas tendências da educação.

Evolução pessoal

A evolução pessoal é o processo de crescimento e desenvolvimento como indivíduos. Para evoluir pessoalmente, é importante investir em autoconhecimento, buscar equilíbrio entre vida pessoal e profissional, e desenvolver nossos interesses e hobbies.

Evolução profissional

A evolução profissional é o processo de desenvolvimento da carreira. Para evoluir profissionalmente, é importante traçar metas claras, estabelecer um plano de ação e buscar oportunidades de crescimento.

A evolução é possível

A evolução é um processo possível para todos. Não importa a sua idade, a sua experiência ou a sua formação. O que importa é a sua vontade de mudar, de crescer e de se tornar uma pessoa melhor.

Desejamos a você um ano de muita evolução!



Antônio R. P. Medrado
Editor responsável



Catalog'Art

NAVEGAÇÕES DE
ESTUDANTES

EU APRENDO COM MEUS PARES!!! O *SAVOIR-FAIRE* DESENHISTA DA CRIANÇA NO HOJE

Isac dos Santos Pereira

Já é *antiga* a ideia de que o contato com as produções de outros artistas tiraria a pureza infantil, de sua criação e seu *savoir-faire* (Saber fazer) a Arte do desenho e da pintura. Além do mais, essa é uma concepção rechaçada e superada pelo movimento de Arte atual, visto que inúmeras pesquisas demonstraram que quanto mais contato a criança tem com as obras de seus pares e de artistas que o entornam ou, de fato produzem qualitativamente alguma expressão artística, seu olhar, sua acuidade e capacidade criativa se desenvolve.

É a casa que chama atenção, o jeito que um artista como Picasso encontrou de criar as pinturas de mulheres ou, como Botero escolheu por representar a figura humana; além do mais, as abstrações, o impressionismo, as expressões do mangá e das animações contemporâneas. São inúmeras as fontes que as crianças vão tendo quando em contato com a Arte adulta e, também, com a de seus pares, que estão ali, constantemente, desenhando e pintando ao seu lado na sala de aula.



A fotografia de dois desenhos infantis que aqui é mostrada diz muito sobre essa interação dos pequenos com a produção do que assiste juntamente com a de seus colegas.

Ambos, ao representarem uma figura de um ninja que, ao mesmo tempo é parecida com a de seu colega, ao passo que também carrega uma singularidade de cores e expressão gráfica, manifesta o quanto cada um aprendeu com o outro nessa interação e também demonstrou sua própria identidade ao escolher detalhes que os diferencia.

O *Savoir-faire* desenhista de hoje está intimamente relacionado à não proibição das imagens, mas tão logo a inserção e sua leitura crítica, criativa, fluida, comparativa, cultural e livre, também.

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.

Ciência, Tecnologia & Sociedade

Formação de cientistas sob a perspectiva do profissional

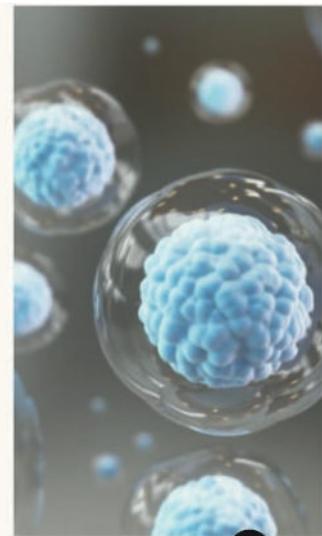
ENTREVISTA PARTE 1

COLUNISTA
Adeilson B. Lins

ENTREVISTADA
Kátia Carneiro de Paula



Imagens: canva.com (Educação). 2024.



Adeilson: Na história da ciência, sobre as inspirações que delimitam nossas escolhas acadêmicas, como se define e caracteriza a formação em ciências e a formação de um cientista?

Kátia: “Na atualidade, a questão sobre como se define e caracteriza a formação em ciência está relacionada ao processamento rápido de informações em larga escala.” Falando de genética... “Terabytes de genomas e transcriptomas, proteomas, então, de modo automático, isso remete a uma formação importante na área de Ciências Exatas, por disponibilizar

ferramentas de estatística (análise e significância de relações de dados).” As pesquisas científicas geradas em bancadas levam a resultados que precisam ser analisados a partir de “pan-estudos”, que é a tendência do uso “de dados de repositórios, de cortes mundiais e que está disponível para ser baixado, utilizado e analisado. Vários genomas sequenciados” permitem realizar “perguntas (problema motivador de uma pesquisa)” a partir “de dados in situ, onde se pode trabalhar o perfil do indivíduo, de uma população, seja qual for o objeto de estudo. Qualquer pesquisador precisará de uma

“

A escolha de um modelo de estudo tem sempre relação com a pergunta (problema de pesquisa) feita. Se faz até um trocadilho: estudar um modelo é contar uma mentira para tentar entender um pouco da verdade. Cada modelo tem sua particularidade que vai ajudar a responder um aspecto da pergunta macro.

”



Kátia Carneiro é Professora Doutora da UFRJ, atuando em Ensino, Pesquisa e Extensão na Graduação em Ciências Biomédicas e Medicina. Orienta trabalhos de pesquisa na graduação e nos programas de mestrado em Ensino de Biologia (ProfBio) e Doutorado em Ciências Morfológicas e Medicina (Anatomia Patológica). Realiza a intermediação bilateral, França-Brasil, entre UFRJ e o National de la Recherche Scientifique (CNRS) e a Université de Haute-Alsace e atua na área de Epigenética tumoral e Controle Epigenético da regeneração de tecidos e órgãos aplicando metodologias ômicas de análise em larga escala.

análise rápida, quando não existe uma pathline, um sistema de análise pronto, prover a formação científica em informática, de bioinformática será muito importante, por exemplo, programação em linguagem R. A partir dessa formação é possível prover as pathlines para avaliar e analisar dados e, também, dominar o básico da Estatística, pelo menos. Envolve, de uma maneira global, boa relação com os números, com análises em larga escala e uma formação bem diversificada, que vai desde compreender como funciona uma célula, então se entende como funciona qualquer célula, até se entender como funcionam as células em conjunto, que são os tecidos, os tecidos em conjunto, que são os órgãos. E, como que disfunções, eventos que podem gerar mutações, modificações do padrão considerado normal, podem estar relacionadas a diversas questões disfuncionais, como patologias, doenças inatas, conseqüentemente, utilizar isso e transformar em benefício: produto, processo que possa beneficiar a sociedade e o ambiente, diante do que a sociedade enfrenta. Uma formação em ciência deve estar atenta para fornecer ao profissional da atualidade todo esse contexto. A formação do cientista envolve esse percurso, que é formativo. Se começa estudando aspectos biológicos, aspectos sistêmicos, aspectos das disfunções desses sistemas que podem até ser importantes para gatilhos que são relacionados a processos evolutivos e processos patológicos. Dependendo da área de atuação se pode converter isso num produto ou num processo – inovação tecnológica. Muitos trabalhos são vistos (publicações científicas) assim e podem delinear os trabalhos em laboratório.”

Adeilson: Em patologia, a regeneração celular salta à nossa vista como mágica. Por que escolher salamandras como modelo genético e não planárias?

Kátia: A escolha de um modelo de estudo tem sempre relação com a pergunta (problema de pesquisa) feita. Se faz até um trocadilho: estudar um modelo é contar uma mentira para tentar entender um pouco da verdade. Cada modelo tem sua particularidade que vai ajudar a responder um aspecto da pergunta macro. Então, se pode fazer uma pergunta e responder pelo aspecto molecular, metabólico, citológico, patológico, genético. É isso que a ciência faz de uma maneira geral. Cada grupo tem uma vocação, um interesse mais específico e pode contribuir de forma mais significativa. E depois se juntam esses pedaços do quebra-cabeça e transforma isso numa grande resposta, numa grande compreensão de um processo macroscópico da natureza (se for algo relacionado à química, à física etc), ou do próprio corpo humano. A escolha da salamandra tem relação com uma pergunta que pode remeter aspectos evolutivos dos vertebrados, sendo a salamandra um vertebrado, que tem uma capacidade regenerativa muito grande. Daí, pode-se colocar a pergunta: Se a salamandra tem essa capacidade regenerativa sendo um vertebrado, por quê o ser humano não tem? Será que ele nunca teve? Será que ele já teve e um dia perdeu? São perguntas gerais que se pode fazer. A salamandra pode auxiliar na compreensão desses elementos e na resposta final da pergunta (indagação da pesquisa, ou o problema).

As planárias também são excelentes modelos de estudo, mas são invertebrados, então, a biologia delas é baseada em células-tronco pluripotentes adultas, que são os neoblastos, e que é uma peculiaridade desse sistema de regeneração. A partir de uma célula muito indiferenciada, pluripotente, ela consegue gerar novas células para repovoar e reconstruir aquele pedaço do corpo ou do órgão que foi perdido. A estratégia da salamandra é diferente. Por ser um vertebrado já existem processos de desdiferenciação para tornar uma célula

mais jovem (rejuvenescer), para que essa célula possa se diferenciar novamente numa célula, num tecido, num órgão específico. Formam um tecido indiferenciado chamado de blastema. Esse aglomerado de células pode rejuvenescer até certo ponto, mas não ao ponto de uma célula pluripotente, a literatura mostra isso muito bem. De qualquer maneira já é uma grande vantagem porque essas células podem se desdiferenciar e (re)diferenciar de novo. Logo, depende muito da pergunta e do interesse (do pesquisador). De repente, é possível até mesclar esses modelos e é o que se faz no laboratório, na atualidade. Se utilizam modelos que regeneram bem para entender quais as principais estratégias, desde celulares, moleculares, genéticas, para que possam revelar os mecanismos de ligamento, desligamento e silenciamento em mamíferos (camundongos). O objetivo final é tentar manipular o sistema de forma que se possa reverter o estado de dormência, se for o caso, em mecanismos importantes para a regeneração (em humanos). Tudo está concentrado na pergunta (indagação da pesquisa) e dependendo da pergunta se pode escolher o melhor modelo a delinear as respostas procuradas.

Adeilson: Na contemporaneidade a introdução do 'S' na terminologia 'CT' desperta a necessidade de participação mais ativa da sociedade. Na produção científica, como se pode vislumbrar artefatos políticos nessa tríade (Ciência, Tecnologia e Sociedade)?

Kátia: "Quando se relaciona ciência com religião, religião com política, política com ciência se acaba transpassando certas fronteiras que podem nos levar a certas confusões. Um exemplo, um cientista pode ter um credo, pode ter uma fé. Porque fé é acreditar sem ver. E a ciência é justamente o oposto, você acredita porque tem evidências, evidências físicas, materiais, há

materialidade no sistema. Se consegue usar método analítico, uma metodologia científica, analisar o seu sistema e responder (problemas); colocar hipóteses, analisar os resultados e concluir, analisando com diversas ferramentas (desde estatísticas, morfológicas, quantitativas, qualitativas), enfim, dependendo do desenho experimental. De certa forma precisa-se da política porque são as políticas de fomento à Ciência & Tecnologia que vão distribuir o financiamento (o dinheiro) para as agências de fomento, que no Brasil se pode citar a CAPES, o CNPq, as mais famosas; as FAPs regionais (FAPERJ, FAPESP...) que descentralizam o dinheiro para os pesquisadores, a partir de editais. Fundações filantrópicas, fundações particulares, isso tudo se encontra no Brasil e no exterior de maneira geral; é uma captação de fomento global que funciona de modo similar, o que varia é quantidade de investimento e o interesse em uma dada área a ser investigada. A escolha de uma dada área a ser investigada pode conversar com inovação tecnológica, com o desenvolvimento de fármacos ou com soluções da engenharia, biomimetismo. Tudo isso são áreas que podem fazer uma interface interessante com políticas de fomento à C&T. Mas, a participação da sociedade deve ser um processo mais ativo do que passivo. A sociedade tem interesse de ter medicamento nacional mais barato para combater uma doença. O Brasil pode produzir esses medicamentos localmente. O que se precisa? Da tecnologia, do parque tecnológico, da planta para se produzir isso em larga escala. Se precisa de pessoas que vão desenvolver essa tecnologia, manipular esse medicamento... Então, a sociedade tem demandas e o cientista/pesquisador pode ir até a sociedade e trabalhar junto com ela. Ou, se pode ter um questionamento mais genérico, que está relacionado a perguntas muito básicas e, que podem, aparentemente, de forma ilusória, não ter uma relação direta

com a sociedade. Hoje em dia se tem a insulina, mas não se descobriu que ela é um hormônio importante para controlar os níveis de glicose, mas, porquê, alguém no passado, nas décadas de 1950 e 1960 aprendeu/descobriu que cultivando bactérias em larga escala, transformando essas bactérias com vetores de plasmídios-
alvo, poderia transformar isso num biorreator, de forma a sintetizar insulina humana a partir de caldos grandes de bactérias. Essa facilidade existe na sociedade não é porque se conhece o que a insulina faz ou os médicos investigaram, mas devido a alguém, que trabalhando na área de microbiologia conseguiu dar esse salto tecnológico. Às vezes é necessário que o cientista/pesquisador informe à sociedade sobre a importância de uma pesquisa que é básica hoje, mas que daqui a 20, 30, 40, 50 anos possa se tornar um item indispensável. Se pensarmos que temos hoje tudo em nuvem, lá atrás quem foi essa pessoa que pensou nessa possibilidade, sem sequer saber que existia internet ou a possibilidade de existir internet? Essa pessoa pode ter sido um usinário, um profeta... pensando na possibilidade de tecnologia sem um mínimo de base para que isso pudesse ser

executado. A sociedade tem demandas claras em todos os seus setores e o cientista/pesquisador pode ir lá e entender quais são elas, conversar e trazer isso como um problema de laboratório para resolver ou, de forma autônoma, identificar uma questão sem o compromisso imediato de transformar em benefício, processo ou produto. Daqui a alguns anos poderá ser um item indispensável para a elaboração de um produto ou processo para a sociedade. O importante é a sociedade reconhecer que existe um trabalho, um cientista, um processo formativo que é muito extenso e caro, que pode durar 20 anos, desde a formação da faculdade, até um mestrado, doutorado e pós-doutorado. É um investimento muito extenso, custoso e, que, não tem retorno imediato. O cientista não pode passar esse imediatismo, mas fazer a sociedade entender que é um trabalho muito parecido com trabalho artesanal, que vai de pouquinho em pouquinho acrescentando uma pedra naquele conjunto de conhecimentos, para transformar isso em processo ou produto. É muito importante esse diálogo com a sociedade, no sentido de apresentar suas demandas."

Essa entrevista continua no próximo volume.

PACIENTES COM ANSIEDADE E O TRATAMENTO ODONTOLÓGICO NO AMBIENTE CLÍNICO

BRUNO RUIZ CARDOSO¹

RESUMO

Discutir a ansiedade frente ao tratamento odontológico e apresentar as principais escalas disponíveis para a sua mensuração nas crianças e nos adultos. **Materiais e métodos:** para esta revisão de literatura os artigos foram selecionados na base de dados online PubMed, dentre os publicados entre 1979 até julho de 2015, e que estavam de acordo com os critérios STROBE e CONSORT. **Resultados:** Foram selecionados 30 artigos e a revisão destes mostrou que a escolha das escalas depende da idade do paciente, de sua capacidade cognitiva, bem como do tempo disponível para a aplicação dos instrumentos. A ansiedade odontológica e a condição em saúde bucal dos pais e dos filhos estão diretamente relacionadas. **Conclusão:** o Cirurgião-Dentista deve estar atento para diagnosticar e quantificar a ansiedade adequadamente, visando o estabelecimento de estratégias de abordagem comportamental e clínica individualizadas, tornando a consulta odontológica mais eficaz e menos estressante, tanto para o profissional quanto para os seus pacientes.

Palavras-chave: Abordagens; Fobias; Saúde bucal; Traumas.

INTRODUÇÃO

A ansiedade odontológica é um estado emocional que precede o encontro com um objeto ou situação temida, caracterizada por sentimentos de apreensão, tensão, nervosismo ou preocupação relativo às consultas preventivas e terapêuticas com o cirurgião-dentista, sem necessariamente estar conectado a um estímulo externo específico.

Muitas vezes os termos ansiedade, medo e fobia odontológica são utilizados na literatura de maneira relacionada, porém, se distinguem. O medo é desencadeado por um objeto específico ou situação atual e pode ter sido desenvolvido por situações precedentes. Já a fobia só é diagnosticada por profissionais devidamente qualificados, e se define como um transtorno mental compreendido por medo acentuado e tendência a evitar uma situação específica ou objeto, causando sofrimento emocional considerável e afetando funcionalmente as pessoas.

A prevalência da ansiedade odontológica pode variar de acordo com a idade dos pacientes e também com a metodologia empregada para sua mensuração. No estudo

¹ Graduação em Odontologia pela UNICID, Universidade Cidade de São Paulo (2021); Pós graduação em Cirurgia e traumatologia bucomaxilofacial pela Universidade Cidade de São Paulo (2024).

realizado para validar a Dental Anxiety Scale para o português brasileiro, dos 742 participantes com 18 anos ou mais, 8,2% e 20% possuíam ansiedade alta a moderada, respectivamente. Em Aracajú/SE, 18% dos 340 participantes entre 12 e 18 anos, que responderam a Dental Anxiety Scale (DAS), tinham esta desordem.

Existem inúmeras escalas para mensurar a ansiedade odontológica. As medidas objetivas, como a aferição da frequência cardíaca e pressão arterial, e as subjetivas, quando aliadas, podem oferecer um diagnóstico mais preciso.

As escalas subjetivas avaliam o estado de ansiedade, ou seja, a presença dessa desordem naquele momento em que o participante está exposto a alguma situação ou objeto específico que a gere. Também investigam a ansiedade traço, que é revelada se o indivíduo é naturalmente ansioso. O profissional deve escolher a escala que mais se adapte aos seus objetivos, individualizando-a conforme o perfil do paciente, como a idade e capacidade cognitiva.

Além de a ansiedade estar associada com comportamentos negativos em relação à saúde bucal, ainda se relaciona com o alfabetismo em saúde bucal, que é o grau que as pessoas possuem de obter e processar a informação que lhes foi dada relacionada à Odontologia.

Visto a importância de o Cirurgião-Dentista conhecer sobre a ansiedade odontológica e os fatores envolvidos a ela, o objetivo dessa revisão de literatura foi esclarecer os profissionais acerca desse tema e também ajudá-los a proporcionar um atendimento mais individualizado ao seu paciente, apresentando as principais escalas disponíveis para utilização em ambiente clínico.

DISCUSSÃO

Devido às alterações ocorridas no corpo humano causadas pela ansiedade, as medidas objetivas como a verificação da frequência cardíaca são bastante eficazes para identificarmos os sinais clínicos da mesma. As escalas subjetivas dependem da escolha do paciente, o que pode mascarar o verdadeiro problema. Assim, se aliarmos as duas medidas podemos ter um diagnóstico mais preciso.

A utilização da Dental Anxiety Scale (DAS)⁴, validada para o português brasileiro, se mostrou confiável e consegue avaliar a ansiedade odontológica de maneira adequada; ainda, a combinação da State-Trait Anxiety Inventory com a DAS pode ser uma estratégia eficaz a fim de buscar associação entre a alteração comportamental do indivíduo relativa à ansiedade traço, que é natural do indivíduo, com uma situação específica no consultório odontológico geradora de ansiedade, e também para poder diferenciá-las.

Além de considerar as características individuais de cada paciente, o Cirurgião-Dentista deve reconhecer que ele pertence a um processo cultural, social e político, e está inserido em uma comunidade onde influencia pessoas e também é influenciado por elas. A ansiedade odontológica nos adultos ocorre por uma série de fatores e pode trazer muitas consequências para eles próprios, seus dependentes e pessoas ao seu redor.

Os fatores associados a esta desordem podem ser a baixa escolaridade, menor renda e uma condição de saúde bucal ruim, bem como um padrão de atendimento odontológico irregular. Estas características fazem sentido quando se imagina que estão interligadas por um ciclo onde as pessoas que tem ansiedade odontológica vão pouco ou nem vão a consultas, por motivos como a ansiedade, falta de confiança no Cirurgião-Dentista ou dificuldade de pagar pelos procedimentos, acarretando assim em uma má condição bucal, ou mesmo dor de dente. Então procuram atendimento odontológico para resolver problemas de urgência e, em seguida, abandonam o tratamento.

De acordo com Goettems et al. (2011), as mães ansiosas sentem mais culpa pelas experiências de tratamentos ou problemas odontológicos apresentados pelos seus filhos. Ainda, piores condições socioeconômicas e um estado de saúde bucal ruim tinham impacto negativo na qualidade de vida relacionada à saúde bucal das crianças.

Com base nestes estudos, percebe-se que as orientações do Cirurgião-Dentista relacionadas à saúde bucal devem ser fornecidas tanto para as crianças quanto para as mães e a família, fazendo da educação em saúde uma estratégia preventiva para que os pacientes infantis possam crescer e se desenvolver de maneira saudável, interferindo positivamente nas questões relacionadas à saúde bucal de todo núcleo familiar.

Em um estudo de coorte prospectivo observou-se uma clara associação entre a ansiedade odontológica das crianças e de suas mães, além de que a prevalência tende a aumentar ao longo dos anos e também está relacionada a um padrão irregular de atendimento odontológico e a procedimentos invasivos como a extração dentária.

A oferta de serviços odontológicos às mães cujos filhos estão em crescimento poderia também trazer benefício a eles, pois de acordo com Grembowski et al. (2009), as mães que vão ao dentista possuem crianças com melhores indicadores de saúde bucal e também parecem levá-los mais às consultas.

A conduta do paciente infantil no ambiente odontológico pode ser influenciada pelas primeiras visitas ao Cirurgião-Dentista. Se a criança não passar por experiências traumáticas e seu comportamento for adequadamente condicionado, ela estará mais colaborativa nas consultas posteriores. Uma pesquisa teve como objetivo avaliar crianças antes de iniciar o atendimento com o Cirurgião-Dentista em cinco consultas, ao longo de 14 meses e meio, e os procedimentos variavam de preventivos a invasivos. Foi observado que o nível de ansiedade ia decrescendo de acordo com o número de exposições da criança ao ambiente odontológico.

Ainda deve-se considerar que para proporcionar um adequado atendimento odontológico ao paciente, deve-se pensar a melhor maneira de ofertar informações para que elas consigam retê-las, bem como procurar meios de diminuir o nível de ansiedade dos mesmos.

Embora exista um estudo que encontrou a associação da ansiedade com o alfabetismo em saúde bucal, são necessárias mais pesquisas para elucidar a dinâmica do processo entre esses dois fatores, como saber se a ausência ou a dificuldade do entendimento sobre o diagnóstico e o plano de tratamento dos filhos poderia gerar ansiedade odontológica; ou então, o fato de ter esta desordem poderia interferir na busca por informações. Porém, esta relação causal não pode ser estabelecida, pois o estudo realizado foi transversal.

CONCLUSÃO

A partir desta pesquisa e revisão de literatura, foi possível apontar as principais escalas objetivas e subjetivas para medir a ansiedade odontológica de crianças e adultos, permitindo ao Cirurgião-Dentista escolher a que melhor se adapte à sua realidade e ao perfil de seus pacientes.

Além disso, foi identificado que o comportamento dos pais está diretamente relacionado ao das crianças, incluindo a ansiedade e as condições em saúde bucal.

Desta forma, denota-se a importância de conseguirmos diagnosticar os pacientes adultos e infantis e seus níveis de ansiedade odontológica, utilizando instrumentos já traduzidos e validados para o português brasileiro. A intervenção precoce, de maneira individualizada, viabiliza a realização de tratamento menos estressante tanto para o paciente como para o profissional.

REFERÊNCIAS

- Goettems ML, Schuch HS, Demarco FF, Ardenghi TM, Torriani DM. Impact of dental anxiety and fear on dental care use in Brazilian women. *J Public Health Dent* 2014;74(4):310-16.
- De Menezes Abreu DM, Leal SC, Mulder J, Frencken JE. Patterns of dental anxiety in children after sequential dental visits. *Eur Arch Paediatr Dent* 2011;12(6):298-302.
- Potter CM, Kinner DG, Tellez M, Ismail AI, Heimberg RG. Clinical implications of panic symptoms in dental phobia. *J Anxiety Disord* 2014;28(7):724-30.
- Hu LW, Gorenstein C, Fuentes D. Portuguese version of Corah's Dental Anxiety Scale: transcultural adaptation and reliability analysis. *Depress Anxiety* 2007;24(7):467-71.
- De Carvalho RW, de Carvalho Bezerra Falcão PG, de Luna Campos GJ, de Souza Andrade ES, de Egito Vasconcelos BC, da Silva Pereira MA. Prevalence and predictive factors of dental anxiety in Brazilian adolescents. *J Dent Child (Chic)* 2013;80(1):41-6.
- Muinelo-Lorenzo J, Sanfeliúb JO, Alegrec SV, Lombardíad FL, Cepedae XLO, Suarez-Cunqueirof MM. Haemodynamic Response and Psychometric Test Measuring Dental Anxiety in a Spanish Population in Galicia. *Oral Health Prev Dent* 2014;1:3-12.
- Spielberger CD, Gorsuch RL, Luhehe RE. **State-Trait Anxiety Inventory – STAI**. Rio de Janeiro: Tradução Biaggio, A.M.B., Natalício, L. CEPA; 1979.
- Shin WK, Braun TM, Inglehart MR. Parents' dental anxiety and oral health literacy: effects on parents' and children's oral health-related experiences. *J Public Health Dent* 2014;74(3):195-201.
- Malta M, Cardoso LO, Bastos FI, Magnanini MMF, da Silva CMFP. Iniciativa STROBE: subsídios para a comunicação de estudos observacionais. *Rev Saúde Pública* 2010;44(3):559-65.
- CONSORT Statement 2010**. Página consultada em 10 de junho de 2015, <http://www.consortstatement.org/consort-statement>.
- Armfield JM, Stewart JF, Spencer AJ. The vicious cycle of dental fear: exploring the interplay between oral health, service utilization and dental fear. *BMC Oral Health* 2007;7:1-15.
- Armfield JM, Ketting M. Predictors of Dental Avoidance Among Australian Adults With Different Levels of Dental Anxiety. *Health Psychology* 2015;34(9):929-40.
- Grembowski D, Spiekerman C, Milgrom P. Linking mother access to dental care and child oral health. *Community Dent Oral Epidemiol* 2009;37(5):381-90.
- Goettems ML, Ardenghi TM, Romano AR, Demarco FF, Torriani DD. Influence of maternal dental anxiety on oral health-related quality of life of preschool children. *Qual Life Res* 2011;20(6):951-59.
- Tickle M, Jones C, Buchannan K, Milsom KM, Blinkhorn AS, Humphris GM. A prospective study of dental anxiety in a cohort of children followed from 5 to 9 years of age. *Int J Paediatr Dent* 2009;19(4):225-32.
- Parker EJ, Jamieson LM. Associations between Indigenous Australian oral health literacy and self-reported oral health outcomes. *BMC Oral Health* 2010;10:3.
- Wells R, Outhred T, Heathers JAJ, Quintana DS, Kemp AH. Matter Over Mind: A Randomised-Controlled Trial of Single-Session Biofeedback Training on Performance Anxiety and Heart Rate

Variability in Musicians. **PLoS ONE** 2012;7(10):e46597.

Matsuoka H, Chiba I, Sakano Y, Saito I, Abiko Y. The effect of cognitive appraisal for stressors on the oral health-related QOL of dry mouth patients. **Biopsychosoc Med** 2014;22(8):24.

Yfanti K, Kittraki E, Emmanouil D, Pandis N, Papagiannoulis L. Psychometric and biohormonal indices of dental anxiety in children. A prospective cohort study. **Stress** 2014;17(4):296-304

Corah NL, Gale EN, Illig SJ. Assessment of a dental anxiety scale. **J Am Dent Assoc** 1978;97:816-19.

Cesar J, de Moraes AB, Milgrom P, Kleinknecht RA. Cross validation of a Brazilian version of the Dental Fear Survey. **Community Dent Oral Epidemiol** 1993;21(3):148-50.

Venham LL, Gaulin-Kremer E. A self-report measure of situational anxiety for young children. **Pediatr Dent** 1979;1(2):91-6.

Buchanan H, Niven N. Validation of a Facial Image Scale to assess child dental anxiety. **Int J Paediatr Dent** 2002;12(1):47-52.

Cuthbert MI, Melamed BG. A screening device: children at risk for dental fears and management problems. **ASDC J Dent Child** 1982;49:432-36.

Carson P, Freeman R. Assessing child dental anxiety: the validity of clinical observations. **Int J Paediatr Dent** 1997;7(3):171-76.

Wong HM, Humphris GM, Lee GT. Preliminary validation and reliability of the Modified Child Dental Anxiety Scale. **Psychol Rep** 1998;83(3):1179-86.

Howard KE, Freeman R. Reliability and validity of a faces version of the Modified Child Dental Anxiety Scale. **Int J Paediatr Dent** 2007;17(4):281-88.

Kleinknecht RA, Thorndike RM, McGlynn FD, Harkavy J. Factor analysis of the dental fear survey with cross-validation. **J Am Dent Assoc** 1984;108(1):59-61.

Buchanan H. Development of a computerised dental anxiety scale for children: validation and reliability. **Br Dent J** 2005;199(6):359-62.

Buchanan H. Assessing dental anxiety in children: the Revised Smiley Faces Program. **Child Care Health Dev** 2010;36(4):534-38



NÓS PUBLICAMOS SEU LIVRO

A partir de 50 exemplares

CONTATE-NOS SOBRE-NÓS

Contato
Email: livroalternativo@gmail.com
Fone: 11 99627-5833

Localização
Itaim Paulista
São Paulo - SP

★ Acessibilidade profissionalismo e experiência
📖 Confiança e credibilidade
DESDE 2017

PUBLIQUE SEU LIVRO

- * Condições especiais para professor@s
- * Descontos exclusivos
- * Pagamento parcelados

LIVROALTERNATIVO.COM.BR

REFORMA EDUCATIVA EM ANGOLA: A VISÃO DOS PROFESSORES

FÁTIMA TOMÁS DIAS DOS SANTOS GAMA¹

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender as percepções dos professores em relação às reformas educativas e como essas percepções podem influenciar a formulação de políticas educacionais mais eficazes, analisar as percepções dos professores sobre a reforma educativa implementada em Angola nos últimos anos. Foram recolhidos dados através de um guião de entrevistados distribuídos a 5 professores de diferentes municípios de Luanda. Os resultados mostraram que os professores têm percepções variadas sobre a reforma educativa, com algumas percepções positivas, como a melhoria da formação e capacitação de professores e a expansão do acesso à educação, e algumas preocupações, como a falta de recursos e infraestrutura adequadas e a falta de envolvimento dos professores no processo de reforma. O estudo concluiu que é importante levar em conta as perspetivas dos professores na formulação de políticas educacionais mais eficazes e envolvê-los ativamente no processo de tomada de decisão. Além disso, é fundamental garantir que as reformas educacionais sejam implementadas adequadamente e que os professores sejam devidamente apoiados por meio de recursos, treinamento e incentivos financeiros.

Palavras-chave: Reformas Educativas; Percepções; Mudanças significativas.

1. INTRODUÇÃO

A educação é uma das áreas mais importantes para o desenvolvimento de qualquer País. Em Angola, a educação tem sido uma das prioridades do governo, tendo em vista a sua importância na formação de uma sociedade mais desenvolvida e capacitada. Nos últimos anos, o governo angolano tem implementado uma série de reformas educativas, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

No entanto, pouco se sabe sobre como essas reformas são percebidas pelos principais atores do sistema educativo: os professores. Esta pesquisa tem como objetivo investigar a visão dos professores em relação às reformas educativas em Angola. Para isso, foram realizadas entrevistas com professores de diferentes escolas da província de Luanda. Com este estudo, espera-se contribuir para uma melhor compreensão das reformas educativas em Angola e para a tomada de decisões informadas pelos responsáveis pela política educacional

¹ Doutoranda em Ciências Sociais (UAN); Mestre em Psicologia Social, pela Faculdade de Ciências Sociais (UAN); Licenciada em Ensino de Psicologia pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda. Formações Profissionais: Curso de Agregação Pedagógica para o Ensino Superior; Professora da Universidade Técnica de Angola e do Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues. Membro do Centro de Investigação Científica Académica Pós-Graduada Samayonga; Membro da Ordem dos Psicólogos de Angola. Email: fatima_tsg@hotmail.com

do país. Segundo Benedito (2012), p. 54) “a educação é um meio para atingir estatuto social”. Quer dizer que, a posição “social” que um indivíduo ocupa na vida adulta, tem muito a ver com a educação que o mesmo recebeu desde criança.

A educação em Angola tem enfrentado vários desafios, como a falta de recursos materiais e humanos, a falta de formação de professores, a falta de acesso à educação em algumas regiões do País e a baixa qualidade do ensino. Em resposta a esses desafios, o governo angolano tem implementado uma série de reformas educativas nos últimos anos. É importante entender a visão dos professores em relação às reformas educativas, já que eles são responsáveis por implementar essas reformas na sala de aula e por ajudar a moldar a educação em Angola. Além disso, entender a visão dos professores pode ajudar a identificar os pontos fortes e fracos das reformas educativas em Angola. Isso pode levar a uma melhor formulação e implementação de políticas educacionais que possam melhorar a qualidade da educação e a satisfação dos professores. Desta forma a problemática deste estudo é compreender como os professores em Angola percebem as reformas educativas implementadas nos últimos anos e como isso pode influenciar a formulação de políticas educacionais mais eficazes. Neste estudo, centramos a nossa atenção nesta questão científica: Como os professores em Angola percebem as reformas educativas implementadas nos últimos anos e quais são as implicações dessas percepções para a formulação de políticas educacionais mais eficazes?

Para responder a essa questão, realizou-se entrevistas com professores de diferentes escolas de Luanda dos Municípios de Viana, Belas, Kilamba Kiaxi, Cacuaco e Luanda com o objetivo de compreender as percepções dos professores em relação às reformas educativas e como essas percepções podem influenciar a formulação de políticas educacionais mais eficazes. Os objetivos específicos deste estudo são: Identificar as percepções dos professores em relação às reformas educativas implementadas nos últimos anos em Angola; Analisar como as percepções dos professores podem influenciar a formulação de políticas educacionais mais eficazes; Identificar os pontos fortes e fracos das reformas educativas em Angola, de acordo com as percepções dos professores e identificar possíveis soluções para melhorar a qualidade da educação em Angola, a partir das percepções dos professores.

Com esses objetivos específicos, busca-se compreender as percepções dos professores em relação às reformas educativas em Angola e como essas percepções podem ser utilizadas para melhorar a qualidade da educação no País. A análise desses dados pode fornecer informações úteis para a formulação de políticas educacionais mais eficazes, que atendam às necessidades dos professores e dos alunos.

A análise dos dados recolhidos nas entrevistas permitirá identificar os pontos fortes e fracos das reformas educativas em Angola, bem como as necessidades e preocupações dos professores em relação a essas reformas. Essas informações podem ser usadas para orientar a formulação de políticas educacionais mais eficazes que atendam às necessidades dos professores e dos alunos e melhorem a qualidade da educação em Angola. Os resultados apresentados e discutidos neste artigo fazem parte de um estudo com um carácter descritivo de pendor qualitativo. As entrevistas, depois de transcritas, foram submetidas à análise de conteúdo temática, com o recurso ao software Nvivo 14.

Existem várias teorias que podem ser aplicadas ao estudo da reforma educativa em Angola. Algumas dessas teorias incluem:

- Teoria da mudança: esta teoria se concentra em como as mudanças ocorrem dentro das organizações e sistemas. Ela sugere que a mudança é um processo complexo que envolve várias etapas, incluindo a conscientização da necessidade de mudança, a criação de uma visão compartilhada, a mobilização de recursos e a implementação efetiva da mudança (Weiss, 1995) A teoria explica que, a mudança leva tempo e passa por várias fases, inclusive da transformação de consciência para sua aceitação.
- Teoria da modernização: essa teoria se concentra na modernização e na adaptação dos sistemas educacionais às necessidades e desafios contemporâneos. Ela sugere que a reforma educativa é necessária para manter o sistema educacional atualizado e relevante. (Germani, 1945) Neste sentido, trata-se de uma Teoria evolutiva generalizada, atenta com a reconstrução de formação e seu processo.
- Teoria crítica: essa teoria enfatiza a análise crítica do sistema educacional existente e propõe mudanças significativas para transformar a educação em uma força progressista e emancipatória. (Nobre, 2004). A teoria sugere que a reforma educativa deve ser baseada em uma compreensão profunda dos problemas estruturais e sociais que afetam a educação.
- Teoria dos sistemas: essa teoria vê o sistema educacional como um sistema complexo que é afetado por vários fatores internos e externos. (Bertalanffy, 1975). A teoria sugere que a reforma educativa deve levar em consideração a interação entre diferentes partes do sistema, incluindo estudantes, professores, currículo, financiamento e políticas educacionais.
- Teoria do capital humano: essa teoria enfatiza a importância do capital humano para o desenvolvimento econômico e social (Mincer, 1958). A teoria sugere que a reforma educativa deve se concentrar na melhoria da qualidade da educação e na formação de recursos humanos para promover o crescimento e o desenvolvimento sustentáveis.

Cada umas dessas teorias podem ser aplicadas de maneira diferente à reforma educativa em Angola, dependendo das necessidades e desafios específicos do sistema educacional.

A REFORMA EDUCATIVA EM ANGOLA

Evocar a reforma educativa, atualmente a vigorar em Angola, implica inevitavelmente referir as mais variadas expectativas sobre as mudanças contínuas e profundos do Sistema educativa, isto é, dos planos de estudo, dos conteúdos, das metodologias de ensino do sistema de avaliação e da organização e Gestão das Escolas.

Por isso, a Reforma Educativa, em curso no País, deve-se entender como um processo que implica uma mudança de vulto, desejável e válida do sistema educativa, vigente desde 1978, para o Novo Sistema Educativo aprovado em Dezembro de 2001, através da Lei de Base do sistema de educação (Lei nº. 13/01 de 31 de Dezembro – Anexo I) e implementado através do Decreto Nº. 2/05 de 14 de Janeiro. Nesta conformidade, Reforma Educativa visa melhorar a qualidade de ensino através da oferta de um novo projeto educativo inserido numa nova

estrutura do sistema de educação. Segundo Ministério da Educação(2014) a expansão da rede escolar a reforma educativa apresenta:

Universalização da classe de iniciação e do ensino primário de seis classes. Introdução e generalização da carta escolar do ensino primário e secundário. Expansão e modernização do ensino Técnico-Profissional. Integração das crianças com necessidades educativas especiais no Sistema Normal e Ensino.

Quanto à melhoria da qualidade de ensino, esta reforma reformula em profundidade, os objetivos gerais da educação, programas escolares, conteúdos, métodos pedagógicos, estruturas e meios pedagógicos adequados a realidades angolana. Melhoria das aprendizagens e enquadramento pedagógico dos alunos. Formação inicial e em exercício dos professores. Modernização e reforço da Inspeção Escolar. Melhoria da qualidade e quantidade de manuais escolares. Melhoria da qualidade e quantidade de manuais escolares. Melhoria do trabalho metodológico e do processo docente-educativo das escolares. Garante a participação da comunidade nos trabalhos da escola, isto é, da redação entre a escola e a comunidade. Redução do analfabetismo e expansão do programa de recuperação do atraso escolar.

No que concerne ao reforço da eficácia do Sistema de Educação o Ministério da Educação (2012, p. 369) informa que:

A Construção de um sistema de monitoria e avaliação dos resultados do processo ensino-aprendizagem. Melhoria do sistema de informação para a gestão educativa. Formação de gestores escolares; Melhoria na circulação de informação dos dados do processo de ensino-aprendizagem, redimensionamento do perfil da escola, dando-lhe a possibilidade de rentabilizar os recursos disponíveis, através de alternativas que escapam a uma gestão centralizada.

A equidade do sistema de educação senta-se na garantia da igualdade de oportunidades a todos mais desfavorecidas. Redução das disparidades de género, atingindo particularmente os portadores de deficiências psicossomáticas e as assimetrias regionais no acesso à educação.

OS MOTIVOS DE BASE DA REFORMA EDUCATIVA

A reforma do sistema educativa de um País tem muito a ver com a caducidade de um sistema ou a sua não adequação com as exigências de um determinado tempo. Para entender isso basta olharmos pelos documentos legislativos que conduziram a reforma do sistema de ensino. Este ponto vai analisar as razões e a finalidade destas reformas, visto que pretendemos promover uma escola que seja capaz de responder as exigências da Nação angolana. Nesta conformidade sublinharemos os vários motivos de ordem política, social e económico que proporcionaram a renovação do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Binji (2015, p. 63):

Os motivos de base da reforma educativa a reforma educativa como processo de renovação do sistema de ensino e aprendizagem, é sempre movida por um motivo ou por uma necessidade e mira uma determinada finalidade. Em Angola realizaram-se duas reformas educativas, a de 1977 implementada em 1978 e a de 2001 implementada em 2003.

As duas reformas tiveram uma razão motivante e objetivos a alcançar. Vamos fazer um percurso histórico das reformas educativas realizadas, mas nos contrairemos na reforma de 2001. Com o decreto-Lei nº 13, de 31 de Dezembro de 2001 (13/14) foi concluído o longo processo de reflexão para uma renovação educativo em Angola. Razão da reformulação educativa: como fim do regime colonial em 1975, o novo regime se confrontou com uma sociedade com o nível de analfabetismo muito alto e uma estrutura sociocultural bastante frágil.

Partindo de análise da situação vivida no país como já nos referimos acima, a reforma educativa mira a reestruturação de todo o sistema de ensino e aprendizagem, proporcionado assim novos instrumentos para a reconstrução do homem angolana e do País, rumo a dignidade e desenvolvimento. A reforma visa também superar a mentalidade tradicional de “fazer” escola. A escola não é apenas o lugar de transmissão de conhecimentos. De instrução e alfabetização mas é e sobretudo lugar de educação e desenvolvimento do homem por que se assim não fosse cairíamos no processo de “endotrinamento” ou adestramento da criança. Portando o futuro de Angola passa pela escola que responde as necessidades das populações e desenvolver o homem. Como afirma Nguluve (2010, p. 320):

Estamos cada vez mais convencidos e não existem dúvidas que o futuro de Angola dependera em larga medida da sua capacidade de repor rapidamente em funcionamento uma estrutura de ensino adaptada às necessidades das suas populações.

A reestruturação de todo sistema educativo como ponto de partida exige certamente um imenso trabalho, sobretudo no que concerne à determinação dos conteúdos, a identificação dos métodos, o estabelecimento de programas, a seleção dos destinatários e o modo de avaliação para definir as competências alcançadas. Os objetivos da reforma geral do sistema educativo da lei nº 13. De 31 de Dezembro de 2001 (13/14), podem ser enquadrados em três campos: o campo pedagógico-didático-metodológico, o campo estrutural e o campo cultural.

METODOLOGIA E RESULTADOS

Trata-se de um estudo de carácter descritivo e exploratório, com abordagem qualitativa. De acordo com Simões (2016: 1)], “atualmente, a pesquisa qualitativa, apesar das controvérsias, adquiriu o seu estatuto por ter encontrado um terreno fértil em diversos campos de aplicação”. Implica que, a investigação “qualitativa” ganhou o seu lugar em diversas áreas aplicáveis, mesmo com ponto de vista diferente de alguns autores. No caso do estudo sobre a visão dos professores em relação às reformas educativas em Angola, a

amostragem teórica por contraste-aprofundamento foi utilizada para selecionar professores de diferentes escolas em Luanda, com diferentes experiências e opiniões sobre as reformas educativas. Dessa forma, foi possível comparar as percepções e preocupações de professores dos municípios distintos, com realidades e desafios diferentes, a fim de entender melhor os efeitos das reformas educativas em diferentes contextos. Participaram neste estudo 5 professores de escolas públicas da província de Luanda dos Municípios de Viana, Belas, Kilamba Kiaxi, Cacuaco e Luanda, repartidos conforme o gênero, idade, nível acadêmico e tempo de docência.

QUADRO 1- PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Professores	Idade	Gênero	Nível acadêmico	Tempo de Docência
Professor 1	35 anos	Homem	Frequência Universitária	9 anos
Professor 2	33 anos	Homem	Licenciados	6 anos
Professor 3	29 anos	Mulher	Licenciados	4 anos
Professor 4	42 anos	Mulher	Ensino Médio	6 anos
Professor 5	36 anos	Mulher	Frequência Universitária	7 Anos

Fonte: Autora (2023)

Como se vê no quadro acima exposto, num universo de 100 professores das Escolas Primárias públicas de Luanda dos Municípios de Viana, Belas, Kilamba Kiaxi, Cacuaco e Luanda, foi selecionada uma amostra de 5 professores representado um professor por cada município.

No que concerne à idade o maior predomínio está entre 30-39 anos de idade. Em um estudo sobre a percepção de professores em relação às reformas educativas, pode-se interpretar esse resultado como indicativo de que professores nessa faixa etária estão mais ativos na profissão e, portanto, mais envolvidos com as mudanças educacionais que ocorrem no país. Além disso, pode-se inferir que essa faixa etária está em uma fase mais madura da vida, o que pode influenciar sua visão e experiência em relação ao tema em estudo.

Em relação ao gênero, o quadro acima descrito mostram-nos o predomínio do gênero feminino em detrimento do masculino. No caso de um estudo sobre percepções de professores em relação às reformas educacionais, pode-se interpretar que há uma predominância de mulheres na profissão de ensino. Isso pode estar relacionado a fatores culturais e sociais, como a valorização da educação entre as mulheres, ou a preferência de trabalhos que possam conciliar com o papel de mãe e cuidadora da família.

Em relação ao nível acadêmico, notamos que há um predomínio dos professores Licenciados e com frequências universitária. Isto é muito benéfico para a nossa investigação porque ajudar-nos-á na obtenção de repostas.

Quanto ao tempo de docência, de acordo com os dados revelados no quadro acima exposto, 9 anos representa o maior tempo de docência e 4 anos representa o menor tempo de docência. No caso de um estudo sobre percepções de professores em relação às reformas educativas, pode-se interpretar que o professor com 9 anos de docência apresenta uma maior

experiência em sala de aula, o que pode influenciar suas percepções e atitudes em relação às reformas educativas. Já o professor com 4 anos de docência pode ser composto por professores mais novos na profissão, que estão se adaptando às mudanças e se familiarizando com a dinâmica do ambiente escolar.

ANÁLISE TEMÁTICA

De acordo com Minayo (2014) a análise temática «consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado». O objetivo da entrevista com os professores é de compreender as percepções dos professores em relação às reformas educativas e como esses sentidos podem influenciar a formulação de políticas educacionais mais eficazes.

REFORMAS EDUCATIVAS

No que concerne ao sentido da palavra Reformas educativas, os professores entrevistados deram vários significados. O tema apresenta as opiniões dos professores sobre a adequação das reformas educativas para melhorar a qualidade da educação em Angola. A expressão "reformas educativas" se refere a um conjunto de mudanças significativas no sistema educacional com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e enfrentar os desafios específicos do sector. Para o [P1]

As reformas educativas em Angola têm como objetivo melhorar a qualidade da educação no país, por meio da introdução de mudanças significativas em vários aspectos do sistema educacional, tais como: currículo, metodologias de ensino, avaliação e gestão escolar.

A frase indica que em Angola, foram introduzidas reformas educativas com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no país. Essas reformas envolvem mudanças significativas em vários aspectos do sistema educacional, como o currículo (que é o conjunto de disciplinas e temas que os alunos devem aprender), as metodologias de ensino (que são as técnicas e estratégias usadas pelos professores para ensinar), a avaliação (que é como os alunos são avaliados em relação ao que aprenderam) e a gestão escolar (que é a administração das escolas e sua organização). Essas mudanças significativas no sistema educacional são projetadas para melhorar a qualidade da educação em Angola. Para o [P4]

As reformas educativas são importantes para melhorar a qualidade da educação em Angola, elas devem ser implementadas de forma abrangente e sustentável, a fim de abordar adequadamente as necessidades e desafios específicos do sistema educacional angolano.

Isso significa que as reformas educativas devem ser pensadas levando em conta o contexto e as características do sistema educacional angolano, em vez de serem aplicadas de forma genérica ou padronizada. As mudanças devem ser adaptadas às condições locais, considerando as necessidades dos alunos, professores e das comunidades em geral. Para o [P5]:

Apesar dessas reformas, ainda há desafios a serem enfrentados no sistema educacional em Angola. Ainda há uma carência de recursos financeiros e humanos, incluindo a falta de infraestrutura adequada, falta de materiais didáticos e de treinamento adequado para professores.

Significa que apesar das reformas educativas em Angola, ainda há desafios significativos a serem enfrentados no sistema educacional do país, incluindo a falta de recursos financeiros e humanos, infraestrutura inadequada, materiais didáticos insuficientes e falta de treinamento adequado para professores.

PERCEÇÕES

No que concerne ao sentido da palavra **percepção**, os professores entrevistados deram vários significados. Procurou-se perceber como as percepções dos professores podem influenciar a formulação de políticas educacionais em Angola. Nesta perspectiva o [P2] explicou que:

As percepções dos professores são extremamente importantes na formulação de políticas educacionais em Angola, uma vez que eles são os principais atores na implementação dessas políticas e têm uma visão privilegiada dos desafios e oportunidades que enfrentam na sala de aula.

A ideia principal desse trecho é que os professores são essenciais na formulação de políticas educacionais em Angola, pois eles são os responsáveis por implementar essas políticas na prática e possuem uma visão privilegiada das necessidades e desafios enfrentados no ambiente escolar.

As percepções dos professores, ou seja, sua experiência e visão do campo educacional, são cruciais para identificar áreas que precisam de mais atenção e recursos, para identificar problemas na implementação das políticas educacionais e para avaliar sua eficácia. Portanto, é fundamental que as políticas educacionais em Angola sejam formuladas em estreita colaboração com os professores, levando em consideração suas percepções e opiniões para garantir que sejam eficazes e bem-sucedidas na prática. Sendo assim, o [P2] salienta que:

As percepções dos professores podem ajudar a identificar áreas que precisam de mais atenção e recursos na formulação de políticas educacionais. Se os professores perceberem que uma determinada área precisa de mais investimento ou treinamento, isso pode informar as políticas educacionais para que essas áreas sejam abordadas de forma mais eficaz.

A ideia expressa nesse trecho é que as percepções dos professores são importantes para identificar quais áreas da educação precisam de mais atenção e recursos, e assim possibilitar a formulação de políticas educacionais mais eficazes. Os professores, por estarem na linha de frente do ensino, têm uma visão privilegiada dos desafios e oportunidades que

enfrentam na sala de aula e podem fornecer informações valiosas sobre onde é necessário mais investimento ou treinamento para melhorar a qualidade da educação. Portanto, a escuta atenta às percepções dos professores é fundamental para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes e relevantes.

Em suma, as percepções dos professores são fundamentais para a formulação de políticas educacionais eficazes em Angola, pois sua experiência e visão do campo educacional podem ajudar a identificar problemas, fornecer informações valiosas para a implementação das políticas e avaliar a eficácia dessas políticas. Relativamente aos pontos fortes das reformas educativas em Angola, em resumo, a maioria dos professores entrevistados disseram que as reformas educativas em Angola têm pontos fortes significativos que visam melhorar a qualidade da educação no país.

No entanto, é importante que essas reformas sejam implementadas de forma abrangente e sustentável, a fim de alcançar os objetivos pretendidos. Durante as entrevistas os professores disseram que existem várias áreas que precisam de melhorias na educação em Angola. Algumas das principais áreas incluem:

Infraestrutura escolar: Muitas escolas em Angola têm infraestruturas precárias, com salas de aula superlotadas, falta de eletricidade e água, instalações sanitárias inadequadas, entre outros problemas. **Formação de professores:** A maioria dos professores em Angola não possui formação adequada, o que compromete a qualidade do ensino. A formação de professores deve ser melhorada para garantir que os educadores tenham as habilidades necessárias para fornecer uma educação de qualidade. **Acesso à educação:** Muitas crianças em Angola não têm acesso à educação, principalmente em áreas rurais e de difícil acesso. Isso se deve a uma série de fatores, como a falta de escolas, transporte e recursos financeiros para as famílias. **Qualidade do ensino:** A qualidade do ensino em Angola também precisa ser melhorada. As metodologias de ensino precisam ser mais eficazes e adaptadas às necessidades dos alunos, além de serem aplicadas de maneira consistente. **Recursos pedagógicos:** A falta de recursos pedagógicos adequados, como livros didáticos e materiais de ensino, é um grande obstáculo para a qualidade da educação em Angola. O governo e as organizações internacionais devem fornecer recursos pedagógicos adequados para melhorar a qualidade da educação no país.

MUDANÇAS SIGNIFICATIVAS

Relativamente ao sentido da palavra mudanças significativas, os professores entrevistados deram vários significados. Os entrevistados procuraram perceber como os professores em Angola percebem as reformas educativas implementadas nos últimos anos e quais são as implicações dessas percepções para a formulação de políticas educacionais mais eficazes. Nesta perspectiva do [P5]:

Os professores em Angola têm percepções variadas sobre as reformas educativas implementadas nos últimos anos. Algumas

percepções positivas incluem a melhoria da formação e capacitação de professores, a expansão do acesso à educação e a introdução de novas tecnologias educacionais que mostrara uma mudança significativa.

A ideia expressa é que, de acordo com estudos anteriores, há variações nas percepções dos professores em Angola em relação às reformas educativas implementadas nos últimos anos. Algumas percepções positivas foram identificadas, como a melhoria na formação e capacitação dos professores, a expansão do acesso à educação e a introdução de novas tecnologias educacionais. Essas mudanças são consideradas significativas e positivas para a melhoria da qualidade da educação no país. Sendo assim, para o [P4]:

No entanto, estou muito preocupado sobre a falta de recursos e infraestrutura adequados, a falta de envolvimento dos professores no processo de reforma, a necessidade de atualização curricular e a falta de incentivos financeiros. Sendo assim não há mudança significativa.

As percepções dos professores podem ter implicações significativas para a formulação de políticas educacionais mais eficazes em Angola. Os formuladores de políticas precisam levar em conta as perspectivas dos professores e envolvê-los ativamente no processo de tomada de decisão. Além disso, é importante garantir que as reformas educacionais sejam implementadas de maneira adequada e que os professores sejam devidamente apoiados por meio de recursos, treinamento e incentivos financeiros. O diálogo entre os professores, o governo e outras partes interessadas também é fundamental para garantir que as reformas educacionais atendam às necessidades dos alunos e do sistema educacional em geral.

HIPÓTESE EXPLICATIVA:

A hipótese explicativa é que as percepções dos professores em Angola sobre as reformas educativas implementadas nos últimos anos são variadas, com algumas percepções positivas, como a melhoria da formação e capacitação de professores, a expansão do acesso à educação e a introdução de novas tecnologias educacionais, e outras preocupações, como a falta de recursos e infraestrutura adequados, a falta de envolvimento dos professores no processo de reforma, a necessidade de atualização curricular e a falta de incentivos financeiros.

Essas percepções têm implicações significativas para a formulação de políticas educacionais mais eficazes em Angola. É importante que os formuladores de políticas levem em conta as perspectivas dos professores e os envolvam ativamente no processo de tomada de decisão. Além disso, é necessário garantir que as reformas educacionais sejam implementadas de maneira adequada e que os professores sejam devidamente apoiados por meio de recursos, treinamento e incentivos financeiros.

A hipótese sugere que o diálogo entre os professores, o governo e outras partes interessadas é fundamental para garantir que as reformas educacionais atendam às necessidades dos alunos e do sistema educacional em geral. Assim, a compreensão das

percepções dos professores pode ajudar na formulação de políticas educacionais mais eficazes em Angola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das percepções dos professores em Angola sobre as reformas educativas implementadas nos últimos anos, é possível identificar tanto aspetos positivos quanto preocupações e desafios a serem superados. É importante que os formuladores de políticas educacionais levem em conta essas perspectivas e envolvam ativamente os professores no processo de tomada de decisão. Além disso, é fundamental que as reformas educacionais sejam implementadas de maneira adequada e que os professores sejam devidamente apoiados por meio de recursos, treinamento e incentivos financeiros. O diálogo entre os professores, o governo e outras partes interessadas é fundamental para garantir que as reformas educacionais atendam às necessidades dos alunos e do sistema educacional em geral. A partir dessas reflexões, é possível traçar caminhos para a formulação de políticas educacionais mais eficazes em Angola, que possam contribuir para a melhoria da qualidade da educação no País e para a promoção do desenvolvimento social e económico.

Com base na hipótese explicativa proposta, aqui estão algumas sugestões para explorar a visão dos professores em relação às reformas educativas em Angola:

- Realizar pesquisas: É importante realizar pesquisas com professores em Angola para entender suas percepções em relação às reformas educativas.
- Analisar os dados recolhidos: Análise dos dados coletados nas pesquisas para identificar as principais percepções dos professores sobre as reformas educativas.
- Realizar diálogos com os professores: A partir das percepções identificadas nas pesquisas, é importante realizar diálogos com os professores para entender melhor suas visões e preocupações.
- Avaliar a eficácia das reformas educativas: É importante avaliar regularmente a eficácia das reformas educativas em Angola para identificar as áreas que precisam de mais atenção e recursos. Os professores devem ser envolvidos nesse processo de avaliação para fornecer feedback valioso sobre a implementação das reformas educativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benedito, N.D.S. (2012). **Centralização, autonomia e diversidade nos sistemas educativos de Angola e de Portugal**. Alpiarca: Edição Cosmos.
- Bertalanffy, L. V. (1975). **Teoria Geral dos Sistemas**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Binji, P. (2015): **A reforma educativa em Angola: O Desafio da Construção duma Escola Libertadora**. Centro Missionário Dei Cappuccini - Padova.
- Germani, G. (1945). "Anomia e Desintegração Social". **Boletim do Instituto de Sociologia**, nº 4
- Guerra, I. (2006). **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo**. Sentidos e formas de uso. Cascais: Principia Editora.
- LBSE, (2001). Lei De Bases Do Sistema Educativo. **Lei n.º 13/01** de Dezembro. Luanda: Assembleia da República.
- Nguluve, A. K. (2010). **Educação Angola: Políticas de Reformas do Sistema Educacional**. São Paulo: Biscalchin Editor.
- Nobre, M. (2004), **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor

MED Ministério da Educação da República de Angola (2014). **Relatório – Avaliação Global da Reforma Educativa**, 1ª edição, Luanda, Editora Moderna.

_____(2012). Balanço da Implementação da Reforma Educativa nos Subsistemas de Ensino: Educação Pré-Escolar, Ensino Geral, Formação de Professores e Ensino Técnico Profissional, Luanda, M.E.D/CAARE

Mincer, J. (1958). Investimento em Capital Humano e Distribuição de Renda Pessoal. **Revista de Economia Política**, EUA, v. 4, pág. 281-302.

Minayo, M. (2014). **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 14ª edição. São Paulo: Hucitec editora

Simões, A. (2016). **Metodologia de Investigação científica: a investigação qualitativa: Tome I**, 1ª ed., Luanda: Mayamba.

Weiss, C. (1995). Nada tão prático quanto uma boa teoria: Explorando a avaliação baseada na teoria para iniciativas comunitárias abrangentes para crianças e famílias. **Novas abordagens para avaliar iniciativas comunitárias: Conceitos, métodos e contextos**, 1, 65-92.

O DOCENTE E SEU PAPEL NA INCLUSÃO

FERNANDA DOS SANTOS IKIER¹

RESUMO

Esse artigo vem propor uma maneira satisfatória tanto para o docente quanto para a criança com deficiência, em especial o autista, na forma de ambos poderem interagir juntos a conquista do sucesso com matérias que possam auxiliar no ensino aprendizagem da alfabetização em que a escola deve proporcionar um espaço de reflexão sobre a vida do aluno como um todo, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora. Pretende-se dar mais um suporte para todos os profissionais que lidam com a aprendizagem de crianças de inclusão, mostrando como a alfabetização pode influenciar positivamente no desenvolvimento social e cognitivo.

Palavras Chave: Desenvolvimento; Inclusão; Ensino Aprendizagem

INTRODUÇÃO

O tema inclusão escolar de alunos com deficiência, mais precisamente com autismo (TEA-Transtorno do Espectro Autismo), tem chamado atenção de muitos educadores que resistem em atribuir valor ao termo inclusão do primeiro ano do ensino fundamental, na metodologia e didática usada em crianças com deficiência.

O autismo é classificado como um transtorno global do desenvolvimento, caracterizando-se pelo desenvolvimento atípico da interação social, da comunicação e da presença de um repertório marcante restrito de interesse e atividade, considerando que a interação social entre alunos e educadores é a base fundamental para que ocorram trocas de experiências no ambiente escolar.

Por meio da escola em que considera-se como espaço privilegiado de construção de conhecimento e desenvolvimento de valores, diante das crianças com deficiência tem deixado algumas indagações e desafios que não estão relacionados à deficiência dos alunos, mas sim ao descaso de alguns profissionais docentes e algumas instituições, em relação à diversidade humana, a qual se constitui a população brasileira.

Paulo Freire por exemplo, não discute diretamente o tema de inclusão, mas no decorrer dos estudos percebe-se que sua pedagogia é centralizada no sujeito. Diante desta

concepção acreditamos que a educação especial deva ser pensada de modo que o discente seja visto como um ser construtor de seu conhecimento, capaz de interagir, e que tenha materiais que estimulem suas habilidades.

No contexto de seu livro "Pedagogia do Oprimido", Paulo Freire procura conscientizar o docente do seu papel fundamental de problematizador da realidade do educando, de modo que suas vivências façam parte deste processo para que de fato se tenha um significado na aprendizagem. Pois para Paulo Freire ensinar a pensar e problematizar sobre a realidade é a maneira mais correta de se produzir conhecimento, visto que, a partir daí o discente terá a capacidade de reconhecer-se como um ser social. "[...] aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador." (Freire, 1996, p.24)

Desse modo, podemos dizer que diante dos métodos de alfabetização do autista, que tem a necessidade de reconhecer-se como um ser social, e essa tarefa fica a cargo do professor alfabetizador, que através de metodologias centradas no aluno, tenha o objetivo de conscientizá-lo como construtor de seu conhecimento. Assim as estratégias de alfabetização precisam ser trabalhadas de forma conjunta, incluindo a práxis. Segundo Freire (1987, p.17) em sua obra nos faz refletir sobre as condições de opressores e oprimidos {...} Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua "generosidade" continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência injusta. (grifo do autor).

Diante de alguns artigos sobre educação inclusiva formam-se os elos de sabedoria e trabalho mútuo, tanto por parte dos docentes, quanto da família que precisa buscar materiais que estimulem o fazer da criança, levando em consideração o letramento que perdura por toda vida.

Os autistas não devem ser considerados como uma tabula rasa, mas levar em conta suas vivências, independente de suas dificuldades. Sendo assim, nossa reflexão parte de atitudes procedimentais diárias, que mostram essa opressão ao se alfabetizar uma criança autista, e por outro lado, existem os questionamentos partindo das necessidades e dificuldades encontradas para que essa alfabetização aconteça.

As pessoas com autismo têm uma perturbação no Sistema Nervoso que afetam algumas áreas, e conseqüentemente dificulta sua interação social, seu domínio de linguagem e comunicação, as práticas pedagógicas devem ser desenvolvidas respeitando essas limitações, mas ao mesmo tempo incentivando a superação. Assim, uma boa metodologia deve ser iniciada com a redução do número de alunos por turma, para que o professor possa oferecer a assistência necessária, além de serem criadas também rotinas de trabalho, incluindo a arrumação da sala, a forma de escrever no quadro, entre outros.

Segundo SCHWARTZMAN E ASSUNÇÃO JUNIOR (1995, p. 34):

Quanto mais significativo para a criança forem os professores, maiores serão as chances de ela promover novas aprendizagens, ou seja, independente da programação estabelecida, ela só ganhará dimensão educativa quando ocorrer uma interação entre o aluno autista e o professor.

Diante disso podemos analisar o quanto ainda falta na formação dos professores, nas intervenções dos gestores, e no entendimento referente aos alunos autista, vendo que esses alunos tem os mesmos direitos de se desenvolver cognitivamente e de socialização com o próximo pois é um direito garantido pela legislação 12.764, de dezembro de 2012.

ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DIANTE DOS ALUNOS COM TEA

O professor não deve apenas se prender às habilidades que os alunos têm para promover suas aulas, mas também, criar possibilidades de desenvolver outras habilidades e estimular as limitações que as crianças com deficiência possuem.

É fundamental que a escola seja um ambiente inclusivo e propício para o acesso da pessoa autista e utilizar propostas metodológicas de acordo com a necessidade da criança.

Os profissionais da educação precisam estar preparados para lidar com esse tipo de situação para que sejam tomadas medidas cabíveis para a resolução do problema.

Sabe-se que a participação da família tem uma parte importante, pois muitas vezes a rejeição começa dentro da própria casa. Santos (2008, p. 14) destaca que “Autismo não é muito comum e a maioria das pessoas não sabe nada sobre o assunto, levando os pais a se sentirem muito sós e ignorantes a respeito da condição e o que devem realmente fazer.”

É preciso levantar a discussão para o caminho percorrido pela educação brasileira para concretizar seu “projeto inclusivo”, que esbarrou em “equivocos conceituais e dificuldades na reorganização pedagógica”, os avanços da escola brasileira nessa direção têm acontecido de forma lenta, pois ainda há “muita resistência por parte das instituições à inclusão plena e incondicional, e isso ocorre por causa da inexperiência com a diferença” (MANTOAN, 2010, p. 13).

A educação inclusiva tem um passado de segregação, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), 10% das pessoas têm algum tipo de deficiência, o que representaria 15 milhões de brasileiros, de acordo com o Censo do IBGE de 2000. Em 2004, a fim de aprimorar a formulação de políticas públicas, o MEC passou a definir melhor as várias categorias de deficiência (BIAGGIO, 2009, p.21).

Um novo desafio se impõe à prática docente na contemporaneidade, o trabalho em equipe, pois “o professor sozinho não pode de forma isolada transformar um centro educacional em espaço inclusivo, mesmo que sua sala de aula seja um espaço inclusivo”, é necessário colaboração e articulação entre toda a comunidade escolar, especialmente da família (DÍEZ, 2010, p. 21).

Percebe-se que a inclusão está presente cada dia mais em nossos cotidianos, dessa forma, a família e a escola devem caminhar lado a lado, para que o estudante com autismo possa ter um acompanhamento adequado que contribuirá para o seu desenvolvimento integral e significativo.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A inclusão é um processo social que busca favorecer pessoas com deficiência, que antes eram tidas como excluídas.

De acordo com Sasaki (1999, p. 42):

A educação inclusiva tem como objetivo a construção de uma sociedade para todos, e, assim, sua prática repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação.

A inclusão educacional é um sistema no qual a comunidade educativa tem o desafio de conseguir que a generalidade de seus alunos tenha sucesso no processo ensino aprendizagem.

No ano de 1994, o Brasil participou da Declaração de Salamanca, a qual muitos países assinaram o documento a respeito da Inclusão. De acordo com o site da Wikipédia, “A Declaração de Salamanca (SALAMANCA, 1994) é uma resolução das que trata dos princípios, política e prática em”.

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNICEF, 1994, p.5):

Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001a, p. 39), a Educação Especial é:

Modalidade da educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos ou serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

De acordo com Ross (2004, p. 57): “A Legislação Brasileira é uma das mais avançadas em termos de respeito às garantias sociais e educacionais de participação igualitária da pessoa com deficiência nas várias esferas da sociedade”.

É fundamental que as políticas públicas considerem primordial a oferta de programas de capacitação e formação continuada de professores para atuarem na educação básica, com alunos que tenham deficiência, melhorando assim o desenvolvimento desses alunos no processo ensino aprendizagem.

A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS

A inclusão é uma construção coletiva, na qual requer mobilização, discussão e ação de toda a comunidade escolar, se tornando um grande desafio, pois envolve mudanças na concepção de sociedade, de homem, de educação e de escola.

A Educação de pessoas com deficiência realmente deve ser inclusiva, com qualidade, reorganizando e quebrando paradigmas.

De acordo com Mantoan (1998, p. 3):

Uma verdadeira transformação da escola, de tal modo que o aluno tenha a oportunidade de aprender, mas na condição de que sejam respeitados as suas peculiaridades, necessidades e interesses, a sua autonomia intelectual, o ritmo e suas condições de assimilação dos conteúdos curriculares.

As escolas devem estar aptas para receber os alunos com deficiência, adequando as práticas pedagógicas de acordo com as necessidades desses estudantes.

Segundo Sanches (2005, p 12), a Educação Inclusiva:

“Visa apoiar as qualidades e necessidades de cada um e de todos os alunos da escola. Enfatizando a necessidade de se „pensar na heterogeneidade do alunado como uma questão normal do grupo/ classe e pôr em marcha um delineamento educativo que permita aos docentes utilizar os diferentes níveis instrumentais e atitudinais como recursos intrapessoais e interpessoais que beneficiem todos os alunos.”

Nota-se que as escolas têm cada vez mais necessidade de adaptar suas práticas pedagógicas para auxiliar no desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

O debate sobre a necessidade de uma escola capaz de atender a todos com qualidade e equidade tem cada vez mais tomado conta do cenário educacional brasileiro. Políticas públicas são desenvolvidas com o objetivo de efetivar esse direito considerado inquestionável. No entanto, assegurar educação de qualidade para todos significa reorganizar uma estrutura até então criada para uma parcela específica da população, considerada capaz de corresponder a certas expectativas estabelecidas (CARNEIRO, 2012, p. 7).

É fundamental que a escola tenha um espaço com materiais de apoio para que os professores possam desenvolver atividades adequadas para os alunos com deficiência, auxiliando assim, o processo ensino aprendizagem de forma significativa.

PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

Na medida em que uma criança é diagnosticada como autista, quanto antes fizer um tratamento adequado, mais serão as possibilidades de desenvolvimento para o convívio em grupo, pois

“as principais características do autismo são as dificuldades no estabelecimento de relações sociais, na comunicação verbal e não verbal, no desenvolvimento do jogo simbólico e da imaginação e na resistência às mudanças de rotina” (APPDA, 2000, p. 15).

Os autistas não se sentem bem ao conviver em grupo e por isso é fundamental que ocorra um acompanhamento precoce para um tratamento adequado que auxilie no processo do convívio social.

Um muro demasiado alto e muito difícil de transpor. Um muro de palavras e silêncios, de gestos e expressões, de sons e de cheiros, de imagens e de toques, de intenções e de códigos. Um muro que dá para um mundo que eles não compreendem, mas no qual estão inseridos e do qual fogem, sempre que possível, para o deles, o interior. Eles são as crianças com autismo. Cada um vive o seu mundo. Nós fazemos os possíveis para entrar no seu mundo, descobrir o que faz deles diferentes, saber porque nascem assim, qual a melhor forma de lidar com eles o que muda ao longo dos anos, enfim, entender como devemos deixá-los viver e crescer felizes (PIRES, 2003, apud FORTUNATO, 2006)

Deve sempre existir uma parceria entre escola e família, em prol da criança com autismo, contribuindo para o desenvolvimento integral e significativo da criança autista.

Percebe-se que para se educar um autista é necessário também promover sua integração social, sendo assim, a escola é o primeiro passo para que aconteça esta integração.

A parceria entre escola e família contribui para um desenvolvimento significativo das crianças com alguma deficiência.

Silva (2012), denota que:

No ambiente escolar (e no lar) pode ser montado um painel de rotina, no qual estarão as atividades que a criança realizará ao longo do seu dia, como comer, brincar e ir ao banheiro. Esse material pode se confeccionado através de imagens, palavras ou materiais concretos, a fim de organizar o espaço físico a ser trabalhado. Com isso, a criança conseguirá visualizar sua rotina, estruturar melhor o seu dia, o que facilita o aprendizado e proporciona mais autonomia (SILVA, A., 2012, p. 84).

De acordo com Biaggio (2007), a inclusão ganhou reforços com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e com a Convenção da Guatemala, de 2001, que

proíbem qualquer tipo de diferenciação, de exclusão ou de restrição baseadas na deficiência das pessoas.

Segundo Eugênia Augusta Gonzaga Fávero, procuradora da República e responsável pelo direito dos cidadãos do Estado de São Paulo no biênio 2002-2004: "o acesso das pessoas com deficiência ao ensino formal é garantido até pela legislação penal, pois o artigo 8º, da Lei no 7.853/89, prevê como crime condutas que frustram, sem justa causa, a matrícula de aluno com deficiência". Ou seja, "a exclusão é crime" e o acesso de alunos com deficiência a escolas comuns não é mera opção de seus pais ou responsáveis, e que a conduta excludente das escolas pode ter consequências cíveis, penais e administrativas (BIAGGIO, 2007, p. 19).

Para um diagnóstico clínico preciso do Autismo, a criança deve ser extremamente examinada, tanto fisicamente quanto psico-neurologicamente. A avaliação deve incluir entrevistas com a família, observação e exame psico-mental e, algumas vezes, de exames complementares para doenças genéticas e ou hereditárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que o processo de construção permeia as relações afetivas e sociais, ou seja, tanto no âmbito escolar como no familiar, que do mesmo modo que existam escolas com equipes despreparadas, por outro lado existem outras escolas que enxergam o autista como um autônomo e capaz, e é essa a base de seu ensino, adaptando materiais que contribuam para o aprendizado das crianças sendo esses até mesmo de materiais reciclados. É, portanto o cuidado, amor e carinho que são as bases desses materiais, pois o professor reserva um tempo de seu dia para pensar e colocar em prática o que pode auxiliar seus alunos diante desta trajetória. Desse modo, fica claro para nós que o instrumento mais importante é a relação com o outro, o afeto e o olhar sem pré-julgamento que permite a construção de uma relação de carinho, respeito, alegrias, conquistas e superação.

Mesmo com as mudanças que vem se consolidando no Brasil em relação aos tratamentos, intervenções e políticas públicas, ainda é possível enxergar muitos desafios a serem transpostos pelos profissionais da educação em relação ao atendimento da criança e da família.

A família é entendida como elemento importante na rede de apoio, mas precisa ser qualificada para apoiar e auxiliar no tratamento. Nem sempre a relação entre os familiares e os profissionais que atendem as crianças é harmoniosa, cabendo ao profissional propor estratégias que amenize e convide a família a juntos apoiarem e superarem.

Conclui-se que é preciso unir esforços na busca por transformar as práticas e articular os diferentes campos do saber, às ações preventivas, o diálogo com as políticas públicas e a reorganização dos processos de trabalho para atender a criança com deficiência de forma eficiente e trazer a família para compor a rede de apoio necessária para seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- APPDA. Autismo: Integrar. Lisboa: **Instituto do Emprego e Formação Profissional e Secretariado Nacional de Reabilitação**, 2, 1993, pp.14-15.
- ASSUMPTÃO, F. B. Junior, SCWARTZMAN, José Salomão. **Autismo Infantil**. São Paulo: Memnon, 1995.
- BIAGGIO, Rita de. A Inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. **Revista Criança do professor de educação infantil**. MEC, Brasília-DF, 2007, p.19-26.
- _____. **A Inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista44.pdf>>. Acesso em 05. Jan.2024.
- BRASIL. **Constituição Federal 1988**. Brasília: Senado, 1988.
- _____, Ministério da Educação e Cultura. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC SEESP, 2001 a.
- CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Formação de professores: da educação especial à inclusiva – alguns apontamentos. In: ZANIOLO, Leandro Osno; DALL ACQUA, Maria Júlia C. (orgs.). **Inclusão escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.
- DÍEZ, Anabel Moriña. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Tradução Grupo Solucion-SP. Inclusão, **Revista da Educação Especial**. Brasília, 2010. Vol. 5, nº. 1, p. 16-25.
- FORTUNATO, M.. **Representações dos professores na inclusão de crianças com autismo no 1º CEB**. Tese de mestrado. Universidade católica Portuguesa: Faculdade de Ciências Sociais, 2006.
- FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**. 11ª Edição. Rio De Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987. 101pgs.
- MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 1988.
- _____. O Atendimento Educacional Especializado na educação inclusiva. Inclusão, **Revista da Educação Especial**. Brasília, 2010. Vol. 5, nº. 1, p. 12-15.
- _____. **A Integração de Pessoas com Deficiências**. São Paulo: Memnon, 1997.
- ROSS, P.R. **Fundamentos legais e filosóficos da inclusão na educação especial**. Curitiba: , Ibpex, 2004.
- SANCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista Inclusão**. Brasília, v.1, n.1, out./2005, p. 718.
- SANTOS, Ana M. T. **Autismo: Desafio Na Alfabetização e No Convívio Escolar**. Disponível em < <http://www.crda.com.br/tccdoc/22.pdf>>. Acesso em 20. Jan.2024.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão - Construindo uma Sociedade para Todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.
- SILVA, Aana Beatriz Barbosa [et al]. **Mundo singular: entenda o autismo**. Fontanar, 2012.
- UNICEF, **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca. Disponível em: . Acesso: 20 jan.2024.

A INCLUSÃO E O RESPEITO À DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

MARIA ANGELA FERREIRA OLIVEIRA¹

RESUMO

Atualmente, questões relacionadas à diversidade, a inclusão e a Educação Especial têm sido alvo de discussão não só política, mas, também educacional. Com a criação de diferentes órgãos voltados para esta área, houve a necessidade da criação de legislação pertinente a fim de assegurar os direitos das pessoas com deficiência, podendo-se destacar como exemplo, a Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo. Para desenvolver a presente pesquisa, foi realizado levantamento bibliográfico, buscando sites, livros, artigos, dissertações, entre outros materiais, no intuito de discutir as principais perspectivas e desafios relacionados ao assunto. Como objetivo geral, tem-se uma breve discussão a respeito da Educação Especial e Inclusiva no tocante a legislação; e como objetivos específicos, as perspectivas e desafios enfrentados no dia a dia das escolas públicas. Os resultados encontrados indicaram que a legislação tem sido aplicada na medida do possível, mas, que infelizmente, ainda existem dificuldades para que a inclusão aconteça de fato.

Palavras-chave: Adaptação Curricular; Deficiência; Educação Especial e Inclusiva; Legislação

INTRODUÇÃO

No Brasil, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi o primeiro instituto a ser criado em 1854, através do Decreto nº. 1.428/1854, com o intuito de atender portadores de deficiência visual. Cem anos após o Decreto, a criação da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), contribuindo para um atendimento mais igualitário, contemplando diferentes tipos de deficiência, e trazendo para sua estrutura a participação da comunidade, pais e amigos.

Antes, as pessoas com deficiência eram geralmente esquecidas pela sociedade. Na área da Educação, o mesmo ocorria, uma vez que as escolas de ensino regular atendiam apenas a um grupo seleto de estudantes, excluindo pobres, negros e pessoas com deficiência.

A inclusão nas escolas acontecia apenas para o estudante passar o tempo, sem a necessidade de aprender e se desenvolver. Com a Declaração de Salamanca, em 1994, surgiu a discussão de matriculá-los em classes regulares comuns, além de uma metodologia de ensino voltada para ele, transformando o cenário educacional.

¹ Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo. Graduada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul, UNICSUL; Especialista em alfabetização, letramento, psicopedagogia e educação especial pela UNICSUL, cursando especialização em direitos humanos pela UNIFESP.

Apesar da legislação, é possível observar em muitas escolas, principalmente as que se encontram na periferia, que os desafios voltados para a Educação Especial existem em muito.

Por esse motivo, o presente trabalho discute as perspectivas e os desafios enfrentados no cotidiano das escolas públicas, quanto ao processo de inclusão.

A INCLUSÃO NO BRASIL

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos criado no ano de 1854 atendia a instrução primária, bem como a educação moral e religiosa, e os ofícios fabris. Em 1857, foi criado o Instituto dos Surdos Mudos ofertando educação intelectual, moral e religiosa aos deficientes auditivos. A instituição possuía caráter privado, mas, após a promulgação da lei nº. 939/1956, passou a atender deficientes de baixa renda.

Em 1926, o Instituto Pestalozzi foi criado dando atendimento aos deficientes mentais. Helena Antipoff, psicóloga, marcou de forma considerável o assistencialismo social, bem como a institucionalização dos serviços voltados para os portadores de deficiência no Brasil. Foi a pioneira ao introduzir o termo “excepcional”, substituindo as expressões: “deficiência mental” e “retardo mental”, utilizadas até então.

Em 1954, como mencionado anteriormente, surgiu a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE) trazendo atendimento médico e terapêutico as pessoas com diferentes tipos de deficiência. A escola cresceu, necessitando ampliar seu atendimento, desenvolvendo atividades criativas e profissionalizantes. Nesse contexto, criou-se a primeira oficina de atividades voltadas para o trabalho com carpintaria para estudantes com deficiência.

A Conferência Mundial das Necessidades Educacionais Especiais de Salamanca, em 1994, trouxe à tona discussões a respeito do processo de inclusão. O documento elencou a necessidade de inclui-los em classe regular comum e desenvolver uma pedagogia centrada no estudante.

Na sequência, ocorreu a Convenção da Guatemala, regulamentada pelo Brasil a partir do Decreto nº 3.956/2001, trazendo inúmeras perspectivas referentes à Educação Especial, a fim de eliminar possíveis desafios que dificultam o acesso das pessoas com deficiência, já que todos têm direito à escolarização e a permanência na escola:

O grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana. O documento ainda discute as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar como a falta de formação continuada dos profissionais da educação, a acessibilidade e o atendimento educacional especializado como fatores que não contribuem para a efetivação do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2007, p. 3).

Posteriormente, outras mudanças na legislação ocorreram para contribuir com a inclusão dos estudantes com deficiência no ambiente escolar, a fim de integrar e estabelecer relações entre todos.

POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A nível nacional, quanto as Políticas Públicas, houve a institucionalização da Portaria Normativa nº 13/2007, que dispõe o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. A ideia central do governo foi a de disponibilizar para as escolas públicas, diversos equipamentos como o de informática, recursos e materiais que permitam uma participação mais efetiva do estudante, sanando as possíveis dificuldades que o mesmo encontra para aprender (BRASIL, 2007).

Boa parte da rede pública possui legislação pertinente, em relação ao acesso e permanência do estudante na sala de ensino regular, colocando questões em pauta como acessibilidade, e as possíveis intervenções que os professores devem fazer para respeitar as diferenças e desenvolver a autonomia de todos os estudantes:

Mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato". Fundamentado nesse ideal, um sistema de educação inclusivo deve efetivar: O direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um "modo igual" de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais; escolas responsivas e de boa qualidade; o direito de aprendizagem; e o direito à participação (CARVALHO, 2009, p.81).

Ainda, tem-se em pauta a garantia do contraturno em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) com professor especialista, constatada a necessidade do estudante. Lembrando que até bem pouco tempo, a família precisava apresentar laudo médico para tal, porém, com as mudanças na legislação é indicado que o atendimento deve ser realizado mesmo diante da não constatação médica.

Nascimento (2015) pressupõe em seus estudos que todas as pessoas têm o direito de frequentar o ensino regular comum, havendo por parte da escola a necessidade de transformar os diferentes espaços e organizar de forma que a mesma acolha o estudante, para que ele não tenha que se adaptar ao que já está imposto, mas, a escola se adaptar as necessidades dele, garantindo dessa forma o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos.

É preciso ainda, adaptar materiais e recursos pedagógicos a fim de possibilitar aos estudantes o acompanhamento dos conteúdos e o desenvolvimento das potencialidades de forma individual. Essas adequações devem ter como base as necessidades reais do estudante, levando em consideração suas características, habilidades, entre outras questões, trazendo a equidade de oportunidades a todos, para que se desenvolva a independência, a autonomia e a socialização (SÁ, 2008).

Ainda em relação a Normativa nº 13/2007, que dispôs sobre o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, voltado para a integração total do estudante com deficiência, equipamentos de informática, mobiliários e materiais pedagógicos, estão atrelados a práticas voltadas para o uso das Tecnologias Digitais de

Informação e Comunicação (TDIC), que nada mais são que recursos atrativos, que instigam e estimulam o ensino e a aprendizagem dos estudantes, contribuindo para o seu desenvolvimento.

Desta forma:

...os ambientes de aprendizagem baseados nas tecnologias da informação e da comunicação, que compreendem o uso da informática, do computador, da Internet, das ferramentas para a Educação a Distância e de outros recursos e linguagens digitais, proporcionam atividades com propósitos educacionais, interessantes e desafiadoras, favorecendo a construção do conhecimento, no qual o aluno busca, explora, questiona, tem curiosidade, procura e propõe soluções. O computador é um meio de atrair o aluno com necessidades educacionais especiais à escola, pois, à medida que ele tem contato com este equipamento, consegue abstrair e verificar a aplicabilidade do que está sendo estudado, sem medo de errar, construindo o conhecimento pela tentativa de ensaio e erro. (ZULIAN e FREITAS, 2000, s/p.).

O Ministério da Educação disponibilizou para as escolas públicas, materiais didáticos e paradidáticos em braile, em áudio e na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), bem como laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa, entre outros que promovem o 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).

Peres (2003), discute que a construção de conhecimentos na Educação Especial encontra nas Tecnologias Assistivas uma forte aliada no desenvolvimento de competências e habilidades, pois, as mesmas abrem novos caminhos e possibilidades para o aprendizado efetivo na Educação Especial e Inclusiva.

Porém quanto aos desafios, pode-se observar por outro lado que muitas escolas públicas ainda não encontram-se de acordo com o que a legislação indica, a começar pela ausência da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como recursos e materiais necessários para facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Nas salas de informática, isso quando existem nas escolas, não se encontram computadores adaptados, sintetizadores, dentre outros recursos que poderiam contribuir para o seu desenvolvimento.

Ainda, em geral, não existe mobiliário adequado. Quanto aos professores de AEE, muitas escolas não possuem profissional especializado no momento referente à vaga e matrícula do estudante, cabendo apenas ao professor da sala de ensino regular, adaptar e fazer o possível na sala de ensino regular.

Nesse contexto, os professores especialistas de AEE apresentam papel fundamental. Cabe a eles reconhecer as dificuldades e especificidades dos estudantes com deficiência e a partir disso, possibilitar a produção de atividades inclusivas, com base em metodologias diferenciadas e eficazes (CRUZ, 2014).

Em muitas escolas, ao contrário do que acontece na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, não se encontram também nas unidades escolares cuidadoras, como as Auxiliares da Vida Escolar (AVE) que trabalham na rede municipal, que conforme a necessidade do Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI) indicam a necessidade e são designadas para trabalhar nas escolas.

Sua função seria a de colaborar no atendimento individual aos estudantes que não possuem autonomia, necessitando de suporte permanente e intensivo para a participação na alimentação, na locomoção e na higiene. Quanto à acessibilidade, muitas escolas também não possuem rampas de acesso para cadeirantes, havendo muitas escadas (principalmente as de projetos arquitetônicos antigos), o que dificulta o processo de locomoção. Os banheiros quando adaptados, podem ainda gerar certa dificuldade no momento da troca de fraldas, por exemplo.

Além disso, com destaque para esta rede, pode-se destacar uma das principais Portarias, a de nº 8.764/2016, que regulamentou o Decreto de nº 57.379/2016, instituindo na Rede Municipal de Ensino a Política Paulista de Educação Especial, na perspectiva de uma educação inclusiva e igualitária (SÃO PAULO, 2016).

Quanto aos professores, é possível observar que os mesmos fazem o possível para que a inclusão aconteça diversificando atividades, selecionando materiais, ou mesmo improvisando, para facilitar o processo de inclusão e tentar fazer com que eles se sintam acolhidos pelos professores e demais colegas.

Outro agravante, possível de ser observado são as escolas que se encontram no entorno de comunidades, na periferia, onde o acesso é mais difícil. Os desafios acabam sendo bem maiores e apesar do compromisso dos professores, é necessária uma maior intervenção por parte da gestão a fim de que se cumpram as leis, a começar por ela mesma, dentro de uma gestão democrática e participativa, garantindo que o estudante com deficiência receba uma educação plena e tenha acesso ao currículo por meio de atividades diversificadas.

Apesar dos desafios enfrentados pelas escolas, no caso do destaque para a rede municipal que se mostra comprometida com a inclusão e com a educação especial dos estudantes com deficiência, é preciso um olhar mais atento para as demais redes, considerando inclusive as escolas particulares:

A noção de inclusão não é incompatível com a de integração, porém instituí a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O conceito se refere à vida social e educativa e todos os alunos devem ser incluídos nas escolas regulares e não somente colocados na "corrente principal". O vocábulo integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. O impacto desta concepção é considerável, porque ela supõe a abolição completa dos serviços segregados (DORÉ et al., 1996 apud MANTOAN, 2006, p. 3).

A atenção voltada para este assunto tem sido significativa de um modo geral em relação às leis. Porém, é preciso de uma forma geral englobando as demais redes públicas de ensino, um maior acompanhamento das Diretorias de Educação para que os problemas citados não continuem acontecendo como a falta de recursos, de profissionais especialistas, de Atendimento Educacional Especializado (AEE), de mobiliários, de materiais, de acessibilidade, dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os resultados obtidos a partir do levantamento bibliográfico realizado na presente pesquisa, pode-se citar que a Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, uma vez que apresenta grande preocupação quanto à inclusão, ao respeito às diferenças e a Educação Especial e Inclusiva voltada aos estudantes com deficiência com base na legislação pertinente.

Além disso, desde o ano de 2010 a Secretaria Municipal de Educação (SME) lançou o Programa Incluir, que engloba sete projetos diferentes, organizados para atender melhor os educandos portadores de necessidades educacionais especiais. Ou seja, o programa trata da melhoria do atendimento e da ampliação da acessibilidade, tornando as escolas municipais cada vez mais adaptadas e acolhedoras para os até então, 17 mil educandos especiais matriculados na rede.

Infelizmente, comparada a Rede Estadual de Ensino de São Paulo, conforme literatura pertinente encontrada quanto ao tema, pode-se dizer que a rede estadual apresenta certo atraso em comparação com a Rede Municipal. Ainda, pode-se dizer que a disponibilidade de recursos e do próprio processo de inclusão, é bem diferente nas duas redes. Na Prefeitura, encontra-se boa parte do que está descrito na legislação, apesar da ressalva de exceção por parte de algumas escolas, enquanto no Estado, infelizmente isso ainda não ocorre. O que se

vê são muitas famílias entrando na justiça para garantir a inclusão dos estudantes com deficiência.

Diversos problemas se fazem presentes, como a falta de recursos, de professores especializados, de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação continuada de professores, entre outros; o que muitas vezes remete a uma comparação com o que acontece na Rede Estadual de Ensino.

Ou seja, a Educação Especial e Inclusiva neste caso, indica que a educação especial ainda enfrenta desafios a serem vencidos, mas, que se todos os setores, principalmente o da Gestão Pública e das próprias Secretarias de Educação contribuírem com a garantia do processo e da garantia dos direitos, os desafios podem ser superados, garantindo o processo de inclusão, independentemente da rede na qual o estudante com deficiência esteja matriculado.

REFERÊNCIAS

- 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: 20 jan. 2024.
- CARVALHO, R.E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- CRUZ, T. **Autismo e inclusão: experiências no ensino regular**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- 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.
- MANTOAN M.T.E. **Inclusão Escolar**. Pontos e Contra Pontos. São Paulo: Summus Editorial, 2006.
- 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.
- 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.
- SÁ, E.D. **Adaptações Curriculares: diretrizes nacionais para a educação especial**. 2008. Disponível em: <<http://www.bancodeescola.com/verbete5.htm>> Acesso em: 21 jan. 2024.
- SÃO PAULO. **Portaria nº. 8.764 de 23/12/2016** – Regulamenta o Decreto nº. 57.379/2016 – Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: . Acesso em: 21 jan. 2024.
- 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: 21 jan. 2024.
- 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: 20 jan. 2024.
- _____. **Escolas Municipais recebem selo de Acessibilidade**. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/comunicacao/noticias/?p=106183>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- _____. **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 jan. 2024.
- _____. **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 jan. 2024.
- _____. **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: 21 jan. 2024.



CONTOS DE FADAS E AS INFLUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

MARIA DE LOURDES FERREIRA DA SILVA

RESUMO

A psicanálise dos contos de fadas envolve a capacidade do homem de aceitar a natureza problemática da vida sem ser superado por ela, nem levar ao escapismo, discutido por Freud. Assim, este artigo discute a particularidade dos Contos de Fadas não apenas na formação dos leitores, mas também suas influências no desenvolvimento cognitivo e psicológico das crianças. Sua leitura proporciona crescimento pessoal a partir de inúmeras possibilidades. Ainda assim, devemos lembrar que a leitura também deve ser incentivada em casa, portanto, e não apenas pelos educadores por meio das diversas modalidades de contação de histórias. Dessa forma, a presente pesquisa foi realizada a partir de levantamento bibliográfico; e os resultados encontrados demonstraram que a leitura encanta, informa, sensibiliza e, portanto, deve ser valorizada pela sociedade em geral.

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

INTRODUÇÃO

Este artigo discute e faz uma breve análise sobre o uso dos contos de fadas, não apenas como ferramenta fundamental para a formação de futuros leitores, mas também sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo e psicológico das crianças.

A utilização dos contos de fadas na educação infantil se justifica, pois, nesta fase, as crianças estão se abrindo para um mundo novo que não é o seu, auxiliando-as em seu desenvolvimento e proporcionando-lhes os primeiros contatos com o mundo de letras e literatura.

Os contos de fadas tiveram origem nos séculos XVII e XVIII, período do modelo burguês que fazia as histórias projetarem suas próprias experiências, valores e ideologias. Com a ascensão da burguesia, a criança passou a ganhar mais espaço na sociedade, deixando de ser vista como um adulto em miniatura, assim, as pessoas passaram a escrever para crianças.

1 Curso Magistério. Licenciatura Plena em Letras. Pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Professora da Rede Municipal de São Paulo, PMSP.

Atualmente, os gêneros textuais podem ser definidos de acordo com a forma como o texto em questão é utilizado no cotidiano nas relações que a sociedade apresenta, contemplando diferentes características sociais e comunicativas, conteúdos, propriedades funcionais, além da construção composicional.

Podemos dizer que os gêneros são diferenciados, portanto, a partir do tema que costumam tratar como literatura infantil, textos jornalísticos, científicos, religiosos, entre outros. Portanto, trazendo-o para a área didática, as escolas de hoje devem estar atentas à rapidez da informação que surgiu com o surgimento da Internet, apropriando-se de diferentes gêneros textuais, não apenas aqueles restritos à biblioteca, mas aqueles que circulam fora dela:

Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2002, s/p.).

Bakhtin, um dos principais pesquisadores da linguagem, entende que a comunicação verbal, ao operar por meio de determinado gênero ou texto, desenvolve a linguagem não apenas nos aspectos formais e estruturais, mas também desenvolve diversas habilidades cognitivas:

Conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados (Bakhtin, 1997, p. 262).

No caso dos contos de fadas, como gênero literário, estes trouxeram os mais diversos significados, o que permite explorá-los sob os mais diversos aspectos, por personagens surpreendentes e diferentes, além de trazer possíveis soluções para enfrentar possíveis problemas psicológicos.

As histórias são claras e simples, trazem a complexidade do pensamento das crianças, estimulam a imaginação, fazem com que se sintam pertencentes à própria história:

Os contos infantis, apesar de apresentarem características fantásticas, mostram comportamentos humanos, situações reais dentro de um irrealismo estético-recreativo – as fadas têm qualidades humanas e os animais se expressam por meio de palavras. As fadas simbolizam a beleza, cultivam emoções positivas, são otimistas e voltadas para o bem-estar de todos os seres vivos. Análises do mundo fabuloso podem ser ricas para as brincadeiras, incluindo vários conceitos como bem e mal, o certo e o errado, a justiça, a felicidade, entre outros abordados pelos livros (Vasconcellos, 2008, p. 13).

Os contos estimulam além da imaginação, a criatividade, compreendendo diversos fatos que não conseguem compreender. Os contos representam príncipes aterrorizantes, fadas, monstros, lobos e bruxas, divididos entre o bem e o mal, cativando crianças e adultos desde o início até os dias atuais.

Por isso, o presente artigo utilizando-se de revisão bibliográfica da literatura com o objetivo de analisar a influência dos contos de fadas na formação de leitores, bem como suas contribuições para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita no futuro.

OS CONTOS DE FADAS E SUAS ORIGENS

Os contos de fadas tiveram origem nos séculos XVII e XVIII, período do modelo burguês, que fazia com que as histórias mostrassem suas vivências, valores e ideologias. Com a ascensão da burguesia, a criança passou a ganhar mais espaço na sociedade e deixou de ser percebida como um adulto em miniatura.

Porém, a literatura refere-se, embora não de forma unânime, à origem celta (século II a.C.) dos contos de fadas. Hisada (1998) trata dos escritos de Platão, nos quais mulheres mais velhas usavam suas histórias alegóricas para educar as crianças.

O autor cita Apuleio, filósofo do século II d.C., e seu romance "O Burro de Ouro", que lembra muito o conto "A Bela e a Fera". No Egito, foram encontrados registros de contos de fadas nos papiros dos irmãos Anúbis e Bata.

Ferreira (1991) afirma que os povos da antiguidade conheciam o maravilhoso universo contido nos contos. Sua trama é tecida a partir do tecido de matrizes polidas da imaginação humana, e sua linguagem, repleta de significados simbólicos e metáforas, tem a capacidade de conectar o consciente e o inconsciente.

Os contos, em essência, não se destinavam ao universo infantil, pois as histórias eram repletas de cenas de adultério, canibalismo, incesto, mortes horríveis e outros componentes do imaginário adulto.

Souza (2008) cita as histórias, qualificando-as como histórias que narram o destino dos homens, suas dificuldades, seus sentimentos, suas inter-relações e suas crenças no sobrenatural. Eles foram narrados por contadores de histórias profissionais, que herdaram essa função de seus ancestrais, ou como uma simples tradição passada de pessoa para pessoa.

Geralmente, as narrativas aconteciam nos campos agrícolas, tertúlias, fiações, casas de chá, nas cidades ou em outros espaços onde os adultos se encontravam (Radino, 2001, 2003).

Construídas originalmente para o universo adulto, a partir da descoberta da infância (Ariés, 1981), passam a sofrer adaptações para contemplar as necessidades das crianças, bem como seu imaginário de vida. As histórias se configuravam em artifícios fascinantes ao imaginário infantil, narrados pelas babás, governantas e/ou cuidadoras das crianças, que tinham a tarefa de contar e perpetuar histórias de origem popular, construídas com base na cultura popular.

Então, as pessoas começaram a escrever para crianças. No caso dos contos de fadas, como gênero literário, trouxe os mais diversos significados, possibilitando explorá-lo à sombra dos mais diversos aspectos, de personagens incríveis e diferentes, além de oferecer soluções possíveis para lidar com potenciais problemas psicológicos.

As primeiras obras publicadas para crianças surgiram em meados do século XVIII. Temos como exemplos os Contos da Mamãe Gansa, originalmente chamados Histórias ou contos do passado com moral, escritos por Perrault, publicados no ano de 1717: A Bela Adormecida no Bosque, Gato de Botas, Chapeuzinho Vermelho, O Pequeno Polegar, Cinderela, são alguns dos textos escritos pelo autor (SCHNEIDER e TOROSSIAN, 2009).

Histórias claras e simples trazem complexidade ao pensamento das crianças, estimulam a imaginação e fazem com que se sintam pertencentes à mesma história (CORSO e CORSO, 2006).

De acordo com o modelo de família burguês surgido na modernidade, a criança era avaliada e, juntamente com ideias para seu desenvolvimento intelectual, emerge a necessidade de manipular suas emoções. É nesse contexto que a escola e a literatura parecem responder a essas questões.

Os primeiros livros infantis já eram educativos. Infelizmente, a escola muitas vezes não compreende a literatura como arte, devido ao caráter curricular, servindo como atividade para dominar a criança com natureza moralista e que dita regras.

Essa ideia de dominação é incorporada pela escola como meta, pois introduz a criança na vida adulta, mas ao mesmo tempo a protege das agressões do mundo exterior, separando-a de seu coletivo representada pela família e sociedade, tornando-a eles esquecem o que ele já sabe:

O sistema de clausura coroa o processo: a escola fecha suas portas para o mundo exterior [...]. As relações da escola com a vida são, portanto, de contrariedade [...] É por omitir o social que a escola pode se converter num 27 dos veículos mais bem sucedidos da educação burguesa; pois a partir desta ocorrência, tornou-se possível a manifestação dos ideais que regem a conduta da camada do poder, evitando o eventual questionamento que revelaria sua face mais autêntica.” (ZILBERMAN, 1985, p. 19).

Por outro lado, o maravilhoso mundo dos contos de fadas permite que as crianças se conheçam emocionalmente. As anedotas geralmente levam ao pensamento crítico, o que os ajuda a enfrentar seus medos e desafios.

A contação de histórias, principalmente os contos de fadas, podem ajudar as crianças a começarem a entender os significados do mundo, histórias que são relaxantes, alegres e atentas, e podem ser desenvolvidas até por meio da diversão. Ainda:

Para dominar os problemas psicológicos do crescimento – superar decepções narcisistas, dilemas edípicos, rivalidades fraternas, ser

capaz de abandonar dependências infantis; obter um sentimento de individualidade e de autovalorização, e um sentido de obrigação moral – a criança necessita entender o que está se passando dentro de seu inconsciente. Ela pode atingir essa compreensão, e com isto a habilidade de lidar com as coisas, não através da compreensão racional da natureza e conteúdo de seu inconsciente, mas familiarizando-se com ele através de devaneios prolongados – ruminando, reorganizando e fantasiando sobre elementos adequados da estória em resposta a pressões inconscientes, o que capacita a lidar com este conteúdo. É aqui que os contos de fadas têm um valor inigualável, conquanto oferecem novas dimensões à imaginação da criança que ela não poderia descobrir verdadeiramente por si só. Ainda mais importante: a forma e estrutura dos contos de fadas sugerem imagens à criança com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida (BETTELHEIM, 1996, p.16).

O maravilhoso sempre foi e continua sendo um dos elementos mais importantes da literatura infantil. Através do prazer ou das emoções que as histórias lhes dão a simbologia que está implícita nas tramas e os personagens atuam em seu inconsciente, agindo aos poucos para ajudar a resolver os conflitos internos normais nessa fase da vida.

GÊNEROS LITERÁRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, o contexto social faz com que muitas vezes, o primeiro contato da criança com os livros e as histórias ocorram no momento em que começam a frequentar a escola. As crianças experimentam a história contada pelo professor, costumando fazer relações com o mundo que a cerca. O aprendizado da linguagem faz parte desse processo, sendo as palavras e símbolos representativos do mundo real, em comparação com o imaginário (HUIZINGA, 1988).

Outras vezes, a criança tem contato com histórias a partir da própria gestação. Quando nascem, essas histórias continuam sendo contadas:

O primeiro contato da criança com um texto é feito, em geral, oralmente. É pela voz da mãe e do pai, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas tendo a gente como personagem, narrativas de quando eles eram crianças e tanta, tanta coisa mais... Contadas durante o dia, numa tarde de chuva ou à noite, antes de dormir, preparando para o sono gostoso e reparador, embalado por uma voz amada... É poder rir, sorrir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever de um autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de gozação (ABRAMOVICH, 1995, s/p.).

Conforme vão crescendo, elas encontram um mundo com letras, palavras, frases e histórias que se complementam, onde o docente deve transformar esse momento em algo

lúdico, a fim de que as crianças possam participar com prazer, aprendendo, brincando e utilizando o vocabulário do seu cotidiano tornando o aprendizado feliz e agradável (MARAFIGO, 2012).

Ainda de acordo com o autor, é preciso estimular a criança para que ela desenvolva interesse pelo conteúdo do livro treinando assim a linguagem. O estímulo precoce é fundamental para que isto ocorra, levando as crianças a foliar os livros, despertando-as para a leitura e praticando durante os encontros maior assiduidade à narrativa de histórias.

Na escola, sua visão de mundo e a convivência com diferentes pessoas faz com que se aumente o repertório cultural. Assim, a escola deve dar continuidade ao trabalho iniciado em casa, ampliando o contato com a leitura e oportunizando para aqueles que não tiveram a oportunidade em casa.

Por isso, os professores devem conhecer a importância que a leitura tem para o desenvolvimento das mesmas, e por isso espera-se que eles reflitam sobre suas práticas pedagógicas, pois, na Educação Infantil, é possível fazer a mediação da criança com o mundo literário.

O professor precisa ter consciência de que as crianças dependem do seu trabalho e que o uso da literatura oportuniza que eles aprendam. Segundo Bastos (2015), quando ele se utiliza da contação de histórias está propiciando momentos em que a criança entra em contato com diferentes formas de viver, agir, pensar, trazendo novos valores, costumes e conhecimento sobre outras culturas:

Nesse caso, a literatura é importantíssima para a Educação Infantil, assim como lidar com situações diferentes ou mesmo cotidianas, a fim de desenvolver a imaginação das crianças. Os gêneros literários voltados para esta fase são excelentes do ponto de vista pedagógico, trazendo novas e diferentes experiências, a fim de enriquecer as experiências pessoais das crianças:

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constituiu o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela (VIGOTSKY, 2009, p.22).

Coelho (2005), discute que o professor deve ainda contar bem as histórias, incentivando as crianças para os momentos de leitura, realizando-as cotidianamente, oportunizando inclusive a coparticipação das crianças na história, a fim de que a criança de fato se enxergue como parte dela.

Ainda segundo o autor, a literatura infantil funciona como um agente transformador na vida das crianças, e por isso, o docente deve estar atento às mudanças sociais, se atualizando em relação à literatura; a realidade social; e como docente competente. Só assim, ele conseguirá atingir os objetivos de aprendizagem com essas crianças.

Assim, Góes (1991), discute que os livros infantis devem atender às necessidades desta faixa etária. Para isso, o professor deve escolher histórias que tenham haver com o mundo que a cerca, a fim de facilitar suas descobertas e a sua entrada no mundo social e cultural dos adultos.

Ou seja, a Educação Infantil é o momento crucial para desenvolver as crianças em sua totalidade, proporcionando através da leitura, o interesse e encanto, buscando em seu interior compreender o que se está contando, interagindo com a história:

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).

Pode-se utilizar diferentes recursos que não fazem parte das histórias, mas que se inter-relacionam com elas como imagens, fantoches e músicas, que vão envolver ainda mais as crianças. A entonação de voz deve ser adaptada a cada personagem em específico, prendendo ainda mais a atenção das crianças. Ou seja, dramatizar a história lida com fantoches, máscaras e outros materiais torna a história mágica e estimulante.

Souza e Moraes (2011) relatam que a literatura pode funcionar como processo facilitador da alfabetização, uma vez que para a criança a leitura é a primeira forma de contatar o mundo letrado. Infelizmente, as crianças de famílias de baixa renda, não costumam ter contato direto com a leitura. Isso resulta, em um atraso cognitivo, tendo como solução a aquisição da leitura e da escrita através da escola, proporcionando o primeiro contato com os livros, através de diferentes gêneros literários a fim de que ela se desenvolva de forma plena.

A contação de histórias é um dos recursos norteadores para vários outros caminhos e procuras por outros gêneros, já que não é um produto acabado, mas um indicador de outros rumos. Quem terá que decidir qual caminho a tomar é o próprio docente (PEREZ e BAIRON, 2002).

Ela serve como uma grande aliada na prática da leitura em sala de aula, pois poderá estimular tanto docentes quanto estudantes, envolvendo-os numa temática nova, onde o lúdico, as intrigas, as fantasias e os enredos poderão estimular os estudantes a desenvolver essa prática cada vez mais e melhor.

Ou seja, para que isso aconteça, é necessário atribuir a quem lê reconstruir o sentido da leitura, mostrando que decodificar os sinais gráficos não é o suficiente, mas que é preciso compreender o texto, interpretando-o:

Se o conceito de leitura está geralmente restrito a decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural (MARTINS, 1994, p.55).

A leitura é extremamente relevante para desenvolver a capacidade crítica de cada indivíduo. O leitor apresenta papel ativo no processo da leitura sendo responsável por dar sentido ao texto, concluindo assim que ele não apenas sabe ler, ou seja, decifra códigos, mas usa e pratica a leitura em âmbito social:

Ler é ler escritos reais, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto, etc., no momento em que se precisa realmente deles numa situação de vida, “para valer” como dizem as crianças. É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler... (JOLIBERT, 1994, p.15).

Deve-se valorizar e utilizar a leitura como recurso desde os anos iniciais na escola. Muitas crianças por vezes, apresentam certa resistência e dificuldade ao ler, por exemplo, quando percebem a quantidade de páginas que determinado livro possui, desanimando ou que a leitura vai ocupar muito tempo, lendo somente quando se veem obrigados a ler, não percebendo a importância que a leitura tem para a aprendizagem e para a vida.

Desta forma, deve ser construído desde cedo o comportamento leitor nas crianças de modo que a leitura adquira significado para as suas vidas: “É lendo que nos tornamos leitor e não aprendendo primeiro para poder ler depois... Não se ensina uma criança a ler: é ela quem se ensina a ler com a nossa ajuda (e a de seus colegas e dos diversos instrumentos da aula, mas também a dos pais e de todos os leitores encontrados)” (JOLIBERT, 1994, p. 15).

CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Os contos de fadas em sala de aula devem ser utilizados de forma prazerosa, pois a contação de histórias é uma das formas mais antigas de comunicação humana, estimula a imaginação e a fantasia, além de desenvolver valores morais, despertando o interesse pela leitura.

No que diz respeito à estrutura dos contos, eles são classificados como gêneros literários simples, apresentando símbolos estáticos e organizados, além das características de fácil interação. A narrativa geralmente começa de forma equilibrada e, em algum momento do clímax da história, é alterada por um conflito particular envolvendo os personagens principais.

O professor é o mediador entre a criança e a leitura. Portanto, o profissional deve estar ciente de que as crianças dependem de seu próprio trabalho e escolhas em relação à contação de histórias em particular, selecionando os melhores clássicos e ajudando a definir o contexto implícito e explícito dos contos de fadas (BASTOS, 2015).

Geralmente o protagonista da história recebe ajuda de seres e/ou objetos mágicos, e sai vitorioso, o que, segundo Bastos (2015), facilita a identificação da criança com o contexto em que foi contada.

Segundo Abramovich (1995), o ato de contar histórias pode estimular o pensar, o agir, a imaginação, o brincar, a leitura, a escrita, entre outros conceitos. No entanto, pode contribuir para a compreensão do mundo ao seu redor, auxiliando as crianças, caracterizando-

se pela descontração, alegria e atenção que os contos de fadas podem desenvolver por meio da brincadeira.

O uso da contação de histórias proporciona às crianças, além de uma atividade lúdica prazerosa, o desenvolvimento da habilidade e do gosto pela leitura, contribuindo posteriormente para o processo e aquisição da escrita. Portanto, é fundamental que os professores pratiquem a contação de histórias na educação infantil, pois embora ainda não dominem a escrita, já são capazes de compreender a linguagem oral, as imagens e os gestos.

Abramovich (1995), os momentos de leitura proporcionam crianças com momentos de riso e alegria através das situações vivenciadas pelos personagens, tanto com a ideia central da história quanto com a forma de escrever do autor.

Sendo assim:

Para contar uma história seja qual for é bom saber com se faz. Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes... Se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção... Ou se brinca com a melodia dos versos, com o acero das rimas, com o jogo das palavras... Contar histórias é uma arte... é tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro... Ela é o uso simples e harmônico da voz (ABRAMOVICH, 1995, p. 18).

Ao contar a história, não se deve perder de vista a essência da história. E para que isso aconteça, na hora de escolher uma história ou livro, é preciso atentar para a qualidade dos livros e pensar no desenvolvimento das crianças. Assim, o significado dos livros de acordo com a faixa etária da criança:

Deve ser proporcionado para cada faixa etária na educação infantil. Ela classifica as crianças de até 3 anos estão na fase pré-mágica, em que deve ser enfatizado histórias de bichinhos, brinquedos, objetos e seres da natureza. Dos 3 a 6 anos, as crianças se encontram na fase mágica, neste período deve ser trabalhado histórias acumulativas e com repetição; contos de fadas; ela relata que em primeiro momento as crianças preferem histórias curtas, depois optam por enredos mais longos. Para a autora, ambas as fases devem conter um enredo simples, vivo e atraente (COELHO, 2005, s/p.).

Ainda:

Os livros infantis devem atender às necessidades fundamentais da infância. Assim é importante que os assuntos escolhidos correspondam ao mundo da criança e ao seu interesse; facilitem progressivamente suas descobertas e sua entrada social e cultural no mundo dos adultos... (GÓES, 1991, p. 23).

Portanto, segundo Paço (2009), o educador infantil deve utilizar a contação de histórias para proporcionar momentos de leitura prazerosa, pois a literatura desempenha o papel de promover o aprendizado, adquirir valores, demonstrar ideias e pontos de vista diferentes, entre outros aspectos. O professor também deve dar à criança a liberdade de escolher o livro para ler, desenvolvendo habilidades como a autonomia.

Os contos de fadas são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, o que possibilita a superação de barreiras impostas pela sociedade, partindo desse entendimento, os contos de fadas como uma ferramenta educacional proporcionam prazer à magia e permite construir valores morais e éticos para as crianças na educação infantil.

Quando se trata de contos de fadas, eles podem ser entendidos como uma ferramenta indissociável para uma boa prática pedagógica na educação infantil e é importante ressaltar que, como aponta Vygotsky (1992), a criança deve ouvir histórias diferentes no início do aprendizado, para que além de aprender, torne-se leitor e percorra um caminho repleto de conquistas e percepções do mundo, além dessas histórias que contribuem para a formação de sua personalidade.

Portanto, o professor também pode utilizar outros recursos para enriquecer a história, como bonecos, pontas de dedos, gráficos, música, etc. No entanto, o tom de voz é importante para que a criança consiga distinguir cada personagem. A representação teatral de um conto de fadas usando esses recursos acima pode atrair ainda mais a atenção das crianças.

Kleiman (2007), discute que o primeiro contato com a leitura deve ser fonte de entretenimento, prazer e valorização pela própria leitura. Algumas crianças têm a sorte de morar em uma casa que realiza a leitura desde o início, quando o bebê ainda está na barriga ou nasce, enquanto outras têm a chance de encontrar quando entram no jardim de infância. É muito importante que os pais e educadores reconheçam e incentivem o ato de ler.

Desta forma, pode-se dizer que a literatura infantil oferece amplas possibilidades e diferentes práticas e atividades que podem ser desenvolvidas com a turma para que adquiram o prazer e o gosto pela leitura, o que futuramente facilitará o trabalho dos alfabetizadores, pois a criança traz um repertório e vocabulário mais ricos ao contato que teve com a literatura desde cedo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo trouxe reflexões sobre a importância de utilizar os gêneros literários como instrumento facilitador na formação de futuros leitores, incentivando as crianças desde cedo a adquirir o gosto e o prazer da leitura, permitindo que elas adquiram conhecimentos, conheçam seus sentimentos e ainda encontrem possibilidades e soluções para conflitos internos e externos, em especial, através dos contos de fadas.

O hábito da leitura permite que as crianças cresçam, se expressem bem, raciocinem e questionem seu papel na sociedade em que vivem. Portanto, o professor é um mediador, um facilitador do trabalho com a literatura, envolvendo a criança em diferentes histórias e gêneros literários, pois quando a criança ouve uma história, ela começa a falar consigo mesma, desenvolvendo assim seu intelecto, facilitando sua permanência e desenvolvimento na escola e, conseqüentemente, na sua vida.

Quando o professor utiliza a contação de histórias durante as aulas, ele propicia momentos para que a criança entre em contato com diferentes formas de viver, agir, pensar, desenvolvendo valores, costumes e conhecimento sobre outras culturas.

A família quando contribui para o trabalho da escola, pode contribuir e oferecer às crianças um futuro melhor, quando unidas para um propósito comum, onde as crianças sejam a continuação de uma sociedade que vive a harmonia, em paz, respeitando uns aos outros e as diferenças de um modo geral. Isso ocorre devido à importância e desenvolvimento do hábito da leitura.

A leitura é de suma importância para o desenvolvimento das crianças, principalmente durante a Educação Infantil, contribuindo para que elas cresçam, aprendam a se expressar, pensar e indagar o seu papel na sociedade.

É muito importante que nessa fase a criança ouça muitas histórias e tenha contato com diferentes gêneros literários, pois quando lê dialoga consigo mesma desenvolvendo-se intelectualmente, o que facilita sua vida na escola, no trabalho e na vida.

Incentivar a leitura através do uso de gêneros literários, faz com que isso se torne um instrumento facilitador na formação de futuros leitores, incentivando as crianças e pré-adolescentes a adquirirem o gosto e o prazer pela leitura possibilitando a aquisição de novos conhecimentos, desenvolvendo e externalizando seus sentimentos e possibilitando o encontro de possíveis soluções para conflitos.

Portanto, um importante gênero literário sobre o qual podemos e devemos trabalhar é o dos contos de fadas. Esse tipo de texto traz personagens que contextualizam e problematizam diversas situações cotidianas, além das relações interpessoais, como é o caso dos conflitos centrais que acabam sendo resolvidos no decorrer da história.

Os contos ampliam ainda o vocabulário infantil, por conta dos enredos que retratam diferentes formas de ser, agir e pensar. No caso da escola, a leitura deve ser continuada e se isso não acontece no lar, incentivar o hábito da leitura pela família, introduzindo a literatura infantil desde cedo na vida da criança, a fim de desenvolver futuros leitores críticos que irão aproveitar a leitura como uma prática prazerosa.

Além disso, o uso de contos amplia o repertório e o vocabulário das crianças, graças às tramas que retratam diferentes formas de ser, agir, viver e pensar.

A escola deve continuar ou, caso isso não aconteça, estimular o hábito da leitura na família, introduzindo desde cedo a literatura infantil na vida da criança, o que no futuro trará bons resultados em termos de desenvolvimento onde os futuros leitores conceberão a literatura como uma prática prazerosa.

O uso dos Contos de Fadas ajuda as crianças em seu desenvolvimento psicológico, fazendo-as imaginar, pensar, sonhar e participar, aprendendo a lidar com seus próprios conflitos.

O professor, portanto, deve incluir nesse repertório cultural, técnicas e materiais que estimular e manter a atenção da criança, como o uso de bonecos de dedo, aventais com personagens, fantoches, cenários, brinquedos, músicas, entre outros para que a criança não apenas ouça, mas também participe da história que está ouvindo.

Dessa forma, os documentos utilizados sobre o assunto geraram reflexões sobre o assunto, contribuindo para uma melhor compreensão do uso dos Contos de Fadas no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, auxiliando no desenvolvimento, bem-estar, prazer e hábito de leitura em relação às crianças.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil - Gostosuras e Bobices**. 5ª edição. São Paulo: Editora Scipione, 1995.
- ARIËS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. 279 p.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BASTOS, G.M. **A importância dos contos de fadas na educação infantil**. Brasília: UnB. 55 p. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, 2015.
- BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos contos de fadas**. 11º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996
- COELHO, N.N. **Literatura Infantil. Teoria, Análise, Didática**. São Paulo. Editora Moderna Ltda, 7 ed., 2005.
- CORSO, D. L.; CORSO, M. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FERREIRA, M.P. (1991). Contos de fada como atividade terapêutica. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, 1991, 40 (4), 160-162.
- GÓES, P. L. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1991.
- HISADA, S. **A utilização de histórias no processo psicoterápico: uma visão winnicottiana**. Rio de Janeiro: Revinter, 1998.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- JOLIBERT, J. **Formando Crianças Leitoras**. Tradução Charles Magne. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1994.
- KLEIMAN, . **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 11ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2007.
- MARAFIGO, E.C. **A importância da Literatura Infantil na formação de uma sociedade de leitores**. Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí. Artigo Científico apresentado ao curso de Pós-Graduação, 13 p., São Joaquim, 2012.
- MARCUSCHI, L, A. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: Dionísio et al. **Gêneros textuais e ensino**. 2 ed. 2002, p. 19-36.
- MARTINS, M.H. **O que é leitura**. 19ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- PEREZ, C.; BAIRON, S. **Comunicação & Marketing**. São Paulo: Futura, 2002.
- RADINO, G. **Contos de fadas e a realidade psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- SCHNEIDER, R.E.F.; TOROSSIAN, S.D. Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 15, n. 12, p. 132 – 148. 2009
- SOUZA, M.T.C.C. Valorizações afetivas nas representações de contos de fadas: um olhar piagetiano. **Boletim de Psicologia**, 2005, 55 (123), 1-22.
- VASCONCELLOS, L.A. **Brincando com histórias infantis**. 2. ed. Santo André: ESETec, 2008.
- SOUZA, R.K.M.A.; MORAES, R.CL. **Literatura infantil e Alfabetização**. 2011.
- VIGOTSKY, L.S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. São Paulo: Ática, 2009.
- VIGOTSKY, L.S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1995.

A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA NA FASE DE ALFABETIZAÇÃO

NILMA APARECIDA GONÇALVES BERNARDES¹

RESUMO

Este artigo apresenta as dificuldades das etapas da compreensão leitora e escritora que se apresentam como as habilidades da linguagem verbal mais complexa. Neste estudo foi possível entender um pouco mais o processo de alfabetização e alguns aspectos que a interferem sua aprendizagem. O objetivo desta pesquisa é identificar a importância da educação psicomotora problemas de aprendizagem mais encontrados na fase da alfabetização, para tanto, utilizamos como instrumentos, a revisão bibliográfica, consultando livros, fontes de dados online, artigos científicos para o devido desenvolvimento do trabalho. Dada a importante ação psicomotora sobre a organização da personalidade da criança, é indispensável ao trabalho educativo nesta fase que venha promover um melhor desenvolvimento de suas potencialidades, levando-se em consideração as intencionalidades propostas e as incumbências relativas à idade que melhor convir com suas características. A linguagem verbal é composta por quatro habilidades: ler, escrever, falar e escutar são consideradas as mais difíceis: a leitura e a escrita. Por este grau de dificuldade encontram-se diversos alunos que findam o ensino fundamental e que ainda não conseguem ler e escrever com significação.

Palavras-chave: Aprendizagens; Alfabetização; Dificuldade; Educação Psicomotora.

INTRODUÇÃO

Deve-se perceber que os problemas de aprendizagem devem ser trabalhados num todo, escola, educador, família e educando, para poder analisar a situação e poder descobrir o que esta causando o empecilho ou a dificuldade para que o educando aprenda. Como diz Leal e Nogueira (2012, p. 20), a dificuldade de aprendizagem é bastante debatida atualmente, por estar diretamente ligada à idéia de sucesso ou de insucesso do individuo no processo de desenvolvimento ao longo de toda a sua vida.

O objetivo desta pesquisa é identificar a importância da educação psicomotora problemas de aprendizagem mais encontrados no processo de alfabetização. E os objetivos específicos vão descrever o processo de alfabetização, interpretar o papel do professor alfabetizador, conceituar dificuldades de aprendizagem e educação psicomotora, planejar estratégias pedagógicas para alunos com dificuldade de aprendizagem na alfabetização.

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Paulista, UNIP, Professora de Educação infantil e Ensino Fundamental I na prefeitura Municipal de São Paulo ,PMSP.

Como problemática a pesquisa responderá a seguinte questão: Há planejamentos de estratégias realizados, pelos professores, para que se erradiquem os problemas encontrados na fase de Alfabetização por intermédio da Educação Psicomotora? Para que os nossos alunos tenham um bom desenvolvimento em seu processo de aprendizagem é de suma importância que o educador oportunize os mesmos a estarem envolvidas nas mais variadas atividades que precisam ser realizadas.

Muitas vezes, o educador utiliza muito material em suas aulas, mas deixa os alunos utilizando-os sem dar nenhuma explicação. É preciso que ele esteja sempre orientando e desta forma, haverá um progresso na aprendizagem dessas crianças.

UM OLHAR SOB A ALFABETIZAÇÃO

Concerne a escola o comprometimento a aquisição da linguagem escrita, os professores concebem a etapa da alfabetização como uma atividade muito difícil, pois suas metodologias devem ser diversas para que se alcancem todos os alunos e que ele também possa fazer a transposição didática deste ato.

Por isto que vários professores convergem na concepção do Letramento que deve andar lado a lado com a alfabetização. Esta dicotomia é muito eficientes juntas, assim também os pesquisadores desenvolveram diversos estudos que aderem a esta concepção, uma das que defende esta bandeira é Soares, (2001, p. 92) que discorre:

[...] O letramento provoca diversas habilidades, por exemplo: habilidade de leitura e escrita para alcançar díspares intencionalidades para esclarecer ou se esclarecer, para se articular com os outros, para introduzir no mundo da imaginação, no harmonioso, para adicionar conhecimentos, para estimular ou incentivar, para descontrair-se, para direcionar-se, para auxílio á memória, para catarse. ...competências de interpretação e produção de diversos padrões e gêneros de textos, habilidades de orientação pelas formalidades de leitura que sinalizam o texto ou de expelir estas intenções: posicionamento de articular com clareza no mundo da escrita, mantendo o fascínio das informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma atenciosa, de acordo os contextos, as intencionalidades, o interlocutor [...].

Consciente de seu papel no processo de alfabetizar, o educador pode realizar um trabalho de ação pedagógica com enfoque no desenvolvimento e construção da linguagem. Segundo Freire:

A compreensão do processo de trabalho, do ato produtivo em sua complexidade, da maneira como se organiza e desenvolve a produção, a necessidade de uma formação técnica do trabalhador, formação, porém, que não se esgote num especialista estreito e alienante; [...] (FREIRE, 2006.p. 42).

No início do processo de alfabetização a criança relaciona a escrita com a realização de desenhos, uma vez que a linguagem é composta por um conjunto de signos com significados

que representam a fala e, gradativamente descobre quais as letras deverão utilizar para formar determinadas palavras, números, atribuir significados a histórias etc. De acordo com Souza ET AL:

A alfabetização é um processo indispensável para a apropriação do sistema da escrita, conquista dos princípios alfabéticos, ortográficos. Que possibilita o aluno ler e escrever com autonomia. A apropriação do sistema de escrita é um processo gradual que demanda organização por parte do educador, é importante organizar o trabalho tendo em vista que cada um possui um ritmo próprio e, por isso deverá ser respeitada e estimulada. Atualmente, considera-se que as Crianças constroem seu conhecimento a partir das interações que estabelecem com os meios culturais e sociais. (Souza ET AL, 2009, p.47)

O PAPEL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Em consequência da dificuldade que é aprender a ler e a escrever e sua significação no contexto sociocultural do aluno, a Escola se depara com uma grande querela, que é o “ensinar a leitura e a escrita”.

Fazer uso da leitura para compreender e se expressar de maneira oral e escrita. Daí surge à necessidade de desenvolver a leitura e a escrita com textos para que os diversos gêneros textuais ao fazer uso da leitura, a interação deve ser interdisciplinar, colocando em evidência que a leitura e a escrita diária possa estimular ao aluno o hábito e o gosto pela leitura, decorrendo para sua aprovação no final do ano.

É papel do professor contribuir com a inserção na sociedade de cidadãos autônomos e competentes, mas até que isso aconteça, o processo de construção do conhecimento já passou por várias etapas.

A alfabetização é parte fundamental desse processo de conhecimento, e inicia desde o momento em que a criança tem seus primeiros contatos com a fala. O professor alfabetizador é aquele membro mais experiente, que de posse dos conhecimentos e conteúdos necessários, incentiva a compreensão destes e a produção de novos conhecimentos, contribuindo na formação de alunos capazes de gerar a construção dos saberes, a partir da sua reflexão-ação-reflexão e a de seus pares.

Nesse sentido, espera-se que o professor, como sujeito, que não reproduz apenas o conhecimento, possa fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana.

É na ação refletida e no redimensionamento da sua prática que o professor pode ser agente de mudança na escola e na sociedade. E uma ação pedagógica revolucionária implica conhecer os elementos repressivos implícitos nos espaços sociais, rompendo com a ignorância do saber e lutando pela igualdade real entre os homens, tendo como ponto de partida a prática social. (FRANCIOLI, 2005, p.105).

O professor é mediador entre seus alunos e os objetos do conhecimento, que organiza e propicia espaços e situações de aprendizagem, em que são articulados os recursos afetivos, emocionais, sociais e cognitivos de cada criança aos conhecimentos prévios em cada área.

É ao professor que cabe a tarefa de singularizar as situações de aprendizagem, considerando todas as suas capacidades e potencialidades e planejar as condições de aprendizagem, com base em necessidades e ritmos individuais e características próprias.

Contudo, para alfabetizar, não basta trabalhar apenas com textos, para ter sucesso no ensino, as atividades devem ser desenvolvidas dentro de uma proposta lúdica, interessante e envolvente. O importante é promover atividades diversificadas, que atendam o interesse de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2008).

UM OLHAR SOBRE A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Para que se inicie o assunto da seção, é necessário antes conceituar a nomenclatura Aprendizagem, que segundo Barca Lozano e Porto Rioboo (1998) expõem um conceito de aprendizagem que integra três aspectos:

O primeiro é o de que a aprendizagem é um processo ativo, pois os alunos, necessariamente, têm que realizar uma série de atividades para que os conteúdos possam ser assimilados. O segundo menciona que a aprendizagem é um processo construtivo, porque as atividades que os alunos realizam têm como finalidade a construção do conhecimento. O terceiro aborda a aprendizagem como um processo significativo, pois o aluno deverá gerar estruturas cognitivas organizadas.

Concebem, portanto, a aprendizagem como um processo de assimilação/adaptação de hábitos, conceitos, acontecimentos, procedimentos e atitudes, valores e normas; em que o sujeito adquire determinados esquemas cognitivo/mentais provenientes do meio a que pertence, através de sua própria estrutura cognitiva, com a finalidade de resolver tarefas e adaptar-se de forma ativa e construtiva.

Em relação à dificuldade de aprendizagem José e Coelho (2001), define, como situações difíceis enfrentadas pela criança, porém se comprometimento cognitivo e pela criança com um desvio no quadro normal, mas com expectativa de aprendizagem a longo prazo.

As dificuldades de aprendizagem podem ser classificadas de duas formas segundo Sisto (2001), podem ser permanentes, quando apresentam características genéticas causadas por uma deficiência; ou transitória, quando aparece em um momento da vida escolar da criança. Esta última é considerada o objeto de estudos propriamente dito do campo das dificuldades de aprendizagem, mas ambas características constituem a heterogeneidade da temática.

Atualmente, existem alguns programas oficiais que visam superar o fracasso das escolas em ensinar as crianças a ler, escrever e usar adequadamente essas habilidades, tais como Pró-letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O primeiro "é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino

fundamental” (BRASIL, 2012, p.5). O segundo tem como objetivo “assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2012, p.5). Trata-se de:

Uma ação inédita que conta com a participação articulada do governo federal e dos governos estaduais e municipais, dispostos a mobilizar o melhor dos seus esforços e recursos, valorizando e apoiando professores e escolas, proporcionando materiais didáticos de alta qualidade para todas as crianças e implementando sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento. (BRASIL, 2012, p.4).

Assim que o professor percebe dificuldades no aluno em aprender a ler e escrever, juntamente com esta deficiência podem ocorrer óbices com quaisquer características da linguagem, como por exemplo, ouvir as palavras corretamente e compreender as suas interpretações.

As dificuldades que estas crianças demonstram iniciam com a língua falada o que eventualmente imiscui na leitura e escrita, na fase em que a criança ingressa na escola.

Alguns sinais devem ser observados: a demora na aprendizagem da fala; tem como consequência dificuldades para mencionar nomes de objetos ou de pessoas; utilizando uma gramática carente; com frequência, pronunciamento fraco das palavras; utilização de gestos ou a linguagem corporal para auxiliar na transmissão da mensagem; assim preserva a fala; demonstra pouco interesse por livros ou histórias; frequentemente, não assimila ou não memoriza instruções.

Diante disso, é percebido que a realidade das escolas públicas em que a discussão gira em torno da escola ruim, de professores despreparados, alunos de famílias desestruturadas, seja fruto da carência cultural como enfatiza Sisto (2001), pois se os alunos não têm em casa nenhum incentivo, e pior que isso, a escola não reconhece sua cultura, esses alunos são forçados a ignorar sua linguagem, valores e costumes, provavelmente são aspectos que evidenciam o preconceito e a diferença de classes.

A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA

A psicomotricidade como ciência que estuda o movimento humano, considerando o ser em sua totalidade é um meio que auxilia para um melhor desenvolvimento. Wallon (2005) pioneiro nos estudos da psicomotricidade ressalta sua importância e relaciona o movimento ao afeto e a emoção. Segundo Francioli (2006, p. 22), para Wallon, a evolução da criança processa-se em uma dialética de desenvolvimento na qual entram em jogo inúmeros fatores: metabólicos, morfológicos, psicotônicos, psicoemocionais, psicomotores e psicossociais.

É atribuída como acepção à educação psicomotora uma formação de base, indispensável a toda criança considerada normal ou com problemas, que responde a uma dupla finalidade: assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em conta as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a se expandir e equilibrar-se através do intercâmbio com o ambiente humano.

A concepção de Educação psicomotora segundo Le Boulch é:

A educação psicomotora na idade escolar deve ser antes de tudo uma experiência ativa de confrontação com o meio escolar, tem a finalidade não de ensinar à criança comportamentos motores, mas sim de permitir-lhe, mediante o jogo, exercer sua função de ajustamento, individualmente ou com outras crianças. No estágio escolar, a primeira prioridade constitui atividade motora lúdica, fonte de prazer, permitindo a criança prosseguir a organização de sua imagem do corpo ao nível do vivido e de servir de ponto de partida na sua organização prática em relação com o desenvolvimento das atitudes de análise perceptiva. (LE BOUCH, 1987, p. 129)

Trata-se de uma técnica que objetiva ampliar as possibilidades de maturação e interações da criança, sendo que deve ser considerada antes de tudo uma experiência ativa de confrontação com o meio interno e externo. Porque a partir deste contato, irá permitir uma integração de estímulos deste ambiente, favorecendo o seu ajustamento com outras crianças. Isto poderá ser possível também através de jogos, atividades lúdicas, motoras, fontes de prazer, e remetendo neste contexto toda uma organização e sua imagem no corpo, em relação às suas vivências.

Os argumentos usados para justificar a educação psicomotora na educação colocam em evidência seu papel na prevenção das dificuldades escolares. Mas antes de tudo deve ser uma experiência ativa de confronto com o meio.

Portanto os exercícios corporais e as atividades despertadoras visam especialmente assegurar o desenvolvimento harmonioso dos componentes corporais, afetivo e intelectual, objetivando a conquista de uma relativa autonomia.

A conscientização e domínio do corpo, a apropriação do esquema corporal, a coordenação psicomotora, as noções de tempo-espço são objetivos importantes que precisam ser trabalhados antes do aprendizado da escrita e leitura. Após a fixação das bases motoras e o domínio dos gestos da escrita é que devemos ensinar a criança a dominar o lápis. Compreende-se então, que a atividade de escrita implica num movimento com direção definida, além disso, a criança deve também ser capaz de identificar e compreender o significado simbólico da palavra antes mesmo da escrita.

Dessa forma, a escrita é um meio de comunicação e expressão pessoal para o social. A escrita depende de dois sistemas simbólicos: um sonoro e um gráfico. Deste modo, estas duas exigências vêm justificar a importância à dimensão afetiva, destacada anteriormente e a atuação de funções psicomotoras para o início da alfabetização.

Em relação à escrita, esta é antes de tudo um aprendizado motor. Para a aquisição desta praxi a específica e complexa, é preciso um ajustamento, ou seja, proporcionar à criança, uma motricidade espontânea, coordenada e rítmica, a qual evitará futuros problemas de disgrafia. Neste sentido, a habilidade manual será desenvolvida por meio de modelagem, recorte, colagem, abotoar, amarrar, alinhar, que são exercícios de dissociação ao nível de mão e dedos, a qual objetivam exercícios de percepção do próprio corpo.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização baseia-se em atividades significativas e desafiadoras que favoreçam a valorização do conhecimento, gosto e interesse das crianças. Muitos professores confundem essa relação da psicomotricidade com a alfabetização, achando que, pedindo aos seus alunos que realizem atividades com pontilhados, cópia de curvas e retas, estão trabalhando a psicomotricidade. Isso não auxilia as crianças em seu aprendizado. Esse tipo de exercício é cansativo e trabalha apenas uma habilidade, quando a psicomotricidade propõe trabalhar o todo.

A criança na fase de alfabetização é toda movimento. O que para as crianças são simples brincadeiras, para a psicomotricidade são movimentos que servirão de base para a criança aprender a segurar o lápis, folhear o caderno, definir sua lateralidade, diferenciar as formas das letras, entre outras coisas.

A maior intencionalidade da escola e, principalmente, do professor é promover condições favoráveis para o desenvolvimento de habilidades nas quais a criança apresenta baixo rendimento. Isto é feito por meio de um planejamento de ensino que torne o estudo interessante para o aluno e seja adequado ao seu modo de resolver problemas; e por meio de aconselhamento aos pais e professores sobre como lidar com as dificuldades da criança e incentivar o seu aprendizado.

Alguns “erros” no processo de desenvolvimento da escrita: consistem, na verdade, em características da evolução da escrita. É importante analisar como ocorrem, há quanto tempo, em que contextos. A linguagem escrita, em seus primeiros estágios de desenvolvimento, apoia-se na linguagem oral. Isto não significa que a escrita seja a transcrição da fala, são sistemas diferentes, no entanto a escrita, inicialmente, é marcada por traços da oralidade.

Na fase inicial da aprendizagem da leitura e da escrita, a linguagem oral funciona como apoio, um elo intermediário. É impossível a leitura silenciosa, da mesma forma que é preciso dizer, simultaneamente, silabando, o que se está escrevendo: a fala orienta a escrita da mesma forma que a fala egocêntrica orienta as ações da criança pequena (CRUZ, 2013, p. 73).

Para Braggio e Borba (2008) convergem que para se alfabetizar é necessário que os ensine a resolver conflitos de opiniões. Obter uma ação construtiva, mostrar liderança e chegar a um denominador comum, é preciso transformar a sala de aula em uma oficina, onde eles possam exercitar seu raciocínio. Sendo assim cabe ao professor mediar esse conhecimento para que o ensino seja realmente eficaz e suficiente para melhorar o conhecimento do aluno e auxiliado no seu desenvolvimento.

É importante que estas crianças estejam em ambientes de trabalho motivantes, com tarefas que sejam significativas para elas. Deve-se atrair o seu interesse e apresentar tarefas que sejam desafiantes. Existia a crença que seria conveniente que estivessem em ambientes de trabalhos com poucos estímulos porque tudo lhes chama atenção; no entanto, agora se sabe que é importante proporcionar-lhes uma estimulação adequada, num ambiente que seja estimulante para estas crianças que tem dificuldade de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um dos agentes responsáveis pela integração da criança na sociedade, além da família. É um componente capaz de contribuir para o bom desenvolvimento de uma socialização adequada da criança, por meio de atividades em grupo, de forma que capacite o relacionamento e participação ativa destas, caracterizando em cada criança o sentimento de sentir-se um ser social.

Mesmo antes de frequentar a escola, os alunos já possuem um repertório no que concerne a leitura e a escrita, por isso, não se pode considerar o sujeito com uma folha de papel em branco, ou seja, totalmente desprovido de conhecimento.

Atualmente, a criança é vista como um ser pensante, criativo, capaz de transformar o conhecimento de mundo, ou seja, é vista de uma maneira totalmente diferente de como era vista no passado. Assim, nessa fase, têm prioridade os trabalhos voltados para a construção da autonomia da criança, na perspectiva do autocuidado; para a vivência dos movimentos no espaço, estruturando sua corporeidade; para a exploração do mundo físico e social, compreendendo e ampliando a cultura na qual está imersa; para o desenvolvimento do brincar, das linguagens oral, corporal, visual, musical, que, juntamente com a linguagem escrita, e de modo interdependente, contribuem para a estruturação do pensamento e possibilitam a relação da criança com a cultura e sua aprendizagem.

Portanto, as ações pedagógicas relacionadas à linguagem escrita deveriam ser consideradas como mais uma das múltiplas dimensões a serem levadas em conta na organização das rotinas diárias e dos planejamentos mensais e anuais das escolas.

O exercício da educação psicomotora exige um engajamento mais amplo no sentido da compreensão de homem e na adoção de uma dada pedagogia. Não pode estar desvinculada, solta como meras atividades a serem executadas mecanicamente. Ademais, precisa ser fundamentada na compreensão dos processos de desenvolvimento psicológico. Quando se fala na importância de desenvolver capacidades básicas, fala-se da finalidade máxima da educação: dar ao educando as condições essenciais para torná-lo um ser harmônico, uma pessoa plena, um homem com consciência de si mesmo.

Para o professor que alfabetiza conseguir o sucesso em seu planejamento é essencial que seu trabalho se aproprie de diversos aspectos: componentes curriculares bem definidos, metodologias e técnicas eficientes, material didático adequado, desenvolvimento de informações verdadeiras, liberdade para criar e de se expressar.

Oferecer caminhos mais eficazes e contribuições que a psicomotricidade possui para o tratamento das dificuldades de aprendizagem dos alunos, além de propiciar atividades que podem ser utilizadas como intervenção em dificuldades psicomotoras leves, subjacentes a problemas específicos de aprendizagem.

Conhecer atividades psicomotoras, que podem ser realizadas com as crianças dentro da própria sala de aula ou em atividades recreativas pode consistir em um elemento fundamental para a capacitação de professores que buscam como objetivo a melhoria ou reeducação das atividades motoras básicas e o processo de alfabetização.

Não há uma receita pronta e infalível para educar esta ou aquela criança. O alfabetizador tem de conhecer o educando que tem diante de si e sobre o qual recai sua atenção pedagógica. No preparo e na coerência da prática docente pode-se encontrar solução para grandes problemas.

REFERÊNCIAS

BARCA LOZANO, A., PORTO RIOBOO, A. Dificuldades de aprendizagem: categorias e classificação, fatores, evolução e processo de intervenção psicopedagógica. In SANTIUSTE BERMEJO, V., BELTRÁN LLERA, J. A. **Dificuldades de aprendizagem**. Madrid: Editorial Sintesis, 1998.

BORBA, A. L e BRAGGIO, M. A. **Como interagir com o dislético em sala de aula**. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/v1/health-living-c/140-comointeragir-com-odislexico-em-sala-de-aula>. Acesso em: 04 jan.2024.

BRASIL. Ministério da Educação/SEB. **Pró-Letramento**: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem. – ed. rev e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/Secretaria de Educação Básica - Brasília: 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional - Brasília: MEC, SEB, 2012.

CRUZ, M.L. R.M da. **Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual**. 2013. 246p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

FRANCIOLI, F. A. S. **Profissão docente: uma análise dos fatores intervenientes na prática educativa**. Ponta Grossa, 2005. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa.

FREIRE, P. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Paulo Freire, Donaldo Macedo. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2006.

JOSÉ, Elisabete da Assunção & COELHO, Maria Teresa, **Problemas de Aprendizagem**. 12º Edição. São Paulo: Ática, 2001.

LE BOULCH, Jean. **O Desenvolvimento Psicomotor do nascimento até 6 anos: a psicocinética na idade pré-escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

SISTO, F. F. Dificuldades na aprendizagem em escrita: Um instrumento de avaliação (ADAPE). In: F. F. Sisto, E. Boruchovitch, L. D. T. Fini, R. P. Brenelli & S. C. Martinelli (Orgs.), **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico** (pp. 190-213). Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. Ed.- Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 2001.

SOUZA, Elizete Ferreira de et al. As dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização de crianças que não obtiveram êxito na apropriação da leitura e da escrita: um estudo de caso. **Rev. Pedagogia em Ação**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 47- 53, abr. 2009.



DO PASSADO À CONTEMPORANEIDADE: O SURGIMENTO DA ESCOLA, DA CRIANÇA E DAS INFÂNCIAS BRASILEIRAS

SHIRLEI NADALUTI MONTEIRO¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo resgatar a história das crianças e suas infâncias brasileiras, bem como contar como surgiram as escolas em nosso país para se compreender as características das escolas de Ensino Fundamental, na contemporaneidade, especialmente no atendimento aos anos iniciais. Aponta para a ideia de que a concepção de criança e, conseqüentemente, a noção de infância, é historicamente construída e vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea, nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Este estudo bibliográfico se debruça, de forma especial, nas pesquisas de historiadores e educadores como Philippe Ariès (1981), Maria Luiza Marcílio (1998) e Mary Del Priore (1991). Ao mesmo tempo que narra a história das crianças, conta as contradições das infâncias vividas por elas e como o surgimento da escola brasileira se entrelaçou à história dessas crianças. As considerações finais buscam discutir o passado como ponto de partida para a compreensão da lógica contemporânea que rege a escola de Ensino Fundamental pública e laica em nosso país, contribuindo com a reflexão e a formação dos profissionais que lidam diretamente com a alfabetização nos anos iniciais dessa etapa de ensino.

Palavras-chave: Formação de Professores; Crianças e Infâncias; História da Educação.

1. INTRODUÇÃO

*A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove.*

*A escola e a cultura **separam-lhe a cabeça do corpo.***

*Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, **de escutar e de não falar, (...)***

Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem.

(MALAGUZI, 2018, p. 117, grifo nosso)

¹ Doutora em Psicologia da Educação e mestra em Educação: Formação de Formadores ambas pela PUC-SP. É pós-doutoranda em Educação: formação de formadores- também pela PUC-SP. É formadora de formadores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e professora do curso de Psicopedagogia da UniDrummond/Campus Tatuapé.

Este artigo² tem por objetivo retratar o surgimento da ideia de criança e suas infâncias, em nosso país, resgatando a história das nossas escolas ao longo dos séculos. A partir de uma pesquisa bibliográfica, busca contribuir para a formação de professores alfabetizadores, especialmente aqueles que lidam diretamente com as crianças nos anos iniciais de Ensino Fundamental.

Malaguzzi (2018), ao retratar uma criança, na epígrafe deste artigo, afirma que ela é dotada de cem linguagens para se fazer entender e, ao mesmo tempo, para entender o mundo que a cerca. Aponta o adulto como alguém que ceifa essas linguagens, reduzindo-as a apenas uma. Para a criança, basta escutar e não falar. O que importa para o adulto e a escola é a cabeça, pois, o corpo vai se engessando com o passar dos anos de escolaridade, a cabeça se separa do corpo. No entanto, o autor italiano também adverte: embora os adultos digam que essas linguagens não existam, a criança, a seu modo, é capaz de mostrar ao mundo sua potência e suas diversas linguagens para expressar seus pensamentos, ideias e sentimentos.

A compreensão da potência da criança, capaz de se expressar em suas múltiplas linguagens e em suas múltiplas infâncias, é algo muito recente, datando do final do século XX e início do nosso século.

Etimologicamente a palavra infância, do latim *infans*, significa a incapacidade de falar, e às vezes se pensava que essa incapacidade, atribuída em geral ao período chamado de primeira infância, se estendia até os 7 anos, quando se daria a passagem para a diáde da razão. Entendemos que a perspectiva da infância no século XXI supõe não só garantir os direitos legais conquistados, mas também avançar para além deles, dando curso a ações que venham a efetivá-los. (GOMES, 2009a, p. 24-25)

Tentar definir a criança, assim como definir infância, tem sido uma tarefa de muitos autores da contemporaneidade.

Segundo Monteiro (2018, p. 26), a criança pode ser compreendida como “ser humano de pouca idade” e que “passa por um período de crescimento que vai do nascimento até a puberdade, período assim chamado de infância”. Conforme o Artigo 2º da Lei 8.069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos” (BRASIL, 1990), reconhecendo-se, também, que as crianças, bem como os adolescentes, são sujeitos em uma fase especial de desenvolvimento, que suscitam cuidados específicos da sociedade para com eles.

Para se compreender as especificidades e necessidades da condição de ser criança, é preciso levar em consideração que os conceitos de criança e infância não são estanques ou pontuais, nem mesmo atemporais. A construção desses termos é histórica, e muitos pesquisadores se dedicaram ao estudo do surgimento desses conceitos, entrelaçando o surgimento da escola e suas transformações em seus contextos sociais.

Sendo assim, a infância é uma categoria variável histórica e interculturalmente. Isso significa que há várias representações da

2 Este artigo foi elaborado a partir das pesquisas realizadas para tese de doutorado, defendida em 2022, pela PUC-SP, intitulada: “O que pensam crianças de seis a nove anos de idade sobre os anos iniciais de uma escola do Ensino Fundamental: uma leitura walloniana”.

infância construídas ao longo do tempo e que estão constantemente em transformação. Problematizar a representação de infância requer sociologicamente problematizar as mudanças históricas pela qual a infância passa; não nos distanciarmos da ação construtiva das crianças e nem separar a criança da sociedade na qual ela vive. (BORDIN, 2014, p. 22)

Pautando-se no estudo de iconografias produzidas através dos séculos nas grandes civilizações da Europa, Philippe Ariès (1981) afirma que a arte medieval desconhecia a figura da criança ou não tentava representá-la. Ao escrever o livro “História Social da Criança e da Família”, traça uma linha do tempo com as representações de crianças nas obras de arte de grandes artistas, ao longo dos séculos. Faz uma análise das vestimentas, das formas como a criança brincava e participava das cenas cotidianas retratadas nas obras, narrando a sua história e suas infâncias.

Outra autora que se dedicou ao estudo dos conceitos de infância e de criança foi Maria Luiza Marcílio (1998), que escreveu o livro “História social da criança abandonada”. Suas pesquisas foram voltadas para a compreensão de como as crianças pobres, bastardas e órfãs, ao longo dos séculos, eram tratadas pelas sociedades às quais pertenciam.

Seguindo nessa mesma direção, Mary Del Priore (1991) organiza e escreve, com outros pesquisadores, a “História das crianças no Brasil”, contando como o Brasil Colônia, Império e, depois, o Brasil República olharam para as crianças indígenas, escravizadas, pobres, e como a escola surgiu ao longo dos séculos.

A linha do tempo traçada por esses autores ratifica a ideia de que a concepção de criança, e, conseqüentemente, a noção de infância, é historicamente construída e vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea, nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Como mostra a história, surgiram, ao longo dos séculos, diferentes concepções de criança e de infância.

Na Idade Média, que compreendeu do século V ao século XV, a criança era vista como um adulto em miniatura e seu cuidado e sua educação eram feitos pela família, em especial, pela mãe. Em seus estudos, Ariès (1981) aponta que, nesse período, as poucas instituições que serviam para o cuidado das crianças tinham como público as desfavoráveis ou rejeitadas, os filhos bastardos dos padres e nobres e os órfãos. Foi somente a partir do século XIII que a infância foi descoberta e sua evolução pôde ser observada nas obras de arte dos séculos XV e XVI.

Ainda no século XV, surge na Itália, no Hospital Espírito Santo, a Roda de Expostos¹³, para dar assistência às crianças desamparadas, garantindo o anonimato do expositor (aquele que abandonava) e a preservação da moral familiar, uma vez que a Igreja Católica impunha à sociedade europeia o celibato e a monogamia (MARCÍLIO, 1998). Muitas crianças, filhas de padres, de freiras e de traições matrimoniais, nasceram na Europa e, assim, foram abandonadas.

Destaca Ariès que, até por volta do século XVI, os adultos ainda não tinham consciência sobre o universo da criança. Há, nessa época, um alto índice de mortalidade infantil pelas

péssimas condições de higiene e saúde da população em geral, principalmente nas camadas mais pobres da população. O risco de morte pós-natal, por essas razões, era muito grande.

Acrescenta-se a isso o fato de que a morte de uma criança era considerada, nessa época, algo natural e a duração da infância era limitada a um período muito curto.

Já no século XVII, as representações da criança começaram a mudar: de anjo nu ou na figura de miniatura de adulto, passa a ser representadas com “traje reservado à sua idade, que a distinguia dos adultos” (ARIÈS, 1981, p. 70), brincando com bola, com cachorro ou sentadas no meio dos adultos, muito embora a infância ainda tivesse uma duração muito pequena. Como mostra Ariès (1981, p. 128), quando escreve sobre o casamento de Luís XIII, no início do século XVII: “O casamento de um menino de 14 anos talvez começasse a se tornar mais raro. O casamento de uma menina de 13 ainda era comum”.

Temendo a excomunhão e o julgamento pelas leis da Inquisição da Igreja Católica, no século XVIII, o número de crianças ilegítimas e abandonadas cresce, e, com isso, o número de Asilos de Expostos com Roda se espalha pela Itália e, posteriormente, por outros países.

Com o advento do Protestantismo e do Iluminismo no século XVIII, período da Revolução Industrial, há uma mudança de paradigmas, e as concepções pré-deterministas da vida, em que tudo é explicado pela vontade divina,

deram lugar à ideia de valorização do homem, enquanto ser inteligente, dotado de razão e capaz de transformar o seu destino. Surgem as primeiras preocupações, ainda que de forma inicial, em conceber a existência da infância e com a educação das crianças. (MONTEIRO, 2018, p. 27)

As grandes invenções surgem, e a medicina começa a se desenvolver. Os médicos publicam uma série de tratados sobre cuidados com as crianças, as doenças infantis, o aleitamento, dando início a uma cruzada contra a mortalidade infantil (MARCÍLIO, 1998).

A partir do século XIX, o Estado começa a participar mais efetivamente da busca de soluções para enfrentar os problemas com o abandono das crianças, e os médicos assumem parte da tarefa, buscando novas formas para impedir a morte nos primeiros anos de vida. Segundo Marcílio,

[...] graças ao leite esterilizado, o aleitamento artificial passou rapidamente para o domínio das pesquisas médicas, sendo incluído, a partir de 1890, em inúmeros tratados de Medicina e provocando um processo de aperfeiçoamento nas mamadeiras e de sua industrialização. (MARCÍLIO, 1998, p. 82)

Não obstante, a crescente industrialização no século XIX é marcada pelo trabalho pesado dentro das fábricas. Porém, não eram somente os operários que eram explorados e submetidos às péssimas condições de trabalho, mas também as crianças, que eram obrigadas a trabalhar pelo menos doze horas por dia, o que prejudicava o seu desenvolvimento físico e mental.

O cuidado e a educação que deveriam ser a elas dispensados eram relegados ao último plano. Somente aos filhos de famílias ricas é que o direito à educação era concedido.

Os avanços na medicina, que alertavam para possíveis danos do trabalho infantil à saúde da criança, somados aos movimentos operários, surgidos nessa época para lutar por melhorias nas condições de trabalho dos operários, chamaram a atenção para a necessidade social de tirar as crianças das fábricas e proporcionar a elas um cuidado alternativo, não materno, para que suas mães pudessem continuar a trabalhar.

Segundo Marcílio (1998), ainda no século XX, essa distinção entre as crianças pobres e ricas é claramente bem definida. Para a criança rica, voltam-se as atenções, as políticas de famílias e de educação, com o objetivo de prepará-la para, futuramente, dirigir a sociedade. Para a criança pobre, que foi inserida nas classes perigosas – as classes pobres – e recebeu o título de **menor** de forma generalizada, o objetivo era controlá-la, de forma a prepará-la para o mundo do trabalho, oferecendo-lhe a educação elementar e profissionalizante.

Somente após a Segunda Guerra Mundial é que as políticas públicas sociais, com ajuda e intervenção do Estado, começam a voltar o seu olhar para as crianças: surge a Declaração dos Direitos da Criança (1959), adotada pelas Nações Unidas, e, posteriormente, a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) pelos Direitos da Criança, que aconteceu em 1989, além de outros documentos voltados para o bem-estar, a saúde e a educação da infância e da juventude.

O final do século XX e início de nosso século são marcados por uma grande ambiguidade: se, em alguns países desenvolvidos, o tema infância se tornou um ponto importante para estudo em diversas áreas, como a Psicologia, a Pedagogia e a Sociologia, além de implantação de políticas públicas e investimentos para garantir o pleno desenvolvimento, saúde e bem-estar à criança, sabemos que, em muitas nações subdesenvolvidas e em desenvolvimento, isso não ocorreu da maneira que deveria acontecer.

AS INFÂNCIAS NO BRASIL

Entre os adultos, antigamente, a criança não passava de um pequeno brinquedo. Não chegava a ser incômoda, porque nem mesmo tinha o valor de incomodar.

Mal chegava aos quatro, cinco anos, tinha qualquer servicinho esperando.

Bem diziam os mais velhos: “serviço de criança é pouco e quem perde é louco”.

Era uma coisa restringida, sujeitada por todos os meios discriminatórios

A se enquadrar dentro de um molde certo, cujo gabarito era o adulto.

(CORALINA, 1985, p. 104)

Para discutir as infâncias brasileiras, tomamos emprestado o excerto do poema “Criança” que é parte integrante do livro “Vintém de cobre: meias confissões de Aninha”. No tempo do mil-réis, o vintém de cobre era a moeda mais desvaliosa, aquela que mal comprava um doce. Por modéstia e também um pouco por malícia – talvez muita malícia –, Cora Coralina batizou com o nome da velha moeda as suas quase memórias, ou meias-confissões, como ela prefere, redigidas em versos. Parte de sua infância e suas lembranças são narradas lindamente e de forma muito profunda. Leva-nos a pensar na infância, no final do século XIX

e no início do século XX, das crianças que nasciam em famílias pobres, em nosso país, em contraponto à infância das crianças nascidas nas famílias ricas.

A infância de Cora é uma infância com a qual ainda podemos nos deparar em pleno século XXI, no interior, nos sertões, nas periferias das grandes cidades; enfim, uma realidade social encontrada por todo o Brasil, mesmo com leis, políticas e espaços pensados para o bem-estar e o desenvolvimento das crianças. É preciso que se saiba como as infâncias em nosso país eram vistas nos vários momentos da história do Brasil para que se compreenda as múltiplas infâncias nos dias de hoje:

As transformações políticas, econômicas e sociais das últimas décadas, associadas aos movimentos de globalização que caracterizam a segunda modernidade, repercutem-se de forma diferenciada nas diferentes camadas sociais, tendo, por essa razão, consequências desiguais nos modos de viver a infância. De facto, a infância emerge como uma categoria geracional onde se reflectem as clivagens e as desigualdades que atravessam a sociedade actual. Por isso, não falamos de infância, mas de infâncias. Infâncias que assumem modos de ser criança muito distintos e desiguais consoante as oportunidades, os valores, as culturas, os contextos em que se constroem. (RUA, 2007, p. 205)

Tais afirmações justificam o estudo das infâncias em nosso país através da história, que aponte as transformações do século XX como pano de fundo para compreender a criança e suas infâncias nos dias de hoje, com vistas a ações que promovam seu desenvolvimento, especialmente nos espaços educacionais. Del Priore assevera que:

Do período colonial à República dos anos 30 assistimos ao desenrolar e ao desdobramento desses assuntos complementares, anotando que se a criança é o grande ausente da História, ela é, por um paradoxo, o seu motor. Ela é o adulto em gestação. Apenas estudando a infância e compreendendo as distorções a que esteve submetida, teremos condições de transformar o futuro das crianças brasileiras. E de nos transformar através delas. (DEL PRIORE, 1991, p. 9)

Segundo os autores, estudar a trajetória dos pequenos entre os grandes permite vislumbrar o “papel que desempenhou a infância numa sociedade vincada por contradições econômicas e mudanças culturais, revelando o comportamento dessa sociedade em relação à vida e à morte de seus filhos” (DEL PRIORE, 1991, p. 7).

A história da infância no Brasil se confunde com a história do preconceito, da exploração e do abandono, pois, desde o início, houve a diferenciação entre as crianças segundo sua classe social, com direitos e lugares diversos no tecido social. Elegeram-se, assim, alguns poucos como portadores do “vir a ser” (grandes homens e grandes mulheres), enquanto tantos outros foram reduzidos à servidão, muitas vezes classificados como geneticamente doentes e, assim, socialmente incapazes.

No Brasil Colonial, as crianças indígenas, pertencentes aos inúmeros povos nativos, quase sempre perdiam sua liberdade quando entravam em contato com os portugueses. Ao longo do século XVI, houve a catequização de inúmeras crianças, que, segundo o povo branco, deveriam ser moldadas nos bons costumes para, no futuro, substituírem seus pais, uma vez que, a colonização obrigou os indígenas a trabalhos forçados.

Com a vinda dos europeus para o Brasil, a população se miscigenou e cresceu. As crianças pobres eram assistidas pelas famílias ricas, em forma de caridade. Algumas famílias criavam informalmente as crianças abandonadas, que eram confundidas com criados e nunca tinham direito aos bens. As boas ações eram para que os ricos ganhassem status e reconhecimento da sociedade. Esperavam também a salvação de suas almas.

Marcílio (1998) aponta os convênios das Câmaras Municipais com as confrarias das Santas Casas de Misericórdias, as Rodas e Casas dos Expostos, “além das casas de Recolhimentos¹⁵ para meninas pobres e para as expostas” (MARCÍLIO, 1998, p. 135) como forma de assistência informal e de proteção à infância desvalida, o que se estendeu por toda a história do Brasil, do século XVI até os dias de hoje. A assistência informal ainda é responsável pelo cuidado de muitas crianças pobres em nosso país.

Nos séculos XVII e XVIII, com o regime escravocrata, as crianças negras, filhos de pessoas escravizadas, eram em grande número. Scarano (1999) descreve o livre acesso que tinham à casa de seus donos, andando por todos os lugares da fazenda. Se as mães trabalhassem na casa grande, aí sim é que as crianças negras se misturavam com os filhos dos donos, brincando com eles e mantendo um bom relacionamento com suas donas.

As pequenas crianças negras eram consideradas graciosas e serviam de distração para as mulheres brancas que viviam reclusas, em uma vida monótona. Eram como que brinquedos, elas as agradavam, riam de suas cambalhotas e brincadeiras, lhes davam doces e biscoitos, deixavam que, enquanto pequenos, participassem da vida de seus filhos. (SCARANO, 1999, p. 110)

A infância desses pequenos, contudo, era muito curta, pois, assim que completavam sete anos, eram entregues aos escravos adultos para o trabalho forçado e à própria sorte.

Os filhos de famílias ricas tinham acesso a preceptores, recebendo educação em casa. De maneira geral, os estudos compreendiam outras línguas, literatura, cálculos e conhecimentos gerais para os meninos. Já as meninas aprendiam a bordar, tocar piano, outras línguas e boas maneiras. O ensino em universidades era destinado aos homens, que estudavam na Europa.

Com o início da industrialização, a infância brasileira enfrentou um novo desafio: para auxiliar na renda familiar, as crianças eram obrigadas a trabalhar como operárias nas fábricas. Na zona rural, a economia tida como familiar também utilizava a mão de obra infantil, na maioria das vezes, impossibilitando o acesso aos estudos para essas crianças.

Muitos fatores marcaram o final do século XIX e a primeira metade do século XX, trazendo profundas transformações sociais nas políticas públicas do Brasil voltadas para a infância, em especial para as desvalidas. Além da abolição da escravatura, Marcílio aponta:

A queda da Monarquia; a separação da Igreja e do Estado; a quebra do monopólio religioso da assistência social; o avanço da legislação social pró-infância; a instituição do estatuto legal da Adoção; a construção dos Direitos da Criança; as reformas do ensino da década de 1930 (de Francisco Campos). (MARCÍLIO, 1998, p. 191)

Tais fatores favoreceram o surgimento de ações político-sociais em defesa da criança. Houve uma política de incentivo às atividades médicas voltadas para a infância, como descreve Marcílio:

Os médicos higienistas procuraram atacar a questão da infância abandonada em várias frentes: combate à mortalidade infantil; cuidados com o corpo (estímulo à educação física, aos esportes, à amamentação e à alimentação corretas); estudos; importação de conhecimentos e campanhas de combate às doenças infantis; educação das mães; introdução da Pediatria e da Puericultura, como novas áreas de conhecimento; campanhas de higiene e de saúde pública, etc. (MARCÍLIO, 1998, p. 194)

Foi a partir do final do século XX que a infância, aqui no Brasil, começou a ocupar um lugar de fundamental importância para as famílias e para a sociedade em geral, passando, a criança, a ser compreendida como alguém que necessitava de cuidados, de educação escolar, e de ser preparada para uma atuação futura numa sociedade em constante transformação. Segundo Monteiro (2018, p. 28), “começa-se, assim, a se pensar nesse ser de pouca idade como alguém que necessita de lugar, tempo, espaço, e cuidados diferenciados, começando a delinear-se o que mais tarde evoluiu para o que hoje reconhecemos como infância”.

O SURGIMENTO DA ESCOLA NO BRASIL

[...] A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. E nem me afoitava a incomodar as pessoas grandes com perguntas.

(RAMOS, 1986, p. 113)

As primeiras manifestações educacionais no Brasil, com exceção daquelas já realizadas pelos povos indígenas que aqui habitavam, surgiram com os Jesuítas, quando se instalaram, no século XVI, a princípio como uma ordem missionária que, aos poucos, foi se tornando uma ordem docente, segundo Del Priore (2004).

Para ministrar as aulas, a Companhia de Jesus escolheu as crianças indígenas, acreditando que, nelas, os padres jesuítas poderiam escrever e inscrever-se como em um papel em branco, como escreveu o padre Manoel da Nóbrega, em sua primeira carta enviada à Portugal, no ano de 1549: “Aqui poucas palavras bastam, pois, todos são como papel em branco...” (HANSEN, 2010, p. 90).

Fortaleceu-se a ideia de que as crianças, futuramente, constituiriam uma nova cristandade, com moços firmes, bem doutrinados e com virtudes para serem substitutos de gerações. Ensinados na doutrina, aprendendo a ler, a escrever e a falar a Língua Portuguesa, vivendo nos bons costumes, sucederiam os pais no futuro. Del Priore (1991) descreve as primeiras escolas instauradas em nosso país: “Nóbrega fundava em São Vicente em 1954 ...o primeiro colégio de catecúmenes que houve no Brasil [...] ordenando que fosse confraria do menino Jesus [...]” (DEL PRIORE, 1991, p. 13). Em outro trecho, assevera que “uma vez na escola, eram instruídos otimamente nos rudimentos da fé, no estudo dos elementos e no escrever” (DEL PRIORE, 1991, p. 17).

Os trechos acima descrevem as primeiras escolas que se instalaram em nosso país. De forma rudimentar, tínhamos um professor (um clérigo) e seus discípulos, com algo a se ensinar e aprender. Isso deixou claro que os padres uniram a catequese ao ensino dos meninos.

Os jesuítas continuaram seu trabalho de doutrinação nos séculos XVII e XVIII, com os filhos de indígenas escravizados nas aldeias e com os meninos órfãos nas vilas de portugueses (DEL PRIORE, 2004).

Como já foi dito, a educação das crianças ricas ficava por conta de preceptores que as ensinam em casa. Os estudos quase sempre eram compostos de leitura e escrita em outros idiomas, principalmente o francês, literatura, cálculos e conhecimentos gerais, para os meninos. Com relação aos estudos femininos, elas aprendiam a bordar, tocar piano, outros idiomas e boas maneiras, uma vez que, todas precisavam estar preparadas para assumir a organização da casa, assim que se casassem. O ensino em universidades era destinado aos homens, que estudavam na Europa.

Quanto à escolarização dos negros, trazidos como escravos para o trabalho nas lavouras, a eles, a legislação proibia a sua escolarização. No século XIX, embora não fosse proibido por lei, o acesso das crianças negras livres à escola era dificultado e, às vezes, negado pela falta de vestimenta adequada, ausência de adulto responsável para a matrícula, falta de material escolar e merenda.

Para assistir às meninas órfãs e desvalidas, nas grandes cidades onde foram instaladas as Rodas, as casas dos Expostos funcionavam apenas como abrigos, mas não desenvolviam nenhuma atividade educacional até as primeiras décadas do século XIX. Na metade desse século, surge o Ensino Profissional para os meninos pobres, com a criação das Casas de Educandos Artífices em quase todas as províncias, ensinando os ofícios de marceneiro, ferreiro, cavouqueiro, pedreiro, tecelão e outras mais.

No final desse mesmo século, já era oferecido o ensino de primeiro e de segundo graus às crianças recolhidas e, posteriormente, foi implantada a Escola Normal para dar uma formação profissional e a oportunidade de trabalho às meninas desvalidas dos Recolhimentos de todo o país. Para os meninos pequenos, pobres e desvalidos, os seminários passaram a recebê-los, a fim de serem educados. “A educação aparece como possibilidade de transformar esse ser (a criança), moldando-o de acordo com os princípios da sociedade na qual está inserido” (LOBO, 2012, p. 44).

Assim retrata Graciliano Ramos, no excerto de seu livro “Infâncias” quando narra sua própria história, contando sobre sua experiência na escola: uma educação que moldava o aluno para a submissão, para a obediência e para o silêncio, necessários para se manter a ordem e controlar os jovens.

No Brasil República, final do século XIX e início do século XX, as escolas públicas e privadas surgiram na paisagem, assim como a Universidade e os Institutos de Pesquisa, emergindo na sociedade uma força político-social em defesa da criança.

AS ESCOLAS DA INFÂNCIA NO BRASIL

Toda criança no mundo
Deve ser bem protegida
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.
Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos têm de respeitar.
[...]
Embora eu não seja rei, decreto, neste país,
Que toda, toda criança tem direito a ser feliz!
(ROCHA, 2002)

Uma vez que este artigo tem como foco o surgimento da ideia de criança e suas infâncias, especialmente no Brasil, não podemos deixar de lado sua inserção no ambiente escolar. É preciso ressaltar que o surgimento das primeiras escolas brasileiras, voltadas para a educação e o cuidado das crianças pequenas, surgiu a partir de 1870. Eram os chamados jardins de infância, inspirados na proposta de Fröebel (1782-1852)³. Essa proposta enfatizava a importância do jogo e do brincar no processo de desenvolvimento infantil, sendo, por isso, notoriamente considerado o precursor de uma pedagogia diferenciada para a educação das crianças pequenas e das mais velhas, agrupando-as em diferentes faixas etárias.

Inicialmente introduzidas no sistema educacional de caráter privado, para atender aos filhos da emergente classe média industrial, nos anos 1930, os jardins de infância passam a contar com a participação direta do setor público, fruto das reformas jurídico-educacionais da época, dentre elas, a elaboração das Diretrizes e Bases da Educação. Era preciso responder à crescente pressão por direitos trabalhistas em decorrência das lutas sindicais da então nova classe trabalhista brasileira, de modo a atender à nova ordem legal da educação: pública, gratuita e para todos.

Aos poucos foi construindo a ideia de que a creche é destinada aos pobres e a pré-escola (jardim de infância), aos mais abastados.

³ Frederico Guilherme Fröebel, conhecido como criador dos Jardins de Infância, os Kindergarden, foi um pedagogo alemão com raízes na escola Pestalozzi. Para ele, o início da infância era uma fase de importância decisiva da formação das pessoas.

Apesar de haver controvérsias sobre essa dicotomia creche/jardim de infância, registros evidenciam que, desde seu surgimento, os jardins de infância, mantidos, sobretudo, por iniciativas privadas, foram oferecidos às crianças maiores (quatro e sete anos) e tinham como público-alvo crianças filhas da classe média – mães que podiam cuidar de seus filhos até essa idade. As creches, por sua vez, iniciam atendendo a filhos de operárias e domésticas, crianças a partir dos primeiros meses de vida, e predominantemente eram mantidas pela iniciativa filantrópica, com algumas poucas exceções. (FILHO; NUNES, 2013, p. 68)

Somente em 1988 a Constituição Brasileira reconheceu a Educação Infantil como um direito da criança. A partir de então, alguns documentos surgiram para normatizar e organizar a educação da infância: a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), no 9.394/96; a Lei nº 8.069, de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); a Resolução CNE/CEB no 5, de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI); Lei nº 13.257, de 2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância.

A LDB (BRASIL, 1996), em seu texto, retira o caráter assistencialista da Educação Infantil, em contraponto ao seu caráter educacional, para o atendimento das crianças de zero a seis anos. A creche atenderia as crianças de zero a três anos, e a pré-escola, as crianças de quatro a seis anos de idade. Tanto a creche como a pré-escola deveriam cuidar e educar as crianças, como podemos observar no Artigo 29, Capítulo II, da LDB: “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Será oferecida em: creches (...) e pré-escolas” (BRASIL, 1996, não paginado).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil sustentam a concepção de criança como sendo um

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

Tal concepção deixa claro que as crianças, durante a primeira infância¹⁹, são ativas, portanto, não seres passivos, uma vez que constroem conhecimento, pesquisam, produzem cultura e são protagonistas; não são tábulas rasas em que apenas inserimos o que desejamos ensinar.

Em fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006a) instituiu o Ensino Fundamental de nove anos, retirando o atendimento da criança de seis anos da Educação Infantil e incluindo-o na etapa seguinte, o Ensino Fundamental, que passou a ter um ano a mais em sua duração. Seu objetivo era incluir mais crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas que se encontravam nos setores populares, já que grande parte das

crianças de seis anos pertencentes às classes mais privilegiadas já eram atendidas. Como podemos observar em um dos seus trechos,

A proposta de ampliação de uma política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração exige tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que o objetivo de um maior número de anos do ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem. (BRASIL, 2006b, p. 17-18)

Uma das justificativas era que, ao serem incluídas no Ensino Fundamental aos seis anos, as crianças teriam mais oportunidades de se apropriar dos bens culturais construídos socialmente e oferecidos pela escola, indispensáveis ao exercício da cidadania, como é o caso da língua escrita.

Não podemos nos esquecer de que a criança, de seis anos a nove anos, inseridas no Ensino Fundamental, apresenta especificidades e necessidades próprias da faixa etária, como a liberdade para o movimento, para as brincadeiras livres e para os jogos de faz de conta, tão necessários para o desenvolvimento da representação e da criatividade. Essas necessidades e especificidades eram (e ainda são) atendidas de maneira adequada na Educação Infantil, pois, nessa etapa da educação, os ambientes são preparados, as atividades são elaboradas e os professores recebem formação, levando as crianças e suas necessidades em consideração.

Na Educação Infantil, a criança é vista de forma integral, respeitando suas características e estabelecendo-se relações de afetividade e respeito. A aprendizagem acontece a partir do desenvolvimento de diferentes linguagens, indo além da linguagem escrita, objetivo principal do 1º ano do Ensino Fundamental. Como o nome já apresenta, este tem como maior preocupação o ensino e suas implicações, como cita Monteiro (2018, p. 33): “[...] nos primeiros anos do Ensino Fundamental, pensa-se na alfabetização. (...) temos um currículo a ser desenvolvido, divididos por áreas e disciplinas, organizados por uma grade curricular e distribuídos em horários fixos”.

Conhecer a lógica do trabalho desenvolvido na Educação Infantil e as características das crianças do período categorial é de extrema importância quando se trabalha com os 1ºs anos do Ensino Fundamental, no ciclo de alfabetização, pois

[...] Educação Infantil e ensino fundamental são frequentemente separados, porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. Questões como alfabetizar ou não na educação infantil e como integrar educação infantil e ensino fundamental continuam atuais. **Temos crianças, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental.** (KRAMER, 2006, p. 20, grifo nosso)

Esse é o ponto principal: enxergar a criança que está no aluno do Ensino Fundamental. Se queremos que a criança do ciclo de alfabetização tenha a oportunidade de se desenvolver

de forma plena, com seus direitos garantidos (segurança, saúde, alimentação, educação e brincadeira), como reivindica Ruth Rocha no poema escolhido para iniciar este subcapítulo, temos que garantir a continuidade de um atendimento que tenha, como princípio, o respeito pelas particularidades desse momento da infância, como afirmam Mahoney e Almeida:

A infância é considerada pela teoria (walloniana) de uma perspectiva funcional, isto é, como um período claramente diferenciado, com necessidades e características próprias, e cuja função é a constituição do adulto. Quanto mais a sociedade investir na infância melhores condições garantirá para a constituição do adulto. (MAHONEY; ALMEIDA, 2004, p. 13-14)

Temos que vencer essa dicotomia que existe entre as duas primeiras etapas de Educação básica: a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, especialmente, no trabalho realizado no ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental. É necessário que os ambientes sejam preparados para receber essa criança pequena, que o currículo seja adaptado para a sua forma de aprender e que os professores conheçam o seu aluno de forma a reconhecer suas características e necessidades próprias, como afirmam Mahoney e Almeida (2004), de modo a organizar atividades que possam contribuir efetivamente para o seu desenvolvimento global, como é feito na Educação Infantil.

É preciso, acima de tudo no Ensino Fundamental, trazer a discussão da transição entre as duas etapas para dentro das unidades educacionais com mais vigor, para que mais professores e gestores possam, coletivamente, compreender as dificuldades, visitar seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e estabelecer novas diretrizes para o trabalho pedagógico realizado nos anos iniciais, indo além das leis estabelecidas para essas etapas da educação básica, em nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisas sobre a educação da infância no cenário nacional brasileiro atual precisam ser desenvolvidas, para que ela tenha o seu devido valor na sociedade contemporânea, deixando de sofrer o fantasma da invisibilidade perante a sociedade e, em certa medida, perante os adultos que atuam diretamente com essa faixa etária. Não é difícil encontrar profissionais que ainda não consideram as saberes, as opiniões e o modo de produzir conhecimento específicos da infância.

Ainda temos, hoje em dia, a premissa que a educação aparece como possibilidade de transformar a criança, moldando-a de acordo com os princípios da sociedade na qual está inserida, uma verdade do século passado que ainda está presente em nossas escolas. Discutir as mudanças e permanências sociais no contexto histórico das infâncias contribui para que, ao refletirmos sobre as inúmeras infâncias e as transformações no espaço-tempo das crianças que são atendidas nas escolas de Ensino Fundamental, possamos ter como premissa o desenvolvimento global deste estudante, proporcionando oportunidade de socialização, descobertas e desenvolvimento.

O professor que conhece o seu estudante de forma a reconhecer suas características, necessidades específicas e o quanto já sabe sobre si, sobre o mundo que o cerca e sobre as pessoas com que convive, tem condições de planejar as melhores situações didáticas que favoreçam o avanço de suas aprendizagens de forma integral: corpo, conhecimento e afetividade.

No ensino fundamental a alfabetização precisa estar inserida nessa lógica: a partir das necessidades e aprendizagens que as crianças trazem, pois não é uma tábula rasa, a escola precisa ser, por excelência, o lugar para que o estudante possa imergir na cultura do escrito, e conhecer o conhecimento culturalmente produzido pela humanidade. Ler e escrever se tornam essenciais para o exercício da cidadania numa vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 1981.
- BORDIN, F. B. “**Não é de verdade, é só um desenho**”: de que nos falamos os desenhos infantis? 2014. 171f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2014.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (não paginado) Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 ago. 2021.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. (não paginado) Brasília, 2006a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.274%2C%20DE%206%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202006.&text=Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,\(seis\)%20anos%20de%20idade](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.274%2C%20DE%206%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202006.&text=Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,(seis)%20anos%20de%20idade). Acesso em: 26 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos** - Orientações Gerais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. (não paginado) Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 18 ago. 2021.
- CORALINA, C. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. 4. Ed. Ed. Goiânia, Ed. Da Universidade Federal de Goiás, 1985.
- DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. Ed. – São Paulo: Contexto, 1991.
- FILHO, A. G. L.; NUNES, M. F. Direitos da criança à Educação Infantil: Reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, S. et al. (Orgs.). **Educação Infantil**: Formação e responsabilidade. Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- GOMES, M. O. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.
- HANSEN, J. A. **Manuel da Nóbrega**. Coleção Educadores do MEC. Brasília: Ed. Massangana, 2010.
- KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas Educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, 2006.
- LOBO, A. P. S. L. L. A educação infantil, a criança e o ensino fundamental de nove anos: ampliando o debate. In: BARBOSA, M. C. S; DELGADO, A. C. C. et al.. **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- MALAGUZZI, L. Ao contrário, as cem existem. In: REGO, T. C. (Org.) **Cultura e Sociologia da Infância**: estudos contemporâneos. Curitiba, PR: Editoras CRV, 2018.

MARCÍLIO, M. L. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.

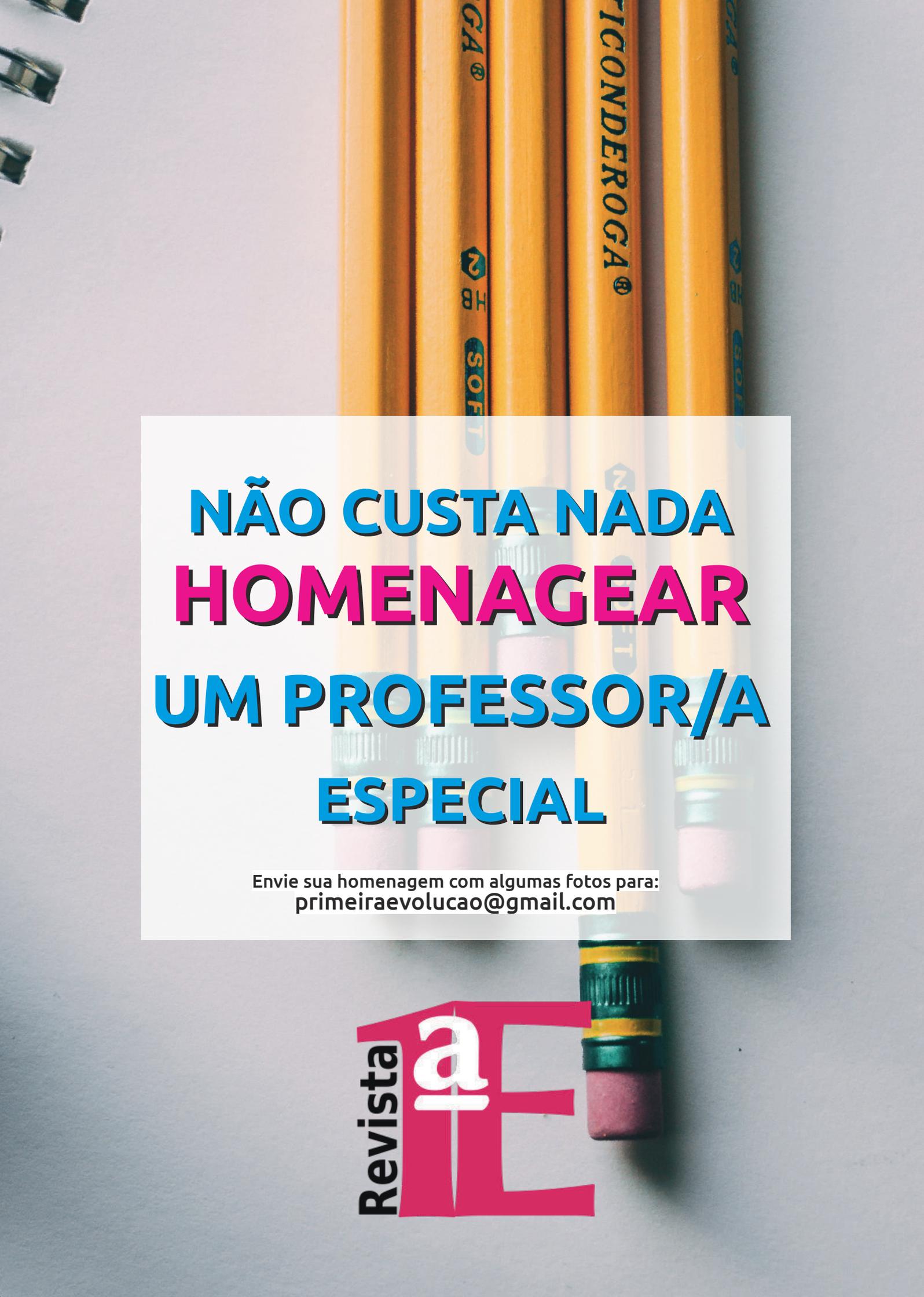
MONTEIRO, S. N. **Concepções de Professores sobre crianças de seis anos no ensino fundamental: Contribuições de Henri Wallon**. 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018.

RAMOS, G. **Infância**. 22. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1986.

ROCHA, R. O direito das crianças. In: ROCHA, R. **Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

RUA, M. A. Infância em territórios de pobreza: os falares e sentires das crianças. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SCARANO, J. Criança esquecida das Minas Gerais. In: DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

The background of the page features several yellow pencils and pink markers. The pencils are oriented vertically, with some showing the brand name 'CONDEROGA' and the word 'SOFT'. The markers are also oriented vertically, with some showing the word 'SOFT'. The overall scene is set against a light grey background.

NÃO CUSTA NADA HOMENAGEAR UM PROFESSOR/A ESPECIAL

Envie sua homenagem com algumas fotos para:
primeiraevolucao@gmail.com

Revista
a
E

ALFABETIZAR E LETRAR: AÇÕES COMPLEMENTARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SOLANGE HITOMI KUROZAKI¹

RESUMO

Alfabetizar e letrar são ações intrínsecas e essenciais ao que se refere ao ato de educar. Tanto os termos alfabetizar quanto o letrar surgiu a partir do momento que o homem necessitou ampliar os seus conhecimentos. O objetivo deste estudo é analisar as ações complementares na Educação infantil sobre alfabetizar e letrar. O termo alfabetizar já vem de tempos remotos, ganhando apenas novos direcionamentos, porém o termo letramento adentrou em nosso vocabulário e no dia a dia da vida dos educadores a partir de 1986 quando as discussões sobre a Educação passaram a ser mais constantes. Alfabetizar e letrar são ações que fortalecem uma a outra, porém de conceituações diferentes. Um ser alfabetizado fará apenas ações básicas: ler, escrever e compreender, enquanto que o ser letrado é aquele que além das capacidades de ler, escrever e compreender, ele junta todas as ações e as utiliza nas situações do dia a dia. A partir das definições explicitadas, podemos observar que mesmo sendo ações complementares uma da outra, elas possuem funções e significações diferentes. É muito importante que os professores, principalmente os da Educação Infantil vinculem as definições e suas peculiaridades em seu trabalho pedagógico, realizando um trabalho de forma planejada em prol de uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Alfabetizar; Desenvolver; Educar; Letrar.

INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), destacam também acerca do desenvolvimento das crianças que são realizadas por intermédios de professores, pais e grupos sociais e que a infância sendo cuidada pelos adultos tem a preeminência de desenvolver aprendizagens e potenciais das mesmas, por meio das brincadeiras, do afeto, sentimento, frustrações e sendo dirigidas para resolverem seus próprios conflitos e atender seus ensejos.

Segundo Magda Soares (2006, p. 18):

O letramento é uma ação resultante da ação de ensinar e aprender a ler e escrever, ou seja, um estado, uma possibilidade concedida a um grupo social ou um indivíduo [...] Já a alfabetização acaba sendo uma designação às pessoas que aprenderam a ler e a escrever, inserindo tais ações em suas práticas sociais.

¹ Graduação em Licenciatura Matemática pelo Centro Universitário Fundação Santo André(2005); Graduação em Licenciatura Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2012); Professora na Rede Municipal de São Paulo.

Em nenhuma hipótese, o professor deve isolar o alfabetizar e o letrar, e muito menos privar os alunos de tais ações. Por outro lado cabe às instituições escolares fornecer aos discentes condições satisfatórias de aprendizagem, pois caso não haja o trabalho conjunto da família, da escola e da comunidade o processo de ensino-aprendizagem não será rentável.

A criança ao adentrar na escola, ela traz consigo uma bagagem advinda do que sua família ensinou e que na Educação Infantil será definida e reorganizada para ser aplicada nos anos seguintes. O alfabetizar e o letrar mesmos possuindo conceituações distintas, em nenhum momento o professor deve desassociá-las ou trabalha-las separadamente. O ponto inicial da aprendizagem de uma criança na Educação Infantil é o trabalho conjunto do alfabetizar e do letrar, para que os alunos venham a apropriar-se das habilidades linguísticas necessárias. (BRASIL, 1998).

Conforme Val (2006, p. 21):

A adequação do ato de escrever é um método complexo e multifacetado, onde a alfabetização, a leitura e a escrita devem ser trabalhadas através de práticas educacionais diferenciadas. A partir do momento que há a interação entre as ações pedagógicas, o educador passará a entender que a alfabetização e o letramento, mesmo sendo fenômenos diferentes, complementam um ao outro.

Partindo do pressuposto que o alfabetizar e o letrar é ações conjuntas, porém complementares surge então um pequeno questionamento: Sendo a alfabetização e o letramento ações essenciais no processo de ensino – aprendizagem, como trabalhar tais ações na Educação Infantil?

Soares (2006, p. 68), argumenta que atualmente dentro do contexto educacional, muitos alunos mesmo saindo da escola lendo e escrevendo, não conseguem utilizar essas habilidades no seu cotidiano. Por isso é essencial que o professor na Educação Infantil tenha como meta prioritária ensinar seus alunos a lerem, escreverem e compreenderem o que fizeram para posteriormente inseri-las no seu dia a dia.

O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O professor da Educação Infantil ao trabalhar o alfabetizar e o letrar deve buscar sempre envolver teoria e prática em suas aulas, tendo o propósito de usar os mais diversos tipos de textos para que o aluno possa fortalecer a sua relação com o mundo que o cerca, conhecendo a sua realidade para que possa interferir nela com bastante sabedoria.

Segundo Val (2006, p. 22):

O processo de integração que envolve o ato de alfabetizar e letrar dentro da sala de aula está sistematizado em quatro eixos. São eles: a compreensão e valorização da cultura escrita; a apropriação do sistema de escrita; a leitura e a produção de textos escritos.

As situações didáticas relacionadas à alfabetização e ao letramento devem ser ações corporificadas, entrelaçadas entre si para que os quatro eixos possam ser trabalhados igualmente para posteriormente ele possa interagir com os seus colegas e todos que o cercam e compreendendo o quão importante é a leitura e a escrita. (Val,2006, p. 24).

Dessa forma aos poucos a criança vai aprendendo a ler e a escrever absorvendo os principais pontos norteadores que envolvem os processos em questão, de modo a fortalecer sempre a relação entre o alfabetizar e o letrar. Mas para que o aluno da Educação Infantil possa absorver as ações do ler e do escrever é necessário que o professor traga para a sua sala de aula as mais diversas situações pedagógicas que incentivem o aluno a considerar a importância do uso das linguagens oral e escrita em suas vidas.

Na realidade, o professor quando diversifica suas aulas ele deve ter em mente o quão importante é o seu trabalho e o quão importante é fazer com que suas crianças compreendam a importância de sua interação com o mundo das palavras e com o seu cotidiano.

A criança ao adentrar na Educação Infantil, automaticamente ele vai inteirando-se dos conhecimentos e das vivências que o cerca, percebendo assim o quão importante é ler e escrever e a partir dessas percepções construir seus próprios conhecimentos. Por isso que o alfabetizar e o letrar não deve ser trabalhado separadamente.

As instituições escolares de acordo com Soares (2006, p. 25) é a segunda organização mais importante na vida de uma criança, colaborando para o desenvolvimento da criança e principalmente aperfeiçoando as competências que as crianças trazem consigo e levar por toda a sua vida.

Sendo a Educação Infantil a primeira etapa educacional da vida de uma criança, cabe à escola por meio de seus profissionais proporcionarem as mais diversas situações pedagógicas para que as crianças possam aprender e levar tudo o que o aprendeu por toda a sua vida.

As práticas referentes a alfabetização e ao letramento são diversas e cabe somente a figura do professor inseri-las da melhor forma possível, tendo em vista sempre a aprendizagem do aluno. Os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil fazem uma menção sobre as rotinas pedagógicas das crianças como uma ação que une o conhecimento de mundo da criança e de tudo que o cerca e a criatividade do professor.

Dentro do mesmo parâmetro o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) também enfatiza o quão importante é o bom direcionamento das atividades para as crianças de 0 a 3 anos como forma de ampliar o conhecimento de mundo trazido por elas e o fortalecimento da linguagem oral e escritas. A partir do momento que ocorre a ampliação do conhecimento de mundo e o fortalecimento das linguagens, a criança passará a entender melhor o mundo que o cerca de modo que ela passa a expressar-se dentro da sala de aula, sem medo, sem neuras.

Na realidade todas essas ações devem ser planejadas, programadas de modo que haja certo entrosamento entre o que ele observa, aprende e apreende, passando a observar a diferença entre os mais diversos textos para eles apresentados. Uma das ações que o professor da Educação Infantil pode desenvolver em sua sala é dar a oportunidade às crianças

de manusearem folhas com textos diversos, ricos em ilustrações para que aos poucos eles possam familiarizar-se.

Já a partir dos 04 anos, os alunos já estão familiarizados com a contação de histórias e cabe ao professor nessa faixa etária não só falar e contar histórias a criança, e sim ouvir elas também. As crianças não mais só ouvirão as histórias por o professor contadas e sim além de ouvir elas também contarão suas próprias histórias.

A esse momento lúdico onde o professor inicia a alfabetização e o letramento chamará de reconto de histórias, onde a criança ao ouvir a história, ela debate suas opiniões, cria sua própria, expressando sonhos, desejos e vontades.

A recontagem de histórias faz com que o discente ao ouvir uma história possa fazer descrições sobre o que ouviu, sendo considerado esse momento uma prévia do ato de escrever mesmo sendo essa ação de modo não convencional. Além da contação de histórias, outra ferramenta essencial na alfabetização são as brincadeiras, ações que proporcionam ao educando a oportunidade de consolidar o que aprendeu. (Azevedo, 1998, p. 39)

No processo que envolve a alfabetização e o letramento na Educação Infantil, além da contação de histórias, das brincadeiras outras ações podem ser utilizadas pelo professor para ensinar seus alunos: as músicas, cantigas, trava-línguas, rodas de conversas.

De todas as ações mencionadas, as rodas de conversa é uma das atividades que possui maior aceitação entre os alunos da Educação Infantil, pois são através delas que as crianças irão desenvolver-se seja no modo da oratória ou do falar, uma vez que nas rodas de conversa a criança terá um grande desenvolvimento em habilidades como ouvir, falar, escrever e conseqüentemente ler.

Conclui-se dessa forma que a alfabetização e o letramento são ações que não podem ser trabalhadas de formas dissipadas, já que ambas as ações estão interligadas entre si.

A ALFABETIZAÇÃO INICIAL

Alfabetizar é afirmar que a leitura e a escrita são essenciais na formação do cidadão. A partir daí a organização do sistema educacional atribui a responsabilidade pedagógica do ensino da leitura e da escrita, à instituição escolar, e a formação do alfabetizador, ao sistema formativo. Esse processo nasceu intimamente ligado ao significado profundo da escola inicial e primária, que é: a distribuição de conhecimentos básicos para a inclusão social.

Ao longo da história da escrita, a alfabetização sempre foi marcada pela desigualdade, uma vez que não houve uma sociedade letrada em que a leitura e a escrita fossem praticadas por todos os seus membros. Ao contrário, a análise de quem lê e escreve, revela em todos os tempos e lugares, a distribuição social da riqueza, a diferença entre gêneros, idades, geografias e culturas. É diretamente determinado pelas ideologias e estratégias de distribuição do poder político, econômico e cultural e, conseqüentemente, pelas funções e mecanismos do sistema educacional de qualquer sociedade historicamente identificável. Nesse sentido, a redução do analfabetismo é uma das metas sustentadas pela comunidade nacional e internacional. (Azevedo, 1998, p.73)

Nesse quadro, as propostas de leitura e escrita que devem ser promovidas na sala de aula ou na formação de professores não constituem um exercício acadêmico neutro, mas mantêm relações profundas com o processo de distribuição do conhecimento. Qualquer proposta de alfabetização é necessariamente o resultado de um processo de trabalho institucional e de acordos coletivos que requerem conhecimentos específicos e, portanto, para formadores e professores dos diferentes níveis de escolaridade obrigatória, o ensino da leitura e da escrita é um dos desafios mais desafiadores.

Vivemos em uma sociedade letrada, na qual a escrita está presente o tempo todo, na qual é exigido que as pessoas apliquem os conhecimentos adquiridos na escola, no seu dia a dia. Dessa forma, se faz necessária à construção de um processo de alfabetização que favorece oportunidade ao indivíduo perceber as funções da escrita nas suas atividades cotidianas como: pegar um ônibus, ler uma placa, escrever um bilhete. Visto que não adianta saber ler se não há um entendimento daquilo que se está lendo.

Sobre a importância de se associar aquilo que é aprendido na escola às situações de vida cotidiana dos alunos nos fala Costa (2002, p. 57):

Para a ampliação das práticas do letramento dos alfabetizandos, é essencial garantir que as práticas trabalhadas na escola estejam também presentes fora dela; a possibilidade de articulação entre os âmbitos interna e externo ao ambiente escolar, pode se constituir em uma das estratégias importantes para envolver o aluno no processo de aprendizagem, concorrendo para a sua permanência no curso e para a efetivação da alfabetização.

Para a construção de um processo de alfabetização que vise o letramento e a conscientização dos alunos, se faz necessária a utilização de diversos tipos de textos que venham contribuir para o alcance desses objetivos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.30): “São os textos que favorecem a reflexão crítica imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada”.

Os professores, no desenvolvimento de sua prática, devem proporcionar ao aluno entrar em contato com os diversos tipos de textos que existem, Soares (2003, p. 44) reforça esta ideia quando afirma que “o indivíduo que atinge a condição de letrado é aquele que sabe interagir com os diferentes tipos de textos que há em nossa sociedade”.

Dessa forma, a prática docente deve se pautar no desenvolvimento de atividades que permitam aos alunos o reconhecimento das diferentes funções e propósitos a que servem os textos: a função de informar, de proporcionar um momento prazeroso e de descontração para o leitor, dentre outras.

A interação com variados portadores de texto como jornais, livros, revistas, cartazes vem contribuir para a formação de leitores competentes, pois de acordo com os PCNS: “Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos... as pessoas aprendem a gostar de ler quando de alguma forma a qualidade de suas vidas melhora com a leitura”. (1997, p.36)

Para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem.

O professor, no papel do mediador desse processo tem por finalidade realizar estratégias de antecipação, dando possibilidades para o educando avançar no processo da leitura e escrita, tornando a leitura contextualizada, ou seja, com significados que permitam ao aluno imaginar o que poderia estar escrito.

De acordo Soares (2003, p. 56 – 57):

Analfabetismo no primeiro mundo? (...) quando os jornais noticiam a preocupação com altos níveis de analfabetismo em países como os Estados Unidos, a França, a Inglaterra surpreende porque: como podem ter altos níveis de analfabetismo países era que a escolaridade básica é realmente obrigatória e, portanto, praticamente toda a população conclui o ensino fundamental (que, nos países citados, tem duração maior que a do nosso ensino fundamental - 10 anos nos Estados Unidos e na França, 11 anos na Inglaterra). E que, quando a nossa mídia traduz para o português a preocupação desses países, traduz *iliteracy* (inglês) e analfabetismo nesses países, isto é, o número de pessoas que não sabem, ler ou escrever aproxima-se de zero; a preocupação, pois, não é com os níveis de analfabetismo, mas com os níveis de letramento, com a dificuldade que adultos e jovens revelam para fazer uso adequado da leitura e da escrita: sabem ler e escrever, mas enfrentam dificuldades para escrever um ofício, preencher um formulário, registrar a candidatura a um emprego – os níveis de letramento é que são baixos.

É sabido que todo indivíduo possui algum grau de letramento, mesmo que seja mínimo, dessa forma é de suma importância que o professor faça uso do pré-conhecimento de seu aluno para que este possa construir seu conhecimento por meio de suas experiências e cultura, assim o educador poderá alfabetizar letrando.

AS SÉRIES PRIMÁRIAS

A instrução assume uma natureza mais formal à medida que as crianças passam para as séries do ensino fundamental. Aqui, é praticamente certo que as crianças receberão pelo menos alguma instrução de um produto publicado comercialmente, como uma série de antologia de base ou literatura.

Segundo Feil (2004, p. 44):

É importante que os textos das crianças possam servir de subsídio para novas descobertas, novas situações de aprendizagens e novas construções. Saber ler, nesta visão, é ir além da interpretação literal, sabendo relacionar o lido com experiências vividas, ouvidas, presenciadas e/ou ainda, com outras leituras. Saber ler é saber recriar o lido em outras atividades, sejam de escrita (é registro, é

memória), de jogo lúdico e cênico, de artes plásticas, de fixação de letras, sílabas, ortografia, etc..

À medida que os processos de reconhecimento de palavras se tornam mais automáticos, as crianças tendem a dedicar mais atenção aos processos de compreensão de nível superior. Como essas experiências de leitura tendem a ser gratificantes para as crianças, elas podem ler com mais frequência; assim, a realização da leitura pode ser um subproduto do prazer da leitura.

A verdadeira leitura é compreensão. As crianças precisam ler uma grande variedade de materiais interessantes e compreensíveis, que possam ler oralmente com cerca de 90 a 95% de precisão. No início, as crianças tendem a ler lenta e deliberadamente, enquanto se concentram exatamente no que está na página. Na verdade, eles podem parecer "colados à impressão", descobrindo os detalhes da forma no nível da palavra. No entanto, a expressão de leitura, a fluência e a compreensão das crianças geralmente melhoram quando leem textos familiares.

As crianças não usam apenas seu conhecimento crescente dos padrões de som das letras para ler textos desconhecidos. Eles também usam uma variedade de estratégias. Estudos revelam que os primeiros leitores são capazes de ser intencionais em seu uso de estratégias metacognitivas. Mesmo nessas primeiras séries, as crianças fazem previsões sobre o que devem ler, autocorrigir, reler e questionar se necessário, dando evidências de que são capazes de ajustar sua leitura quando a compreensão falha.

Mas as crianças também precisam de tempo para a prática independente. Essas atividades podem assumir várias formas. Algumas pesquisas, por exemplo, demonstraram os efeitos poderosos que a leitura das crianças para seus cuidadores tem na promoção da confiança e da proficiência em leitura. Visitar a biblioteca e programar períodos independentes de leitura e escrita em salas de aula ricas em alfabetização também proporcionam às crianças a oportunidade de selecionar livros de sua própria escolha. Eles podem se envolver em atividades sociais de leitura com seus pares, fazer perguntas e escrever histórias, todas as quais podem nutrir interesse e apreciação pela leitura e escrita. (Borges, 2004, p.73) Relacionamentos de apoio entre esses processos de comunicação levam muitos professores a integrar a leitura e a escrita na instrução em sala de aula. Afinal, escrever desafia as crianças a pensar ativamente sobre a impressão. Enquanto jovens autores lutam para se expressar, eles se deparam com diferentes formas escritas, padrões sintáticos e temas. Eles usam a escrita para vários fins: escrever descrições, listas e histórias para se comunicar com outras pessoas. É importante que os professores exponham as crianças a uma variedade de formas de texto, incluindo histórias, relatórios e textos informativos, e que ajudem as crianças a selecionar vocabulário e pontuar frases simples que atendam às demandas do público e do propósito. Uma vez que a instrução de caligrafia ajuda as crianças a se comunicarem de maneira eficaz, também deve fazer parte do processo de escrita. Aulas curtas demonstrando certas formações de letras vinculadas à publicação da escrita fornecem um momento ideal para o ensino. Oficinas de leitura e escrita, nas quais os professores fornecem instruções individuais e em pequenos grupos, podem ajudar as crianças a desenvolver as habilidades de que precisam para se comunicar com outras pessoas.

Embora os rascunhos iniciais das crianças contenham grafias inventadas, o aprendizado da grafia assumirá uma importância cada vez maior nestes anos. A instrução ortográfica deve ser um componente importante do programa de leitura e escrita, pois afeta diretamente a capacidade de leitura. Alguns professores criam suas próprias listas de ortografia, concentrando-se em palavras com padrões comuns, palavras de alta frequência, bem como algumas palavras pessoalmente significativas da escrita das crianças. A pesquisa indica que ver uma palavra impressa, imaginar como ela é escrita e copiar novas palavras é uma forma eficaz de adquirir grafias. (Azevedo, 1998, p. 57)

É verdade que as crianças precisarão da ajuda de um adulto para dominar as complexidades do processo de escrita, mas eles também precisarão aprender que o poder da escrita é expressar as próprias ideias de maneiras que possam ser compreendidas por outras pessoas.

À medida que as capacidades das crianças se desenvolvem e se tornam mais fluentes, o ensino mudará de um foco central em ajudar as crianças a aprender a ler e escrever para ajudá-las a ler e escrever para aprender. Cada vez mais, a ênfase dos professores será em incentivar as crianças a se tornarem leitores independentes e produtivos, ajudando-os a estender suas habilidades de raciocínio e compreensão ao aprender sobre seu mundo. Os professores precisarão fornecer materiais desafiadores que exijam que as crianças analisem e pensem de forma criativa e de diferentes pontos de vista. Eles também precisarão garantir que as crianças tenham prática em leitura e escrita (dentro e fora da escola) e muitas oportunidades para analisar tópicos, gerar perguntas e organizar respostas escritas para diferentes propósitos em atividades significativas. (Feil, 2004, p.57)

Ao longo desses anos críticos, a avaliação precisa dos conhecimentos, habilidades e disposições das crianças em leitura e escrita ajudará os professores a combinar melhor a instrução com como e o que as crianças estão aprendendo. No entanto, a leitura e a escrita iniciais não podem ser medidas simplesmente como um conjunto de habilidades estreitamente definidas em testes padronizados. Essas medidas geralmente não são indicadores confiáveis ou válidos do que as crianças podem fazer na prática típica, nem são sensíveis à variação de linguagem, cultura ou experiências de crianças pequenas.

Em vez disso, uma avaliação sólida deve ser ancorada em tarefas de escrita e leitura da vida real e registrar continuamente uma ampla gama de atividades de alfabetização das crianças em diferentes situações. Uma boa avaliação é essencial para ajudar os professores a adaptar a instrução apropriada para crianças pequenas e saber quando e quanto instrução intensiva em qualquer habilidade ou estratégia específica pode ser necessária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização é fundamental para a capacidade do aluno de aprender na escola e de se envolver de forma produtiva na sociedade.

A alfabetização é uma etapa muito importante em nossa vida, é nesse processo que descobrimos o mundo das letras e da leitura. Um processo bem elaborado, com objetivos e

metodologias adequadas pode ter resultados futuros que definem a vida e o prazer pelas letras em muitas pessoas, portanto, os profissionais docentes, deste ponto de vista, são considerados como atores importantes de incentivo e mediação na vida de seus alunos, pois, os mesmos possuem a responsabilidade de se qualificarem, refletirem e aplicarem metodologias eficientes, respeitando o contexto e os conhecimentos prévios dos alunos.

O conceito de alfabetização vem sendo gradativamente ressignificado, não se reduzindo apenas a métodos e técnicas tradicionais relacionadas ao domínio do código, mas, indica a compreensão do processo de alfabetização como um fenômeno que abrange inúmeras facetas e perspectivas de análise em torno de sua natureza e especificidade, havendo a necessidade de considerá-las a fim de desenvolver a prática pedagógica alfabetizadora de forma competente.

Conclui-se que alfabetizar e letrar muitas vezes se confundem e se mesclam, havendo a necessidade de compreensão dos conceitos de alfabetização e de letramento, dada a especificidade de cada termo, a fim de que possamos realçar a importância de que ambos são processos distintos, porém indissociáveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

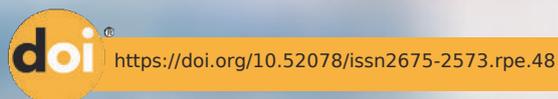
- AZEVEDO, Fernando de. **Novos caminhos e novos fins**. São Paulo: Melhoramentos, 1998.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 1 (1): 186-203, 2014.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998. 3v.: il.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10º ed. São Paulo: Scipione, 1997, p.191.
- FEIL, Iselda T. Sausen. **Alfabetização: um diálogo de experiências**. 2.ed. rev. e ampl. – Unijui, 2004.
- FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade a escrita**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: Uma perspectiva Social**. São Paulo, Ática, 1986 p. 86.
- _____. Brasil: Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2001.
- VAL, Maria da Graça Costa. Alfabetização e letramento. In CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: MEC, 2006.



ORGANIZAÇÃO:
Manuel Francisco Neto
Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):

Bruno Ruiz Cardoso
Fátima Tomás Dias dos Santos Gama
Fernanda Santos Ikier
Maria Angela Ferreira Oliveira
Maria de Lourdes Ferreira da Silva
Nilma Aparecida Gonçalves Bernardes
Shirlei Nadaluti Monteiro
Solange Hitomi Kurozaki



Produzida com utilização de softwares livres



Platform &
workflow by
OJS / PKP

www.primeiraevolucao.com.br

