

Revista **a** EVOLUÇÃO

Ano I - nº 5 | Jun/2020 | ISSN 2675-2573

ISSN 2675-2573

A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA É UM DIREITO.

PATRÍCIA TANGANELLI LARA

ENTREVISTAS

DESTAQUES

O RACISMO NA ESCOLA E O DEBATE SOBRE AS QUESTÕES RACIAIS

Prof. Me. Vanderson Cristiano de Sousa

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E DESIGUALDADES SOCIAIS: BREVE ANÁLISE DA CONJUNTURA

Profa. Me. Veneranda Rocha de Carvalho

O TRIPÉ QUE SUSTENTA A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Profa. Esp. Ana Paula de Lima



A educação evolui quanto mais evoluem seus profissionais

www.primeiraevolucao.com.br

Revista **EVOLUÇÃO**

Ano I - nº 5 Junho de 2020 - ISSN 2675-2573

Editor Responsável:

Antônio R. P. Medrado

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima
Isac Pereira dos Santos
Ivete Irene dos Santos
José Roberto Lemela
Manuel Francisco Neto (Angola)
Thais Thomaz Bovo
Veneranda Rocha de Carvalho
Vilma Maria da Silva

Organização:

Vilma Maria da Silva
Isac dos Santos Pereira

AUTORES(AS)

Alaíde dos Santos
Alessandra de Almeida Borges
Ana Paula Macedo
Ana Paula Martins
André Luiz Dias Leite e Kelly Cristina de Piza
Andreia Silva da Costa
Beatriz Ferreira Silva Targino
Dayana da Silva Macedo
Delmira Moreira da Cruz
Emi Victoria Rodrigues Martins
Fagner Zaremba
Fernando Henrique Silva Abreu
Isac Pereira dos Santos e Filipe O. de Melo
Ivonete de Melo Pascoino
Jaqueline Rebouças Cachatori Silveira
Juliana de Almeida Carvalho Silva

Juliana Moraes Gonçalves da Silva
Katieanne Cristina Dos Santos Palitot
Leidimar Martins da Rocha Almeida
Manuel Francisco Neto
Maria das Graças de Negreiros Queiroz
Maria Helena Sotto Maior
Marta de Andrade Barros
Miriam da Silva Figueiredo
Mônica Nunes
Rodrigo da Silva Lima
Rubia Mara Requena dos Santos
Soraya Feitosa da Silva
Sueli Maria de Souza Antoniette
Tatiana Kelian Kiseleff Tabellione
Vanderson Cristiano de Sousa
Veneranda Rocha de Carvalho

Editor Responsável:

Antônio R. P. Medrado

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima

Isac dos Santos Pereira

Ivete Irene dos Santos

José Roberto Lemela

Manuel Francisco Neto (Angola)

Thaís Thomas Bovo

Veneranda Rocha de Carvalho

Vilma Maria da Silva

Com. de Avaliação e Leitura:

Profa. Esp. Ana Paula de Lima

Profa. Dra. Denise Mak

Prof. Me. Isac dos Santos Pereira

Profa. Me. Ivete Irene dos Santos

Profa. Me. Jaqueline Oliveira

Prof. Dr. Manuel Francisco Neto

Profa. Dra. Patrícia Tanganelli Lara

Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo

Profa. Me. Veneranda Rocha de Carvalho

Edição, Web-edição e projetos:

Antonio R. P. Medrado

José Roberto Lemela

Lee Anthony Medrado

Patrícia Martins da Silva Rede

Contatos

Tel. (11) 98031-7887

Whatsapp: (11) 99543-5703

primeiraevolucao@gmail.com

<https://primeiraevolucao.com.br>

Rua Areias, 131- Bl. G - Apt. 41

08151-602 - São Paulo-SP

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial.

É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

Publicada por:

Edições
Livro Alternativo

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

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

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 e autores independentes.

PRINCÍPIOS:

O trabalho voltado (principalmente) para a educação, cultura e produções independentes;

O uso exclusivo de softwares livres na produção dos livros, revistas, divulgação, palestras, apresentações etc desenvolvidas pelo grupo;

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

Publicar e divulgar livros de professores(as) e autores(as) independentes e/ou produções marginais;

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

O combate ao despotismo, ao preconceito e à superstição;

O respeito à diversidade.

A educação evolui quanto mais evoluem seus profissionais.

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – n. 5 (jun. 2020). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2020.

328p. : il. color

Bibliografia

Mensal

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

ISSN 2675-2573 (on-line)

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

CDD 370

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

www.primeiraevolucao.com.br

05 APRESENTAÇÃO

Isac dos Santos Pereira

15 HOMENAGEM

Patrícia Tanganelli Lara

21 REFLETINDO SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O tripé que sustenta a educação de qualidade

25 ENTREVISTAS

327 POIESIS

1. A SÍNDROME DE DOWN NO CONTEXTO ESCOLAR: RESPONSABILIDADE NAS AÇÕES DE FORMAÇÃO DO SUJEITO

Alaíde dos Santos 33

2. EXAMINAR OS CONFLITOS, A VIDA E AS POTENCIALIDADES DO FAZER ARTÍSTICO; A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO

Alessandra de Almeida Borges 43

3. MEDIAÇÃO DE CONFLITO E HUMANIZAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Ana Paula de Macedo 49

4. A TEMÁTICA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR - TENSÕES E AVANÇOS

Ana Paula Martins 55

5. A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO ATRELADA À EDUCAÇÃO BÁSICA

André Luiz Dias Leite e Kelly Cristina de Piza 67

6. A IMPORTÂNCIA DO REGISTRO PARA A AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andreia Silva da Costa 83

7. FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Beatriz Ferreira Silva Targino 93

8. EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: O DESENVOLVIMENTO SOCIAL DA CRIANÇA FRENTE À RUPTURA DO SEU COTIDIANO

Dayana da Silva Macedo 105

9. O PSICOPEDAGOGO E AS INTERVENÇÕES NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Delmira Moreira da Cruz 115

10. INFÂNCIA PARA CONSUMO: um olhar atento para a educação infantil

Emi Victoria Rodrigues Martins 125

11. PERSPECTIVA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO VOLEIBOL

Fagner Zaremba 139

12. O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO FRENTE À MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES E DOS DESAFIOS EDUCACIONAIS

Fernando Henrique Silva Abreu 147

13. "HATARAKU SAIBOU" NA SALA DE AULA: a animação japonesa do corpo humano como ferramenta de ensino e aprendizagem

Isac dos Santos Pereira e Filipe Oliveira de Melo 153

14. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA ARTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Ivonete de Melo Pascoino 163

15. OS AVANÇOS NO TRABALHO DO PROFESSOR EM RELAÇÃO AS DIVERSAS FERRAMENTAS EDUCACIONAIS DA ESCOLA

Jaqueline Rebouças Cachatori Silveira 173

16. PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A IMPORTÂNCIA DAS CANTIGAS

Juliana de Almeida Carvalho Silva 183

17. RECURSOS VISUAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM AUTISMO

Juliana Moraes Gonçalves da Silva 191

18. A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO EM CUBA: arranjo institucional e estratégias de implementação

Katianne Cristina Dos Santos Palitot 197

19. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E A INTERVENÇÃO DOCENTE

Leidimar Martins da Rocha Almeida 203

20. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA EM IDADE ESCOLAR: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS PSICOSSOCIAIS

Manuel Francisco Neto 215

21. AS CONTRIBUIÇÕES DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Maria das Graças de Negreiros Queiroz 225

22. TEMPOS E DIFERENÇAS: EDUCAÇÃO PÚBLICA E PRIVADA

Maria Helena Sotto Maior 235

23. O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Marta de Andrade Barros 241

24. A COMPETÊNCIA LEITORA QUE ANTECEDE OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Miriam da Silva Figueiredo 249

25. EDUCAÇÃO INFANTIL: CURRÍCULO LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Mônica Nunes 255

26. TRABALHO COM CARTAZ NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Rodrigo da Silva Lima 265

27. DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR: OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR BRASILEIRO

Rubia Mara Requena dos Santos 271

28. A IMPORTÂNCIA DO APRENDER, ENSINAR E AVALIAR

Soraya Feitosa da Silva 281

29. A MÚSICA ARTÍSTICA BRASILEIRA E SUA INSERÇÃO NA SALA DE AULA

Sueli Maria De Souza Antoniette 291

30. A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tatiana Kelian Kiseleff Tabellione 301

31. O RACISMO NA ESCOLA E O DEBATE SOBRE AS QUESTÕES RACIAIS

Vanderson Cristiano de Sousa 313

32. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E DESIGUALDADES SOCIAIS: BREVE ANÁLISE DA CONJUNTURA

Veneranda Rocha de Carvalho 321



PARA ALÉM DOS NÚMEROS DA CHAMADA

Impelidos pelo desejo de reflexão e melhoria do sistema educacional contemporâneo e, face às mudanças bruscas ocorridas pelo confinamento 2020 em decorrência do vírus que assola o país, professores e pesquisadores mais uma vez se uniram em uma empreitada ousada ao desenvolverem seus textos para mais uma edição da nossa revista. Toda essa reviravolta na maneira em como as relações dentro do sistema escolar estão a acontecer provocaram nos Educadores/Pesquisadores uma visão diferenciada de se pensar as relações tecidas entre eles e seus alunos e o aprender de forma significativa, sem recorrer a métodos pouco eficientes.

A seção educacional desta revista que, tem o intuito de possibilitar que educadores atuantes verdadeiramente no sistema educacional reflitam e escrevam sobre suas próprias práticas dentro da sala de aula, contempla diversas vertentes de pesquisas, como; a relação do professor e do aluno face às tecnologias, a relação do educador na aprendizagem autônoma dos estudantes, a práxis e a poética do exercer a profissão docente e, a inter-relação contemporânea dos sistemas sociais e educacionais inerentes aos protagonistas da educação (Educador e Educando).

Além da “educação contemporânea” como palavra-chave entre os artigos, crê-se que as palavras “**Corpos Discentes**” entram como um elemento balizador e importante na construção de todo o pensamento intrínseco e extrínseco tecido nos textos. Com isso, somos impelidos a questionamentos como; mas, que corpos são esses? Que fazem? Do que gostam ou, o que querem?

Esses corpos que por vezes são tímidos, assustados, felizes, elétricos, cansados, preocupados, conquistadores, curiosos e tantas outras mais palavras que poderiam ser usadas para descrevê-los, fazem parte diariamente da profissão e preocupação educacional. Com eles os docentes dialogam, brincam, correm, brigam, discutem, se inquietam, se preocupam... Ufa!!! E continuam outra vez a jornada...

Esses corpos não adentram os portões e as portas da escola somente em sua igualdade e materialidade, mas em toda sua complexidade e singularidade intelectual e sentimentos advindos de seus anseios, que por sua vez burilam, convidando-os e impelindo-os a serem e a existirem. Em alguns casos, premidos por ocasiões pelas condições externas que a sociedade lhes impõe, entram contrito dentro da sala de aula, e por sorte da vida, da atualidade e da escola, se deparam com um professor/amigo que os olha não como mais números de chamada ou mais um João, Pedro, Maria ou Cibelle, contudo como indivíduos carentes de atenção, sobremaneira esta a orientá-los não somente em sua capacidade de assimilação de saberes, mas em sua integralidade como indivíduo biopsicossocial.

A preocupação que toca e sensibiliza o leitor face aos artigos presentes nesta edição da revista não se resume em compor palavras em suas mais graciosas e harmoniosas colocações e adequações com a língua materna, em jogos de palavras que encantam os olhares, propiciam exaltações; todavia essa inquietude que impulsiona o serviço docente para o horizonte utópico, por meio das letras aqui presentes manifesta um olhar mais atento a esses corpos, que não mais são tidos como receptivos, passivos e ponto final, como diria Paulo Freire, mas receptivos, ativos, carentes e reflexivos. Os corpos do educando em sua integralidade são mais do que nunca a grande preocupação para os olhares docente.

Abrimos esse dossiê com uma homenagem super importante a uma das colaboradoras da revista e professora atuante no sistema escolar contemporâneo, a Doutora **Patrícia Tanganelli Lara**. Diante de um aspecto teórico e prático fundamental em suas obras e ações que se pautam no sensível e na incansável luta ao pensar o estudante com deficiência dentro do sistema escolar atual face aos embates cotidianos, sua presença se faz notável para uma homenagem com tantas boas intenções. Seus combates e pesquisas constantes estão ancoradas na reflexão imprescindível sobre o sujeito com determinadas restrições e sua total permanência dentro da sala de aula, com o apoio e acolhimento docente, antes de qualquer olhar de julgamento ou de se pensar incapaz em lidar com tal desafio. Tão logo, dessa compreensão derivaram-se densas reflexões e de fato, batalhas no cenário educacional, das quais são apresentadas algumas posteriormente.

A revista dá sequência com os artigos de diversos outros professores, que também, de forma reflexiva ansiaram por validar práticas à luz da teoria, e ao mesmo tempo, recorrendo a novas teorias para expandirem seus trabalhos em sala de aula.

Alaíde dos Santos defende em seu artigo que “Crianças com deficiência específica como a Síndrome de Down assim como qualquer outra criança” desperta em que os circunda “o desejo de cada vez mais melhorar e otimizar suas habilidades físicas, mentais e sociais”, levando a crer sem sombra de dúvidas que “inseri-las em uma sala de aula comum e inclusiva é um meio para se atingir esse objetivo importante”.

Em outro campo muito debatido, mas também não menos importante, **Alessandra de Almeida Borges** acredita que “é preciso levar a Arte que está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria”, não obstante ainda encontra-se uma certa dificuldade em sua inserção de forma plena como lutam os Arte/Educadores atuais.

Ana Paula de Macedo aborda “as atribuições do ofício docente que não são ensinadas na universidade e que ultrapassam o currículo”, levando-a a crer que “as adversidades da sala de aula fazem o professor dar um passo para trás e ser mais educador do que docente”. Para ela, um “Educador” somente seria “como aquele que moraliza antes de ser aquele que ensina, visto que diante de um conflito em sala de aula não é possível viabilizar a aprendizagem”.

Doravante, propor uma reflexão sobre a introdução da temática indígena no currículo escolar e nas práticas educativas, bem como sobre os aspectos a serem considerados como sustentáculos dessas práticas é o que almejam as reflexões tecidas no artigo de **Ana Paula Martins**.

André Luiz Dias Leite e Kelly Cristina de Piza abordam em seus escritos “características físicas e emocionais dos quatro períodos; sensório-motor, pré-operatório, concreto e formal” e sua relação “com o processo de ensino e aprendizagem”, além “de que maneiras o conhecimento de cada fase é um alicerce assertivo nas tomadas de decisões da vida educacional”.

Andreia Silva da Costa analisa a “importância do registro na Educação Infantil, considerando pontos importantes para que este processo seja realmente significativo no desenvolvimento dos educandos”, pensando-o esse processo como uma proposta significativa e que favorece a “real aprendizagem”.

Já **Beatriz Ferreira Silva Targino** tece um diálogo reflexivo em um ponto que volta e meio é discutido nas salas docentes ou, em grande parte, nos “cafezinhos” de professores que vão fazer seus cursos de complementação em Universidades. Em seu texto, ela objetiva “investigar as contribuições entre a

teoria e a prática na formação pedagógica, de modo a apresentar questionamentos que servirão de reflexão a respeito das lacunas que venham a surgir no decorrer do exercício da profissão”. O levantamento da problemática em aprender somente à luz da teoria é o que se propôs ao construir tal texto.

Dayana da Silva Macedo “busca compreender o processo de socialização da criança ou adolescente que foi interrompido pelo adoecimento e pelas constantes idas ao hospital, bem como o papel da educação para a criança hospitalizada”, tendo em vista de maneira preponderante e sensível “a atuação do pedagogo”, que não mais em uma sala de aula considerada “normal”, leciona para além dos conhecimentos da materialidade humana.

No cenário escolar “o trabalho do psicopedagogo visa atender à individualidade do aluno que faz parte da instituição, monitorando seus processos e modalidades de aprendizagem, as características dos vínculos que estabelecem com o objeto de aprendizagem, seus professores e seus grupos de pares e atenção às subjetividades e possibilidades que essa criança ou adolescente possuem. Pensando nisso, **Delmira Moreira da Cruz** propõe uma reflexão a estas questões e propicia ao leitor um olhar diferenciado e mais abrangente.

Diante da “*sociedade atual definida por Zygmunt Bauman como "Sociedade de Consumidores"*, e a forma que as crianças são desde cedo inseridas nesse contexto”, **Emi Victoria Rodrigues Martins** propõe refletir sobre as consequências da inserção dos pequenos nesse modelo de sociedade centralizado em práticas de consumo.

Fagner Zaremba diante da contextura atual, identifica “a necessidade de conscientizar os professores de que o ensino dos fundamentos do voleibol por meio de jogos lúdicos é um excelente método de ensino”, já que, segundo suas pesquisas, “pode oferecer prazer em realizá-la”, e ainda “despertar o desejo de praticar a modalidade enquanto lazer ou mesmo interessar-se em aprimorar suas habilidades”.

“O papel do coordenador pedagógico na formação continuada de seus professores” também se torna como área de estudo de extrema importância, diante disso, **Fernando Henrique Silva Abreu** propõe que, em consonância com diversos autores, que tal formação “contribui não só do ponto de vista pedagógico, mas também envolve uma melhor qualidade dentro do processo educacional”.

Ivonete de Melo Pascoino, de forma semelhante aos escritos de Alessandra Borges, discute e analisa “a importância que o ensino da Arte tem na vida das crianças e as contribuições do professor neste processo, ressaltando que ele “deve oferecer em sua prática pedagógica a maior diversidade possível de materiais, fornecendo suportes, técnicas e desafios que venham favorecer o crescimento, imaginação e criatividade de seus alunos”, propiciando conseqüentemente “a exploração de novos conhecimentos” e a ampliação do “repertório cultural” e o aumento “de sua capacidade de expressão e de percepção de mundo”.

Isac dos Santos Pereira juntamente com seu ex aluno **Filipe Oliveira de Melo**, e que agora, é seu companheiro de pesquisas dentro do campo da Arte/Educação atrelada aos produtos audiovisuais, creem que “face a nova conformação da sociedade contemporânea imersa nas infintas difusões comunicacionais”, as animações devem entrar dentro do arcabouço educacional “como ferramenta propícia ao ensino e a aprendizagem dos alunos, independentemente das idades”. Todavia, salientam para a necessidade da formação do educador para com a leitura e o saber mediar tais imagens em movimento. Para refletirem sobre essa possibilidade, eles tomam a animação japonesa Hataraku Saibou como objeto de breve análise.

Jaqueline Rebouças Cachatori Silveira visa elucidar por intermédio de seus escritos a “função da Educação na vida das crianças considerando o seu real papel no desenvolvimento”, tendo como grande propulsor no interesse de tal assunto sua observação em como a “criança aprende e se desenvolve”, principalmente na sua infância. “Ao observar a maneira com que os alunos brincam, como jogam, criando regras, produzindo assim os saberes infantis que auxiliam no desenvolvimento de suas habilidades específicas”, suas reflexões a levaram a escrever sobre a importância do educador ao compreender “o processo que a criança passa para a construção e desenvolvimento de sua inteligência”, tendo como subsídios o ato avaliativo e a retomada.

Adiante, sabe-se que desde que “o conceito de inclusão e educação inclusiva vem passando por diversas alterações e adaptações, e inclusive vêm inspirando uma série de propostas e ações em vários países do mundo”, o ensinar dentro da sala de aula que tenha crianças que merecem uma atenção diferenciada não se esgota em palavras, mas propulsiona ações. Logo, “como forma de contribuição a educação inclusiva, serão apresentados neste trabalho” desenvolvido por **Juliana de Almeida Carvalho Silva** “a importância de um projeto com o tema cantiga no atendimento educacional especializado” co-

mo uma das inúmeras possibilidades de se ensinar quando se depara com tais necessidades.

Juliana Moraes Gonçalves da Silva de certa forma complementa e dá sequência ao trabalho supracitado, propondo aos leitores e professores a necessidade em saber o quão importante são “os estímulos visuais” e o quanto eles “podem ser um grande auxílio durante as atividades na sala de aula” ao desenvolver o “potencial de cada criança autista”.

Katianne Cristina Dos Santos Palitot, em uma proposta mais ousada que, se deu fruto de seu mestrado, objetiva “compreender”, mesmo que de forma mais sucinta em relação a sua defesa na universidade, “como ocorre à implementação da política pública educacional no processo de alfabetização em Cuba”, fazendo um paralelo com o Brasil.

Em sequência, o artigo de **Leidimar Martins da Rocha Almeida** “versa sobre a análise documental e bibliográfica acerca do processo de alfabetização e a intervenção docente, tendo em vista a situação problema verificada e o papel do professor neste processo no bojo da visão sobre o protagonismo do aluno em suas produções”.

Manuel Francisco Neto descreve “algumas causas e consequências das dificuldades de aprendizagem da criança escolar, numa perspectiva teórica”. Segundo suas pesquisas, “existem várias opiniões de autores sobre as dificuldades de aprendizagem que ora convergem, ora divergem no que diz respeito as suas causas”, complementando que tais dificuldades “constituem preocupação para o sucesso escolar”.

Maria Helena Sotto Maior verifica que “no Brasil, como em muitos países latino-americanos, existem diferenças perceptíveis entre as instituições educacionais do setor privado e as da administração pública”, além do mais, que “a educação pública tem desempenhado um papel de grande importância nos últimos trinta anos, desde que a escolaridade cresceu significativamente, principalmente nos níveis inicial e intermediário”. Dada a natureza de tais achados, a autora propõe uma reflexão sobre as dificuldades ainda encontradas dentro do sistema escolar e possíveis ações docentes diante de tais embates.

Maria das Graças de Negreiros Queiroz desenvolve seu artigo falando “sobre as contribuições das brincadeiras no desenvolvimento infantil”. Inicialmente, a autora faz “um levantamento sobre a importância da brincadeira

na vida da criança”, e posteriormente amplia a discussão sobre “o papel do professor como mediador da criança e responsável por possibilitar um ambiente favorável para que a brincadeira aconteça de forma prazerosa”.

Abordar sobre os “fatores a respeito do ensino aprendizagem da língua estrangeira, como foco o inglês” tendo “como prioridade a prática oral, visando a capacitação de profissionais brasileiros para o mercado de trabalho por meio das relações comerciais com povos estrangeiros, particularmente os da Inglaterra é o que apresenta o artigo de **Marta de Andrade Barros**.

Miriam da Silva Figueiredo teve por objetivo “discutir a influência da escola e da família no desenvolvimento da competência leitora em crianças do Ensino Fundamental I”. De acordo com suas pesquisas e sua vivência como profissional da educação, a autora verificou que “a Leitura é fundamental para o convívio em sociedade, principalmente na atual, que trabalha e utiliza tantos meios de linguagem e comunicação.

Mônica Nunes propõe apresentar um “estudo bibliográfico por coletas de informações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RC-NEI) – volume 3, para a compreensão do desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita referente a Educação Infantil”. Com isso, ela “destaca alguns eixos de trabalho como: objetivos, conteúdos e orientações didáticas aos professores, de forma a nortear sua prática pedagógica”.

Ao relatar e compartilhar uma experiência com o “ensino do gênero textual cartaz nas aulas de língua portuguesa para o sexto ano do Ensino Fundamental por intermédio de uma sequência didática, doravante SD, para a construção do gênero”, **Rodrigo da Silva Lima** mostra em seu artigo como “a construção da SD e sua aplicação em forma de atividade foi realizada em 3 turmas do 6º ano de uma escola pública municipal da cidade de São Paulo”. Ele verifica que “a produção da SD do cartaz intitulada “Conecte-se ao que importa” teve uma adesão acima de 80% nas turmas”. Entre os objetivos de sua proposta, “incentivar o ato de pesquisar e estudar e a produzir textos autorias, explorar a reflexão do uso da internet e as relações pessoais e corrigir erros frequentes de grafia” estão inclusos.

Resultado de uma pesquisa bibliográfica sobre a docência no ensino superior, **Rubia Mara Requena dos Santos** compõe um artigo tendo por objetivo investigar “quem são os seus atuais professores e refletir sobre a importância da formação pedagógica na sua prática profissional para orientar futuros pro-

fissionais sobre as mudanças de perfil solicitadas e necessárias”. Além disso, anseia por intermédio dos escritos mostrar “os novos caminhos” que os professores precisam percorrer para aprenderem “a lidar com a diversidade, se adaptar às mudanças, sobretudo tecnológicas, dentro de um novo perfil esperado para professores do ensino superior”.

A apresentação descritiva da “importância da integração do processo de aprender, ensinar e avaliar” é o que apresenta **Soraya Feitosa da Silva**. Para ela, “cabe ao aluno a tarefa de aprender, ao mesmo tempo compete ao educador a capacidade de observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular-se com este aluno no processo de ensino e aprendizagem. O método de avaliação por si só não altera a concepção do ensino, para que isso ocorra é necessário que reflitamos sobre a ideia sobre do que é de fato aprender e ensinar”.

Sueli Maria De Souza Antoniette coloca uma reflexão concernente a “linguagem artística musical e seu início no Brasil”, fazendo um breve resgate desse processo e propiciando ao leitor a leitura de escritos que versam sobre “a Educação Musical” e a necessidade do “conhecimento, sensibilidade, e disponibilidade para proporcionar aos alunos que estão na fase de alfabetização”, tomando-a como ferramenta nesse processo.

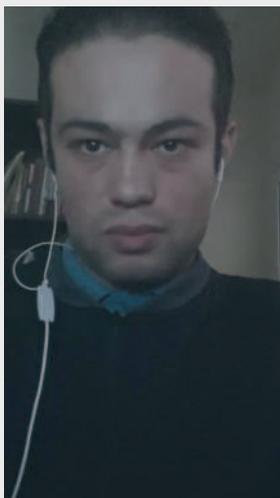
Tatiana Kelian Kiseleff Tabellione apresenta um artigo que tem como objetivo “caracterizar a deficiência auditiva” e “abordar a questão da educação inclusiva no Brasil como direito assegurado pela Lei de Diretrizes e bases da Educação nº 9.394/96, com o foco voltado para inclusão da criança com deficiência auditiva a partir da Educação Infantil”. Ela ainda ressalta “as suas necessidades educacionais especiais e as adaptações curriculares necessárias que devem ser feitas na perspectiva de uma educação inclusiva de qualidade”.

Para **Vanderson Cristiano de Sousa**, de acordo com suas pesquisas e vivências para além de meros “achismos”, “há uma persistência histórica do racismo no Brasil, e a segregação racial se faz presente no ambiente escolar, incluindo a Educação Infantil”, e por vezes “a abordagem sobre a temática racial (...) não faz parte de um processo contínuo”. Face a isso, ele defende em seu texto que “os conceitos básicos atrelados às questões raciais e teorias sobre raça, mito da democracia racial e racismo precisam fazer parte da formação básica e contínua dos professores do ensino básico”.

Finalizando os artigos, **Veneranda Rocha de Carvalho** vem com uma discussão atual, analisando a conjuntura pandemia, Educação a distância e as

desigualdades. Segundo a autora, na atualidade “*um modelo de ensino já conhecido tem sido a única alternativa para não “interromper” as aulas*”, porém ele possibilitou o escancarar da “desigualdade entre classe e a deficiência tecnológica”. De forma breve e objetiva, ela “discute os desafios da educação à distância e as desigualdades entre classe sociais”.

Enfim, aqui são transcritos os sinceros e imensos agradecimentos a toda a equipe e aos diversos colaboradores, que, acreditando a cada dia no processo de qualificação do trabalho da presente revista e nas ações qualitativas desenvolvidas em sala de aula pelos professores, compartilham suas angústias, felicidades, processos, conquistas, questionamentos e propostas para a melhoria do todo.



Isac dos Santos Pereira

Licenciado em Artes visuais pela Faculdade Paulista de Arte -FPA. 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 e mestrando em Comunicação, na área de audiovisual pela Universidade Anhembi Morumbi – UAM, com pesquisa sobre Arte/educação e produtos audiovisuais pós-moderno.
E-mail: isacsantos02@hotmail.com





HOMENAGEM

PATRÍCIA TANGANELLI LARA



A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA É UM DIREITO

A inclusão de pessoas com deficiência sempre foi considerada para ela, um direito público e notório! Desde o seu ingresso em 1998, na rede municipal de Ensino de São Paulo, sua trajetória de lutas e conquistas em busca de uma Educação para todos, foi considerada um desafio pelas escolas em que passou.

Sendo a sua primeira formação em Direito, que rege de forma inalienável o direito à educação para todos, nunca conseguiu compreender

PATRÍCIA TANGANELLI LARA

a escolha de alguns professores e de algumas professoras em não assumir ou escolher salas nas quais haviam estudantes com deficiência matriculados e frequentes numa perspectiva inclusiva. Diante destas consideráveis recusas e da sua frequente aceitação, todas as turmas que assumiu, desde ingresso na SME – SP, contavam com estudantes com deficiência.

No início da sua carreira na SME – SP trabalhou em uma sala conveniada dentro da Comunidade Porto Seguro/ Paraisópolis. Lá ela pôde vivenciar as dificuldades dos seus alunos e o enorme carinho que tinha por todos! Nesse lugar ela conquistou um espaço importante de atuação com todas as famílias e, principalmente aquelas que tinham alunos com deficiência ou com grandes dificuldades escolares.

Em 2003, depois de concluir o curso de Pedagogia, o seu foco eram as dificuldades de aprendizagem dos estudantes que não alcançam os objetivos traçados no currículo escolar, mesmo após os oito anos (agora nove) do Ensino Fundamental I, em uma escola pública.

...o direito à educação para todos, nunca conseguiu compreender a escolha de alguns professores e de algumas professoras em não assumir ou escolher salas nas quais haviam estudantes com deficiência matriculados e frequentes numa perspectiva inclusiva.

A culpa da não-aprendizagem, pelas análises da época, recaía quase que exclusivamente sobre o professor, apontado como o responsável e como aquele que não conseguia ensinar, de tal forma que os estudantes alcançassem os objetivos curriculares propostos para cada ano e disciplina escolar. Diante desta situação e pela identificação da maior problemática no processo inicial da alfabetização, como medidas políticas e formativas, surgiram diferentes cursos para o professor alfabetizador, em que ela participou plenamente, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, ou outros cursos similares, os quais tinham o objetivo de discutir a alfabetização com base nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Com esta formação centrada na alfabetização e as discussões sobre as dificuldades dos estudantes e da escola realizou uma pesquisa no mestrado da PUC/SP, orientada pela Prof^a Dr^a Alda Junqueira Marin, que analisou a inclusão e a exclusão escolar de estudantes no último ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de São Paulo, verificando por quais razões os estudantes apresentavam sucesso ou fracasso escolar.

... as ações da escola e as práticas curriculares, sedimentadas no cotidiano escolar, legitimam a exclusão e a inclusão, ao lado da visível assimetria na avaliação dos estudantes quando se cotejam as disciplinas do currículo, mesmo com a organização do ensino em ciclos.

Este estudo foi realizado em 2006 e 2007 em uma investigação do cotidiano escolar com diferentes instrumentos de coleta de dados como: observação, questionário e entrevistas com estudantes e professores e dos documentos do histórico escolar destes estudantes do último ano do Ensino Fundamental, antiga 8^a série.

Tendo como referencial teórico os estudos de Pierre Bourdieu sobre os excluídos do interior e as categorias do juízo professoral, foi constatada nesta pesquisa realizada pela Patrícia, que

apesar de existir uma concepção pedagógica sobre a diversidade cultural, inevitável dentro de cada sala de aula, a escola continuava criando turmas homogêneas a partir das supostas características dos alunos, excluindo aqueles que não conseguiram alcançar os objetivos traçados pela própria escola (LARA, 2008, p. 131).

A hipótese era de que as ações da escola e as práticas curriculares, sedimentadas no cotidiano escolar, legitimam a exclusão e a inclusão, ao lado da visível assimetria na avaliação dos estudantes quando se cotejam as disciplinas do currículo, mesmo com a organização do ensino em ciclos.

Com toda esta investigação do mestrado em andamento, uma situação muito singular ocorreu na Escola Municipal de Educação Infantil em que eu atuava como professora no início do ano de 2007.

Ao receber a turma de crianças da educação infantil, após o acolhimento normal de todos e a costumeira adaptação dos primeiros dias de aula, ao final do dia, para a sua surpresa, foi chamada na sala de direção da escola. A Diretora relatou que a escola havia recebido a matrícula de uma criança com múltipla deficiência no primeiro dia de aula e que provavelmente essa criança não permaneceria na escola. A Diretora justificou que devido a múltipla deficiência dessa criança e o fato das salas de aula serem no piso superior, o risco de morte era iminente naquela Instituição. Durante a conversa, a Diretora perguntou se ela poderia, durante este período de avaliação, ficar com esta criança na sua sala de aula.

... não conseguia aceitar a recusa da escola pelo direito desta criança em permanecer ali.

A criança apresentava deficiência múltipla, com diagnóstico de Hidrocefalia, Síndrome de Moebius, malformação tipo Chiari II, cujo maior comprometimento encontrava-se na sua compreensão dos fatos ocorridos à sua volta, devido às suas perdas após as convulsões, que o levavam a diversas internações. Apesar de andar e correr, a criança havia passado por diferentes cirurgias nas pernas, fazendo com que caísse muitas vezes durante o dia.

A Diretora explicou, que diante do comprometimento apresentado por esta criança com múltipla deficiência, a escola o havia matriculado em uma sala de estudantes mais novos. Como ele era grande em relação aos seus coleguinhas mais novos, o primeiro dia de aula foi bem movimentado, porque todos ficaram muito apreensivos pela sua aparência diferente e o modo como ele se comunicou durante o dia, morrendo a todos, inclusive a professora.

Nesta EMEI havia uma Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI, antiga SAPNE, que atendia crianças e jovens com deficiência física. A professora dessa sala era terminantemente contra a matrícula dessa criança com múltipla deficiência na EMEI, justificando que a escola comum não era apropriada para as suas necessidades.

Aquela situação a incomodou muito e não conseguia aceitar a recusa da escola pelo direito desta criança em permanecer ali. Após diversas reuniões com a supervisão escolar e com a equipe da educação especial da Diretoria Regional de Educação, em uma dessas reuniões, bem acalorada, apresentou que ele estava avançando nos conhecimentos e que não aceitaria a sua exclusão. Diante da sua defesa, a Equipe de Educação Especial, sugeriu que ela realizasse o Curso de Especialização em Educação Especial que a Prefeitura estava oferecendo por meio de um convênio com a UNESP/ Marília. O Curso tinha o objetivo de oferecer uma sólida formação em Educação Especial para que os professores pudessem refletir sobre suas práticas para atuar em uma perspectiva inclusiva junto aos estudantes com deficiência.

A inscrição para a segunda turma do curso teria início no mês de julho de 2007, e a equipe de Educação Especial, aguardaria a minha presença para a reserva da vaga disponibilizada para a região.

Foi um ano bem conturbado entre o curso de Especialização, o Mestrado na PUC/SP e as exigências de uma família com três filhos, mas que foram decisivos para a sua pesquisa nos dois doutorados que realizou posteriormente. Sendo os dois na área da inclusão de pessoas com deficiência na PUC/SP, com o Professor José Geraldo Silveira Bueno e na UNESP/ Marília com a Professora Anna Augusta Sampaio de Oliveira.

As questões pertinentes a resistência em matricular uma criança com deficiência em uma escola pública de educação, se estendem desde a questão política, administrativa, técnica, formação de professores até a questão pedagógica.

Em outubro de 2008, já como Professora regente da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - SAAI, teve a oportunidade de atender e acompanhar seus alunos do Paraisópolis e aquele da Educação Infantil com múltipla deficiência.



PATRÍCIA TANGANELLI LARA

Em 2013 foi Coordenadora do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão na Diretoria Regional de Educação de São Paulo, durante toda a gestão do então Prefeito Fernando Haddad. Experiência que enriqueceu seu conhecimento sobre as possibilidades políticas de favorecimento às ações de inclusão.

A busca por mais conhecimento sobre a formação de professores, a levaram a participar de Congressos fora do Brasil, como Portugal, Cu-

...as mudanças no cotidiano escolar podem ser efetivadas com a vontade política, a formação do professor e a paixão pela Educação!

ba e Espanha e sob a orientação do Doutor Eladio Sebastián Heredero na Universidade de Alcalá, realizou um estágio de doutoramento de quatro meses na Espanha.

Em 2016, ocorre a defesa de sua primeira tese em doutorado na PUC/SP, com a pretensão de contribuir, por meio de análise crítica as questões que envolvem o tão controverso, polêmico e altamente complexo, processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual em um ambiente inclusivo. Em 2017, ela defende sua segunda tese na UNESP/ Marília, com o tema da formação de professores para o atendimento de qualidade de estudantes com deficiência nas escolas públicas.

Atualmente sua pesquisa de Pós-doutoramento tem o foco na inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior e tem participado da organização de livros e artigos com a Editora Livro Alternativo.

Todas as experiências vivenciadas ao longo dos seus 25 anos de profissão docente favoreceram para a Patrícia o reconhecimento que as mudanças no cotidiano escolar podem ser efetivadas com a vontade política, a formação do professor e a paixão pela Educação!





Ana Paula de Lima

O TRIPÉ QUE SUSTENTA A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Sendo educação um direito de todos, é comum que as pessoas esperem receber os benefícios que parecem óbvios sobre as possibilidades oferecidas pelas aprendizagens escolares, considerando aulas bem estruturadas, professores com ótimas formações e um ambiente escolar adequado para disponibilizar conteúdos planejados.

Porém, de nada adianta este cenário acima se não existir um ali-cerce fundamental que assegure os direitos de uma efetiva aprendizagem escolar. Estou me referindo a um tripé que precisa estar em boas condições para que realmente sustente a educação de qualidade, considerando que cada lado precisa estar alinhado e apoiado ao outro, num esforço em comum para o alcance de ações que responsabilizam cada parte e que, de alguma forma, está, ou deveria estar, entrelaçada: o estudante, o professor e a família.

O estudante é o foco que sustenta uma parte desse tripé, sendo aquele indivíduo que precisa estar disposto a dar e receber, pesquisar e aprender, trocar, observar, criar, participar e estar aberto a experimentar propostas e situações que lhe possibilitarão ampliar seus conhecimentos e se lançar a voos que os levem ao sucesso. Este aluno precisa acolher o ambiente e as situações de aprendizagens como significativas em sua vida, precisa interagir com pessoas, ambientes e materiais, precisa se comunicar e caminhar numa via de ida e vinda, aproveitar as oportunidades e transformar-se a cada passo, conseguindo abstrair aprendizagens de todos os momentos que vivenciar em propostas educativas, sejam elas estruturadas ou não.

O professor é aquela parte do tripé que estudou e se preparou para abrir as portas do universo das aprendizagens e oferecer, de diversas maneiras, caminhos e oportunidades para que seu aluno avance. É

aquele que precisa ter o olhar sensível, que identifica as qualidades e as possibilidades daquela pessoa que está ali, pronta para alcançar os degraus acima e transpor barreiras na busca e construção de novos conhecimentos, relacionando-se com o profissional que sabe como apontar essa trajetória, que mostra alternativas possíveis e estruturadas. É quem precisa estar disponível para planejar ações que realmente façam sentido e ampliem o conhecimento significativo para a vida dos estudantes.

Mas isso ainda não é suficiente, se existirem apenas esses dois pés para sustentar a educação, em algum momento, tudo poderá ir por água abaixo. É fundamental ter a parte da família para ajudar a sustentar o tripé, num movimento de apoiar estudantes e professores e, também, se apoiar numa relação de trocas favoráveis ao sucesso de uma educação de qualidade.

A família é a base do estudante. É quem ensina os valores e respeito de convivência, quem dá assistência, alimenta, cuida, estabelece as primeiras relações de amor, carinho, responsabilidade, organização. A família deve ser o ponto de equilíbrio do estudante, quem garante o seu bem-estar, permitindo que tenha boas condições para aprender e conviver em sociedade. Precisa ser quem protege e incentiva o estudante a crescer, é quem deve procurar ajuda de especialistas para orientar essa jornada quando for necessário. A família precisa participar da vida escolar de seus filhos ativamente, estabelecer diálogo com seus professores, se posicionar, respeitar e ser modelo de postura e boas relações que estabelece em suas vidas. Os filhos observam os pais em tudo que fazem e acabam reproduzindo suas atitudes, sendo mais um motivo para que sejam bons exemplos.

Mas qual o objetivo de se destacar a função de cada parte desse tripé? Para poder cobrar quem não está conseguindo cumprir com a sua função? Não! Seria muito triste, se já não for realidade, que cada um aponte para o outro as faltas que cometem. Quando se visualiza um tripé, não se pode imaginar um tentando derrubar o outro, porque senão tudo e todos podem acabar caindo. Mas a intenção é que todos se mantenham firmes em seus lugares, tentando desempenhar o seu melhor, sem julgar, buscando ajuda, oferecendo ajuda, praticando o verbo APOIAR em todos os seus significados.

É comum, pessoas identificarem questões a serem melhoradas no outro, perdendo um tempo enorme que poderiam estar se dedicando em melhorar a si mesmo ou buscar ajuda. Muitas famílias, e aqui destaco principalmente as que têm filhos com alguma característica atípica, sofrem julgando ou sendo julgadas em ações e situações. Muitos professores, também destaco aqueles que têm alunos com características atípicas, se encontram aflitos julgando ou sendo julgados em ações ou situações. Muitos estudantes, e sigo o destaque para os que apresentam alguma característica atípica, estão perdidos em suas ações e situações que convivem.

Será que não seria a hora de TODOS se perceberem e tentarem melhorar o que lhe cabe? Buscando ajuda, ampliando o diálogo e percebendo que todos aprendem quando existe uma troca com vistas ao mesmo objetivo? É fato que esse tripé precisa se manter em pé para que aconteça a real educação de qualidade, que é direito de todos. Então quem topa se desarmar, investir em melhorar a sua parte nesse sustento e simplesmente seguir?

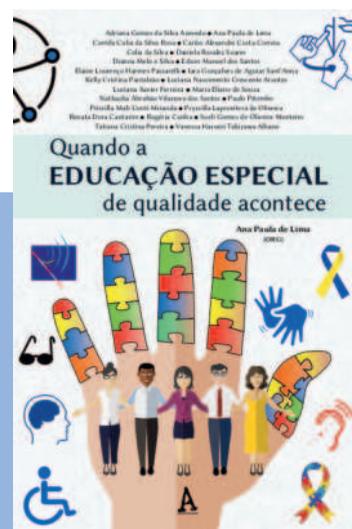
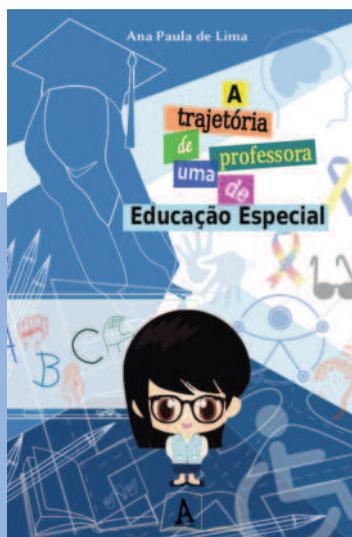
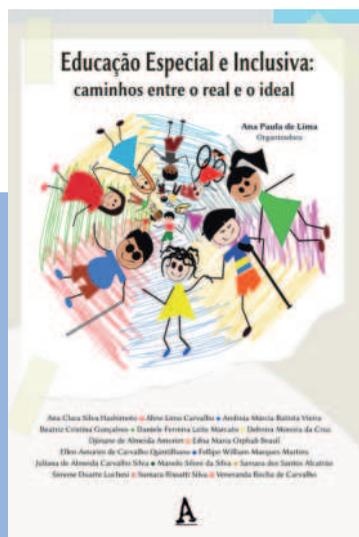
Até a próxima!

Aninha

Contato:

e-mail: professora.aninha.lima@gmail.com

WhatsApp (11) 994707514



Adquira em nosso site: www.livroalternativo.com.br



Diego de Carvalho Sampaio



Claudio Aleoni Arruda

Claudio Aleoni Arruda e *Diego de Carvalho Sampaio*

A PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN E AS PERSPECTIVAS PARA A VIDA ADULTA

Pensando nos direitos de todos os cidadãos durante a trajetória de suas vidas, com o apoio da família e as experiências em ambiente escolar, sob a garantia de condições que direcionam com qualidade sua vida adulta, destaca-se a necessidade de conhecer pessoas com deficiência para saber como se almeja e acontece esse percurso com base em experiências reais. Foram entrevistadas duas famílias de pessoas com Síndrome de Down, uma com o filho já adulto, que, com o apoio de sua mãe, será o próprio protagonista da conversa, Claudio Aleoni Arruda (35 anos), Assistente Instrutor de Equitação; e a outra com um estudante ao final do ensino regular e sua mãe como interlocutora, Diego de Carvalho Sampaio (16 anos) e Maria Lúcia de Carvalho Bernardino. Sendo possível reconhecer as relações que estabelecem e o desenvolvimento quanto ser humano, numa dinâmica de depoimentos e expectativas, que possibilitam a visão entre o começo da vida adulta e experiências já vivenciadas, dando o formato que será apresentado a seguir.

Conte sobre a sua experiência em época escolar.

Maria Lúcia / Diego – Desde bebê ele frequenta ambientes escolares, tendo apoio e assistência. Sempre muito simpático, construiu relações com colegas e funcionários com muita facilidade. Quando ele foi crescendo, começamos a nos preocupar mais com os conteúdos que seriam trabalhados e passamos por algumas situações de altos e baixos durante este percurso. Agora ele frequenta uma escola que identifica e atende às necessidades atuais dele, percebi que as professoras desta escola têm o interesse de enxergar e trabalhar com a individualidade de cada aluno. As atividades são direcionadas, considerando as habilidades e as

barreiras de cada estudante. Isso é muito importante e faz toda a diferença. Diego faz algumas terapias, porém a que mais apresentou resultados foi o trabalho que atualmente a fonoaudióloga desenvolve com ele, estimulando sua fala e também a Terapeuta Ocupacional que o ajuda a ter mais independência e autonomia.



Claudio - Eu tive muitos amigos, a gente viajava juntos nos acampamentos de férias. Tinha a Maria Luiza e eu também ia na casa dela. A minha relação foi de forma agradável, eu adorava. Tive bastante convivência com eles, a gente ficava junto lá na escola e isso foi muito gostoso para mim. Todos os meus professores da escola me ajudaram. As minhas dificuldades eram ler e escrever, então tive ajuda em minha vida, eu tive um suporte, a minha fono sempre me ajudou. Eu lembro uma coisa importante, a minha outra fono me ensinou a fazer letra cursiva e depois disso eu parei de fazer letra palito. Quando eu terminei o Ensino Fundamental, recebi o meu primeiro diploma. Eu me formei com dezessete anos e tinha um sonho na minha vida que era estudar na escola da minha irmã e eu fui atrás. Fiquei lá como ouvinte e me formei de novo, como ouvinte, na oitava série, sem diploma. Mas depois parei e não fiz o ensino médio, porque conversando com meus pais, disseram que, no ensino médio, eu teria que ficar, duas vezes por semana, o dia inteiro na escola. Eu já competia, era um bom esportista, fazia hipismo e competia nas provas de salto. E ia ter que parar de competir, mas eu não queria parar, porque era o meu sonho seguir uma carreira de atleta e fazer as provas de salto. Eu decidi ir atrás dos meus sonhos!

Planos para o futuro é um assunto frequente em sua família? Em quais situações percebem as preferências que direcionam esse assunto?

Maria Lúcia / Diego – Com relação ao futuro ainda achamos difícil estabelecer este tipo de assunto. Precisamos primeiro conversar com ele dia após dia, ainda bastante focado no presente e nas descobertas e aprendizagens que faz a cada momento. Ele tem tido muitos avanços e estamos muito felizes com isso. Acredito que podemos dar um passo de cada vez e não ficarmos ansiosos. Quando abordamos o assunto sobre o futuro, a conversa acaba sendo mediada por assuntos atuais. Talvez ele ainda não consiga expressar sua percepção de tempo com relação ao futuro, ou nós, quanto família, precisamos de apoio e orientação sobre como e quando abordar esses assuntos com ele, para que realmente façam sentido.

Claudio - Quando eu tinha dezenove anos eu trabalhava em uma empresa que foi minha escola-trabalho e lá eu aprendi sobre hierarquia e regras de trabalho. É por isso que, hoje, eu respeito todos os meus colegas de trabalho. Eu quis trabalhar porque queria ter autonomia. Um dia quero morar sozinho e ter uma vida independente. Trabalhei na primeira empresa com



por quatro anos, são do meu trabalho. Eu gosto de trabalhar. Era o que eu mais gostava na minha vida, então não quero outro trabalho. Fui estagiário na Pônei e na Equitec e estava

meu chefe me contratar para trabalhar com pônei. Eu consegui sozinho, sem ninguém me ajudar, com os meus méritos e minhas qualidades. Eu trabalhei lá por cinco anos e depois fui contratado por outra instituição, porque sou um bom funcionário e já estou lá há quatro anos. Eu bato cartão quando vou trabalhar e quando vou embora. Trabalho no período da tarde. Eu monto, faço prova de salto, fui Vice-campeão Paulista e Vice-campeão Regional Metropolitano pela Federação Paulista de Hipismo saltando 0,60m. Depois disso, passei para 0,80m, levei alguns tombos e fui parar no hospital. Minha mãe disse que estava aflita por ver o filho saltando e não podia ver o filho cair no chão. Conversamos muito e abandonei minha carreira de salto para fazer Adestramento. Eu gosto muito de adestramento, já passei pelas fases iniciante, preliminar e hoje estou na elementar. O salto é emocionante, dá adrenalina!

carteira assinada, mas pedi demissão porque queria trabalhar com cavalos. Gostava de fazer adestramento. Já fui arranjado para fazer estágio na rapia. Fiz um ano esperando a minha

Como a família contribui e apoia esse processo de escolhas em sua trajetória?



Maria Lúcia / Diego –

Conversar com ele sobre a profissão que irá exercer no futuro ainda é bastante difícil para respondermos, porque conseguimos perceber as suas preferências e gostos, mas ainda sem direcionar para uma profissão, pois ele gosta de carrinhos, super-heróis, dançar, brincar, nadar. Talvez quando for traba-

lhar imagino que será em algo relacionado a isto, instrutor de algum esporte, ou em alguma loja de brinquedos. Algo do gênero, pois eu percebo que é o que ele gosta e vamos respeitar as suas escolhas para poder oferecer ações que ele realmente se interesse e possa trabalhar naquilo que gosta. Por outro lado, percebemos que ele gosta muito de cozinhar e sempre nos chama para fazer algo na cozinha. Então isso também pode ser algo a investir para a sua escolha no futuro. Porém nesse momento, ainda isso é muito incerto para nós.

Claudio - A minha família sempre me apoia e me ajuda a vencer e ter fé na Nossa Senhora da Aparecida que me deu fé na minha vida, eu tenho muito orgulho por isso. Eu tenho suporte de toda a minha família, do meu pai, da minha irmã e do meu cunhado. Eu fico muito honrado porque eu



sempre quis levar a Tocha Olímpica e eu consegui. A minha irmã fez uma campanha e eu fui escolhido para levar a Tocha Olímpica. Ela fez uma surpresa para mim e eu fiquei chorando de emoção e de alegria, porque quando eu recebi esta notícia, estava em cima do meu cavalo Talismã. Foi uma Honra levar a Tocha Olímpica, eu representei o Hipismo no Brasil.

Como as relações que você estabelece com as pessoas podem influenciar em sua vida adulta e ambiente de trabalho?

Maria Lúcia / Diego - Diego sempre foi uma criança muito animada e comunicativa. Envolve-se em momentos da vida social com muita facilidade, participando de todas as oportunidades que sempre lhe são oferecidas. Podemos dizer que aproveitou bastante a sua infância para conviver com tudo e com todos. Percebo que nesse momento da vida está amadurecendo e mudando mais o seu comportamento e as suas escolhas. Está evoluindo lares, fazendo contas de agora estamos investindo, para depois enfrentar, focando no trabalho estabelecer relações pedimento para ele.



Claudio - Eu sou feliz trabalho. Eles são muito sempre me ajudam, me gar as coisas pesadas. eu fico honrado com isso. com bate boca de trabalho mas isso é normal no trabalho e a gente conversa e se entende. Fica tudo normal depois, a gente pede desculpas, a gente respeita as pessoas. O meu trabalho é, para mim, felicidade, amor, prazer! Tem que mostrar na sociedade, para as pessoas terem consciência de que é importante ter um trabalho, um emprego. Pode namorar e fazer tudo nesta vida, porque a palavra para a gente é INCLUSÃO, porque as pessoas que têm Down precisam acabar com esse preconceito contra o trabalho. Eu gosto de ter o meu dinheiro e comprar as minhas próprias coisas, do meu estilo, gosto de comprar a minha própria botina. Sou fanático por músicas sertanejas.

nas aprendizagens esco-adição, formando frases. E do primeiro neste aprender em como será lá na lho. Porém acredito que pessoais não será um im-

com os meus amigos de importantes para mim, apoiam e ajudam a carreira. Eles são maravilhosos e Quando a gente discute lho, é difícil para mim,

Quais são as ações e as expectativas sobre o incentivo da conquista de sua autonomia?

Maria Lúcia / Diego - Eu espero que ele tenha autonomia para poder andar sozinho na rua, fazer compras e atividades em casa, o que já faz algumas. No futuro quero que ele vá trabalhar. Hoje ele participa de um projeto chamado "Fazendo que se discute", com passeios para aprender a usar o dinheiro e sair na rua. Faz aula de teatro, banda e natação.

Claudio - A minha mãe sempre acreditou em mim e me ajudou a ter autonomia e me virar sozinho. Eu posso fazer as minhas coisas, as minhas escolhas da vida. Eu acordo, faço meu café, tomo um bom banho gelado, faço a barba, escovo os dentes e vou trabalhar. Na quarta-feira a minha aula é às 10h, aí eu tomo banho no trabalho, depois pego meu celular, minha chave; almoço no refeitório e depois eu durmo na sala de descanso. Eu acordo para bater o cartão e entrar no trabalho, aí fico lá até o final da tarde. Se eu vou para alguma festa eu fico feliz e dançando. Se eu vou para o trabalho eu tenho bastante respeito e sou muito respeitado.

Como é o preparo e apoio para sair sozinho de casa com independência?

Maria Lúcia / Diego - Eu fico pensando em quando será que ele irá se interessar em sair sozinho, para trabalhar. Quando sentirá essa necessidade? Como será esse despertar? Dá um frio na barriga!

Claudio - Meu pai e minha mãe me levam de carro para o meu trabalho, mas quando eles não podem eu vou de Uber. Antes eu estava aprendendo a andar de ônibus, mas isso foi difícil para mim. Uma vez eu estava sozinho e ele parou no ponto errado, aí eu desci e fui procurar um poste para eu chorar. Aí um motoboy foi falar comigo, pegou o meu celular e explicou para minha mãe a rua em que eu estava. A minha mãe saiu correndo, me abraçou e me deu bastante beijos, ela também chorou por isso e meu pai ficou bravo e não deixou mais eu andar de ônibus sozinho.

Quais são seus medos?

Maria Lúcia / Diego - Não é fácil! Não sei como as pessoas vão tratá-lo... no futuro... Eu espero que as pessoas ainda evoluam mais nesse assunto de inclusão e respeito às diferenças!

Claudio - Eu tenho medo de picada de cobra, porque ela tem veneno, eu posso ficar doente e ir para o hospital. Na vida eu não tenho medo, tudo o que eu faço é com prazer. Se eu tenho alguma barreira a minha mãe me ajuda. Pessoas com Síndrome de Down precisam lutar por nós mesmos, por nosso estilo de vida, quando a pessoa tem vontade, depende de nós.

Quais são suas habilidades?

Maria Lúcia / Diego – Ele é muito bom em organizar a mesa, organizar objetos que são do seu interesse. Teve um grande desenvolvimento na natação, além de gostar, se esforça muito para cada dia fazer melhor os movimentos.



Claudio - Eu sou cavaleiro palestrante e dou palestras em vários lugares: escolas, congressos, universidades, empresas, equoterapia, hípcas de várias cidades no Brasil inteiro, vários temas: “O cavalo, a vida, uma história repleta de conquistas”, “Como o cavalo mudou a minha vida”, “Movido pela Paixão”, “A inclusão pelo Esporte”, “Desafios e Conquistas”, “O Cavalo e a Síndrome de Down”. Também fui a uma escola contar para as crianças como surgiu a Tocha Olímpica, “Chama que Transforma”. Em 2012, fui à ONU em Nova York, lançar o meu livro “Mude o seu Falar que eu Mudo o meu Ouvir”, é um manual de acessibilidade à pessoa com Deficiência Intelectual, que eu e mais cinco pessoas escrevemos juntos. Eu toco berrante, faço um curso de berranteiro no You-um bom condutor cavaleiro e peão. na vida por isso. páginas nas redes pismo, lá eu conto todas as minhas histórias e conquistador de Pessoas, eu minhas palestras e a minha página mim o cavalo é tudo na minha vida! Eu sempre montei a cavalo! Eu tenho paixão por isso! Eu sempre gostei de raças de cavalos! Cavalo é tudo para mim, o meu hobby, o meu trabalho, a minha paixão!



Conte alguma experiência que ficou marcada em sua vida.

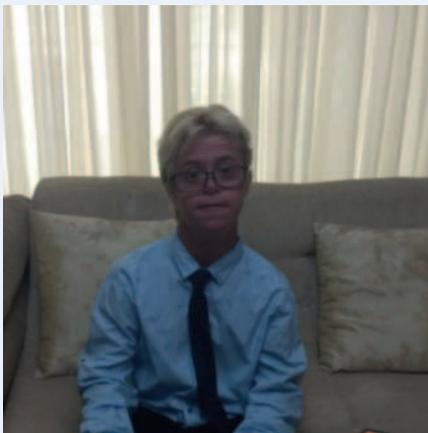
Maria Lúcia / Diego – Foi quando ele começou a falar. Devido à grande dificuldade motora e a apraxia, sabemos que necessita de grande esforço para falar. E hoje já está formando frases. É uma vitória muito grande! Ele também ficou muito feliz quando conseguiu falar seu próprio nome e reconheceu as letras.

Claudio - O que me marcou na minha vida foi o meu ídolo, eu gosto muito dele, foi ele que abriu meus olhos para colocar o hipismo em minha vida, me ajuda a fazer coisas boas, dá incentivo. O evento da prova Indoor marcou a minha vida, foi o evento mais importante para mim e eu participei da coletiva de imprensa, junto com todos os atletas olímpicos. Todo ano eu sou chamado para a coletiva de Imprensa. Outro evento importante que marcou a minha vida foi quando eu ajudei a levar medalhas para todos os Cavaleiros Olímpicos no Podium. Sou voluntário da Equoterapia recebendo todas as instituições, no evento Indoor, eu ajudo as crianças a brincar e montar.

O que gostaria de dizer para alguém que também tem Síndrome de Down?

Maria Lúcia / Diego - O que tenho para dizer para quem tem a Síndrome de Down é: Você consegue! Nada é impossível para você! Faça acontecer! Siga em frente! As barreiras são grandes, mas não impossíveis!

Claudio - A minha mensagem para os jovens que tem Síndrome de Down e estão iniciando a vida adulta é dizer para eles acreditarem no futuro. Na vida adulta precisa ter sonhos, ter fé e coragem. Ter garra, dedicação e determinação! Acreditar Sempre, Desistir Nunca!



Muito gratificante mediar esta conversa com famílias que, entre tantas outras, visam os futuros de seus filhos e anseiam por sucessos, independente de apresentarem ou não alguma deficiência, respeitando suas escolhas e a felicidade, tão almejada por todas as pessoas. Fica por conta do coração de cada leitor a reflexão sobre tantos assuntos envolvidos nas respostas, entre eles, a importância do apoio da família, a organização necessária da rotina, as angústias, a paciência, a confiança e o preparo para um futuro desafiador e de muita conquista!

Transcrição: Ana Paula de Lima

A SÍNDROME DE DOWN NO CONTEXTO ESCOLAR: RESPONSABILIDADE NAS AÇÕES DE FORMAÇÃO DO SUJEITO

ALAÍDE DOS SANTOS

Resumo: O objetivo desse trabalho é refletir sobre a inclusão de crianças com síndrome de Down. As crianças com deficiência específica, como a Síndrome de Down assim como qualquer outra criança, despertam em nós, pais e professores o desejo de cada vez mais melhorar e otimizar suas habilidades físicas, mentais e sociais. Inseri-los em uma sala de aula comum e inclusiva é um meio para atingir esse objetivo importante para a vida dos estudantes.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Desenvolvimento. Socialização.

INTRODUÇÃO

As mudanças nos últimos trinta anos trouxeram pleno acesso à educação para crianças com necessidades especiais. Nos anos mais recentes, houve um desenvolvimento lento, mas constante, de educação inclusiva para crianças com síndrome de Down. Com legislação de apoio para ajudar as escolas a fornecer os recursos necessários para atender às necessidades educacionais especiais, mais

crianças estão sendo inseridas no contexto da escola comum. Pesquisas indicam que a educação adequada oferecida em ambientes inclusivos oferece as melhores oportunidades para crianças com síndrome de Down.

A importância do desenvolvimento da fala e da linguagem para o desenvolvimento cognitivo e social não pode ser objeto menosprezado, uma vez que representa parte fundamental do processo de

socialização. Palavras e frases são os alicerces do desenvolvimento mental – pensamos, raciocinamos e lembramos de usar a linguagem falada. As palavras fornecem a principal fonte de conhecimento sobre o mundo. As habilidades de fala e linguagem influenciam todos os aspectos do desenvolvimento social e emocional – a capacidade de interagir socialmente e fazer amigos, compartilhar preocupações e experiências, sentir-se parte da família e da comunidade.

A inclusão total no currículo leva a habilidades de alfabetização e conhecimentos algébricos melhores e a conhecimentos gerais. O nível de experiência de alfabetização apoiada em todo o currículo também fornece suporte importante para o desenvolvimento da linguagem falada e escrita.

As crianças com síndrome de Down precisam aprender com seus colegas não deficientes com o apoio individual necessário para obter sucesso. Pesquisas indicam que é difícil proporcionar um ambiente de aprendizado maximamente eficaz em uma sala de aula de educação especial. As crianças aprendem com os colegas, de modo que assistir e participar do currículo juntamente com o grupo de colegas em desenvolvimento normalmente proporcionará oportunidades de aprendizado ao longo do dia. As expectativas na sala de aula são maiores nas escolas regula-

res. O currículo da sala de aula é definido para as crianças e seu aprendizado fornece modelos de alfabetização e linguagem para a criança com síndrome de Down.

Pais e professores precisam fazer mais para garantir que as amigadas com colegas sem deficiência continuem fora da escola. Uma melhoria no entendimento e apoio a adolescentes e adultos com síndrome de Down em suas casas, locais de trabalho, lojas e atividades de lazer pode ser um dos muitos resultados positivos da inclusão. O presente artigo busca por meio da pesquisa bibliográfica delinear a educação inclusiva no que concernem as crianças portadoras de Síndrome de Down.

SOCIALIZAÇÃO E AS INSTÂNCIAS EXTRAESCOLARES

As crianças com síndrome de Down nas escolas regulares precisam de mais oportunidades de socializar com um grupo de crianças com níveis semelhantes de deficiência intelectual. Isso pode ser alcançado garantindo que as crianças com síndrome de Down tenham amigos com deficiências semelhantes dentro ou fora da escola. A Constituição Federal de 1988, preconiza que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será

promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; (BRASIL, 1988)

Embora as crianças portadoras de tal deficiência tenham necessidades educacionais adicionais, elas também têm muitas das mesmas necessidades que os outros estudantes sem deficiência da mesma idade. Eles farão o progresso mais rápido se forem totalmente incluídos e aceitos socialmente, beneficiando-se dos modelos apropriados para a idade e dos benefícios de sentir que fazem parte da comunidade. Essa aceitação social terá um efeito profundo na autoconfiança, na identidade e na

autoestima, se toda a comunidade escolar for solidária e acolhedora com todos os seus membros.

[...] ainda que as crianças mentalmente atrasadas estudem mais prolongadamente, ainda que aprendam menos que as crianças normais e ainda que, por fim, se lhes ensine de outro modo, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados às características específicas de seu estado, devem estudar o mesmo que as demais crianças receber a mesma preparação para a vida futura, para que depois participem nela em certa medida ao par com os demais (VYGOTSKI, 1997, p. 149).

Para alcançar uma inclusão bem-sucedida na escola, o preditivo mais importante de sucesso é a atitude da equipe. Os funcionários devem se sentir positivos sobre a inclusão e acreditar que a criança deve estar na escola, permitindo-se reconhecer a importância do outro no processo educacional fomentando responsabilidades que incluem valorização da diversidade, a importância de atitudes positivas e estabelecer a estrutura para a inclusão. Entender por que a criança está em sua escola, em sua classe e como o estudante progre-

dirá, organização de responsabilidades de gerenciamento para sistemas de planejamento e suporte, incluindo recursos dos mais variados possíveis e envolvimento proativo das famílias.

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida. (FREIRE 2001, p. 72)

Promoções de habilidades efetivas de aprendizado podem representar um avanço no que concerne atividades significativas com base na experiência do estudante ou com recursos visuais e abordagens que ajudam na compreensão de conceitos abstratos e demandas de tarefas, variedades de atividades baseadas nas habilidades preexistentes, pequenos passos com oportunidades para a prática, assim como aplicação de habilidades em diferentes contextos...situações. Diferenciação e aprendizagem individualizada leva a objetivos e resultados específicos

para a criança em diferentes áreas curriculares durante um curto período. A aprendizagem pode ocorrer em um ambiente determinado no qual exista interação entre todas as crianças.

É a sociedade que cria os incapazes. Enquanto a maior parte das deficiências, é o produto do nascimento e de acidentes, o impacto debilitante na vida das pessoas frequentemente não é resultado tanto da “deficiência” quanto da forma como os outros definem ou tratam os indivíduos. Encarceramos centenas de milhares de pessoas com necessidades especiais em instituições de custódia. Mesmo aqueles afortunados o bastante para receber serviços na comunidade em geral encontram-se em ambientes segregadores [...]. (BUSCAGLIA, 1993 apud GORDON, 1974, p. 21).

A inclusão funcionará de maneira diferente para cada escola e para cada criança. É necessário adotar uma abordagem flexível para que se possa celebrar avanços e que mudanças sejam feitas nas áreas em que os resultados foram menos favoráveis. Como na maioria das coisas, todos podemos

aprender com as experiências uns dos outros. Se desejamos fazer a diferença nas experiências de vida de crianças e adultos com deficiência, todas as crianças precisam crescer e aprender juntas. Vizinhos, amigos e colegas de trabalho adultos com deficiência terão a oportunidade de valorizar a pessoa primeiro, perceber que todos têm pontos fortes e fracos e que todos têm uma contribuição a dar a uma sociedade solidária. O desenvolvimento de comunidades inclusivas e atenciosas melhora a qualidade de vida de todos os membros dessa comunidade.

INCLUSÃO REPRESENTA TRABALHO CONJUNTO

[...] o princípio fundamental da escola inclusiva é o que todas as crianças deveriam aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferença que possa ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus educandos acomodando tanto estilos com ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino,

usam de recursos e parcerias com a comunidade [...]. (UNESCO 1994, p. 61)

Há um consenso de que a educação inclusiva se baseia em princípios democráticos que enfatizam a influência e a participação de todos. Essa ênfase contrasta com a antiga idéia de integração, que implicava que crianças com necessidades especiais deviam se enquadrar na norma da sala de aula comum. As condições relacionadas aos aspectos organizacionais e psicológicos da inclusão devem estar presentes para que uma escola seja totalmente inclusiva. As condições a seguir devem ser aplicadas a todas as crianças, independentemente de suas habilidades; o acolhimento de todos os estudantes como membros plenos e ativos de sua comunidade; a contribuição participativa dos estudantes nas atividades da escola e aprendizagem para obtenção de resultados positivos. Fonseca (1987, p. 16) assevera que:

A integração é o combate mais adequado a institucionalização de deficiência e ao ceticismo e pessimismo educacional. A integração implica sempre um benefício imediato educacional e social para a criança pela integração no sistema educacional.

Separar fisicamente escolas normais, de escolas especiais é uma aberração que se deve eliminar. Quando falamos de integração, no fundo queremos dizer interação, isto é, interação entre os deficientes e os não deficientes. Só quando se atingir uma interação constante entre os deficientes e os não deficientes se pode falar numa política de integração. Nenhuma razão humana e científica pode afirmar que a melhor educação dos deficientes passa pela separação dos não deficientes.

Essas condições podem atuar como uma referência para julgar a qualidade das práticas inclusivas nas escolas. Os termos também correspondem bem à forma como as práticas inclusivas são representadas. Essa conceituação de inclusão tem implicações abrangentes para a prática em relação ao planejamento educacional, implementação e resultados de aprendizagem das crianças. Na inclusão, múltiplas características do conceito (isto é, presença, aceitação, participação e conquista) devem ser investigadas como um todo e separadamente, embora possam ser difíceis de distinguir devido a sobreposições. De forma agregada, diz-se que algumas condições representam a inclusão. No

entanto, separadamente, essas condições podem iluminar a complexidade e os dilemas da inclusão, revelando potenciais conflitos entre os recursos.

VARIAÇÃO DO PROCESSO DE INCLUSÃO

Um fator central relacionado à criança que provavelmente explica a variação no processo de inclusão são as habilidades de linguagem. Um pré-requisito para a inclusão de qualidade é que as crianças possam exercer sua agência e participar de uma comunidade democrática, as oportunidades para fazer isso provavelmente variam de acordo com as habilidades expressivas de linguagem de cada criança. Dificuldades de linguagem, particularmente os déficits expressivos nas habilidades de linguagem encontrados em muitas crianças com síndrome de Down, pode desafiar a urgência e a participação.

[...] educar uma criança com Síndrome de Down é um trabalho complexo, pois necessita de organização e adaptações de ordem curricular que requer um acompanhamento cuidadoso dos educadores, pais e da sociedade para que seus objetivos sejam atendidos (Mills, 2003 p.90).

Atrasos no vocabulário expressivo e no desenvolvimento da gramática podem, por exemplo, afetar a oportunidade da criança de comunicar claramente intenções e desejos, participar, influenciar as discussões em sala de aula e o trabalho em grupo e iniciar brincadeiras com colegas - todas as áreas vitais para a inclusão. Com a idade, as habilidades linguísticas se tornam cada vez mais importantes, à medida que os interesses das atividades dos colegas evoluem para formas mais verbais de interação, onde observamos uma preferência maior por atividades lúdicas.

As crianças com síndrome de Down apesar de possuírem alterações fenotípicas semelhantes como: aparência arredondada da cabeça, pálpebras estreitas e levemente oblíquas, boca pequena podendo-se projetar um pouco a língua, única prega palmar, pescoço curto, mãos e pés pequenos e grossos etc.; diferem entre si em aspectos gerais de desenvolvimento como: linguagem, motricidade, socialização e habilidades de vida diária. (CASTRO E PIMENTEL 2009, p.304)

As habilidades linguísticas podem resultar em oportunidades

reduzidas para se envolver em interações que, novamente, têm potencial para o desenvolvimento da linguagem. Essa circularidade é um desafio ao investigar pontos causais. A colocação escolar afeta a linguagem, é o que em um estudo comparativo de crianças com síndrome de Down entre as idades de 7 e 15 anos demonstrou. Um grupo de crianças que frequentavam escolas regulares alcançou notas médias significativamente mais altas nas medidas de linguagem em comparação com outro grupo em arranjos segregados (CASTRO E PIMENTEL 2009).

Essas descobertas não eliminam a possibilidade de causalidade reversa que crianças com habilidades avançadas de linguagem expressiva têm maior probabilidade de receber educação nas salas de aula comuns do que crianças com habilidades de linguagem menos avançadas.

Os resultados sugeriram que as habilidades de linguagem de crianças com síndrome de Down (com idades entre 8 e 11 anos) não estavam relacionadas à sua popularidade entre os pares nas salas de aula convencionais (SCHWARTZMAN, 2003). No entanto, a inclusão é mais ampla do que a aceitação pelos pares, e embora os alunos do estudo foram classificados como tendo popularidade média, esse achado não implica necessariamente que eles se envolvessem em

práticas inclusivas em sala de aula porque a participação e os resultados não foram avaliados (MILLS, 2003).

Da mesma forma, encontraram maior desempenho acadêmico entre crianças com síndrome de Down que frequentam escolas regulares em comparação com escolas especiais. Ainda assim, pouco se sabe sobre a participação em comunidades de aprendizagem inclusiva nas escolas (MILLS, 2003). Até o momento, a pesquisa no campo da deficiência intelectual abordou apenas partes do conceito complexo de inclusão (ou seja, presença em sala de aula ou aceitação por pares).

INCLUSÃO E O CAMPO EDUCACIONAL

Embora a inclusão nem sempre tenha sido uma opção no campo educacional, tornou-se uma oportunidade importante, mas facilmente esquecida, para a participação de crianças com síndrome de Down. Em uma sala de aula que implementa políticas de inclusão, o professor de educação especial trabalha em estreita colaboração com o especialista para adequar às necessidades de uma variedade de estudantes com deficiência (MILLS, 2003). Os professores de educação especial e de educação regular pesquisam e experimentam vários estilos de ensino, a fim de encon-

trar técnicas específicas que funcionam melhor para uma criança específica com síndrome de Down.

Como essas crianças podem ser participantes ativas do processo de aprendizagem com seus colegas de classe, aumentam sua auto-estima e senso de habilidade para realizar as tarefas que lhes são apresentadas (MAZZOTTA, 1996). Essas crianças são capazes de adquirir habilidades sociais e um senso empoderador de um "eu posso fazer isso!" Mentalidade de não ser excluído ou isolado em uma sala de aula de educação estritamente especial. As crianças também se beneficiam adquirindo tolerância e aceitação de indivíduos diferentes do que são.

A sala de aula comum, cotidiana, cheia de crianças com funcionamento normal, experimenta uma nova e impressionante vibração quando crianças com e sem síndrome de Down são capazes de interagir e construir relacionamentos umas com as outras. Ao olhar para o quadro geral, além da criança típica que avança em um ambiente de sala de aula inclusivo, uma criança com síndrome de Down é capaz de adquirir uma autoestima aprimorada, um melhor senso de auto eficiência e um melhor funcionamento do desenvolvimento, cognitivo e habilidades motoras. De não ser excluída ou isolada em uma sala de aula estritamente especial. As crianças típi-

cas na sala de aula também se beneficiam adquirindo tolerância e aceitação de indivíduos diferentes do que são (MANTOAN, 2003).

Será importante entender as implicações e características associadas à síndrome de Down, a fim de entender por que a inclusão precisa ser uma opção para essa criança. Para responder à pergunta em questão, se a inclusão deve ser uma opção para uma criança com síndrome de Down na escola primária, esse argumento fornece a história e os significados necessários da inclusão coletados nas pesquisas (MANTOAN, 2003). Também está incluída a possível controvérsia contra a utilização da inclusão, antes de finalmente definir claramente os grandes benefícios e o raciocínio da inclusão como uma opção lógica para uma criança com síndrome de Down.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças com deficiência enfrentam vários obstáculos, principalmente no campo educacional. Quando a criança com síndrome de Down na escola primária, faz parte de uma turma é importante inseri-la ativamente em um ambiente de sala de aula inclusivo, isso permite que a criança com síndrome de Down se sinta parte da sala de aula com seus colegas não deficientes. Enquanto os estudantes ainda enfrentam desafios, eles são

capazes de enfrentá-los com um melhor senso de autoconfiança, além de melhorar as habilidades de desenvolvimento e funcionamento. Por exemplo, em um ambiente inclusivo, uma criança com síndrome de Down adquirirá uma habilidade simples de desenvolvimento motor observando seus pares não deficientes.

Embora seja um distúrbio comumente conhecido, as implicações e características associadas à síndrome de Down são muitas vezes negligenciadas ou não são abordadas suficientemente cedo no crescimento social e no desenvolvimento da criança. A implementação da inclusão em uma sala de aula do ensino fundamental não é necessariamente a mesma em todas as classes. Do ponto de vista da sala de aula, o cenário inclusivo, está transmitindo os estilos de ensino que funcionam melhor e os que podem não funcionar. Estratégias para ensinar estudantes com deficiência em salas de aula inclusivas não se referem diretamente a crianças com síndrome de Down, mas as estratégias e conceitos podem ser diretamente aplicados à inclusão de crianças com esta especificidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Acesso em: 01 mai. 2020.

_____. **Lei Nº. 7.853.** Secretaria de Educação Especial: Ministério da educação, 1989. Acesso em: 05 mai. 2020

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil:** (Lei nº 8.069/90). Brasília, 1990. Acesso em: 07 mai. 2020

_____. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/ SEESP, 1994. Acesso em: 07 mai. 2020.

_____. **Declaração de Salamanca. Linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: Corde, 1994. Acesso em: 08 mai. 2020.

_____. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: MEC/SEEP, 2001. Acesso em: 08 mai. 2020.

BUSCAGLIA, Leo. **Os deficientes e Seus Pais.** Tradução: Raquel Mendes. 2. Ed. Rio de Janeiro: Record, 1993. Acesso em: 09 mai. 2020.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. Acesso em: 09 mai. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2001. Acesso em: 11 mai. 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer:** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção

Cotidiano Escolar). O processo de inclusão do portador da Síndrome de Down na rede regular de ensino 85 Revista Bionorte, v. 4, n. 1, fev. 2015. Acesso em: 22 mai. 2020.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996. Acesso em: 28 mai. 2020.

MILLS, N. D. A educação da criança com Síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN, José Salomão. (Org.). **Síndrome de Down.** 2 ed. São Paulo: Memnom: Mackenzie, 2003. 03 jun. 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994. Acesso em: 08 de jun. 2020.

VYGOSTKI, Lev. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento os processos psicológicos superiores.** 5. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. Acesso em: 08 jun. 2020.

_____. **Obras Escogidas: Fundamentos da Defectologia. Tomo V.** Madri: Visor, 1997. Acesso em: 11 jun. 2020.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva.** 2. Ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000. Acesso em: 16 jun. 2020.



Alaíde dos Santos

Pedagoga, formada pela Universidade Paulista – UNIP e pós-graduada em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. Atua na área educacional há 09 anos. E, desde 2015 atuando na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo - SP como Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO

ALESSANDRA DE ALMEIDA BORGES

Resumo: Esse artigo busca refletir a respeito da Arte na Educação e o contato das crianças com a linguagem artística, pois elas são verdadeiros artistas em sua construção. É absolutamente importante o contato de crianças e adolescentes com a Arte. Primeiro, porque no processo de conhecimento da arte são envolvidos, além da inteligência e do raciocínio, o afetivo e o emocional, que estão sempre fora do currículo escolar. Existe a arte como expressão e a arte como cultura. A arte como expressão, é a capacidade de os indivíduos interpretarem suas ideias através das diferentes linguagens e formas. A arte como cultura trabalha o conhecimento da história, dos artistas que contribuem para a transformação da arte. É muito importante que o aluno tenha um leque de conhecimento acerca do seu próprio país e do mundo. Não se conhece um país sem conhecer a sua história e a sua arte.

Palavras-chave: Construção. Crianças. Expressão.

INTRODUÇÃO

O ensino da Arte na escola contribui de forma significativa para o desenvolvimento da criança e do adolescente, garantindo a possibilidade igualitária de acesso ao seu conhecimento.

É preciso levar a Arte, que está circunscrita a um mundo so-

cialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria. Ainda nesta perspectiva, Araújo e Fratari apontam que a disciplina de desenho, trabalhos manuais, música e conto orfeônico, fazendo parte do currículo das escolas primárias e secundárias. Com 30 anos de atividade em todo o Brasil, o canto orfeônico foi substituído pela educação musical, entre

os anos 20 e 50 o ensino de arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança. No período que vai dos anos 20 aos dias de hoje, vive-se um crescimento cultural tanto dentro quanto fora das escolas.

A ARTE E SEU POTENCIAL PARA A CRIATIVIDADE

A vivência do mundo simbólico e a ampliação das experiências perceptivas que fornecem elementos para a representação infantil dão-se no contato com o outro.

A educação estética e artística da criança, na escola, deve partir do pressuposto de que ela está inserida no ambiente afetivo e social em que vai desenvolver seu processo de socialização, isto é, desenvolver formas de ser e estar no mundo, entre elas as das linguagens artísticas. Não fugindo a esta situação positiva, por volta da década de 80, novas abordagens foram introduzidas no ensino da Arte no Brasil. A imagem ganhou um lugar de destaque na sala de aula, o que representa uma das tendências da Arte contemporânea e uma novidade para o ensino da época. As imagens produzidas tanto pela cultura artística (pintores, escultores) como as produzidas pela mídia (propaganda de TV e publicitária gráfica, clipe musical, internet) passaram a ser utilizadas pelos professores e alunos da educação básica.

DO LÚDICO AO APRENDIZADO

O fazer artístico passa a ser utilizado para atingir a objetivos voltados para o afetivo e para o aspecto motor. Expressão e elaboração de sentimentos e ou desenvolvimento de habilidades se constituíam nas finalidades da Arte na escola.

“Embora o desenvolvimento estético seja relativo à idade e ao conhecimento, estágio e amadurecimento da criança, ele promove importante desenvolvimento e pensamento cognitivo”(Mai & Gibson, 2009, p. 358), que desafiam visões e percepções; decidindo o que era intrigante, o que era favorecido, apreciado, odiado e como ele se relacionava pessoalmente e como fazia sentido.

O desenvolvimento estético promove o desenvolvimento perceptivo, o que cria a consciência e a interoperação do ambiente, razões, eventos e acontecimentos do dia-a-dia. Materiais e experiências sensoriais, visuais e artísticos que representam os gostos, aversões, pensamentos e ideias, pois, promovem a ao mesmo tempo em que cognitivamente .

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

Para tanto a escola deve colaborar para que os alunos passem por um

conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística, pessoal e grupal. (BRASIL, 1997, p.61).

Como inteligência ou beleza, a criatividade é uma característica que é vista como rara e inerente, uma característica que é intuitiva e não pode ser ensinada; os trabalhos produzidos por aqueles com criatividade são impressionantes e inatingíveis. No entanto, se as crianças tiverem as oportunidades adequadas para praticar e desenvolver sua criatividade, como acontece com qualquer músculo do corpo humano, a característica se tornará mais forte e parecerá mais natural.

Nos primeiros anos, uma apreciação do aprendizado que ocorre através da brincadeira oferece aos educadores e crianças oportunidades de encontros criativos, onde a prática artística e a brincadeira estão entrelaçadas e a experimentação é apoiada, incentivada.

As artes desempenham um papel crítico em ajudar as crianças a entender não apenas seu mundo, mas expressar esse conhecimento, à medida que entendem suas experiências. As artes permitem que eles comuniquem seus

pensamentos e sentimentos de várias maneiras.

As práticas artísticas na primeira infância incentivam as crianças a participarem ativamente em sua própria direção. Elas promovem a tomada de riscos e a exploração é nutrida à medida que as crianças passam a entender vários tipos de manifestações da Arte e a desenvolver habilidades ao lado de adultos facilitadores. A prática artística, como a aprendizagem na primeira infância, nem sempre pode ser planejada, ela evolui em ambientes ricos e espaços flexíveis que atendem a diferentes interesses e estilos de aprendizagem.

AS ARTES CRIATIVAS E SEUS BENEFÍCIOS

Em relação às crianças, o desenvolver da criatividade por meio da Arte e que conseqüentemente envolve a imaginação pode ser feito incluindo as quatro linguagens artísticas; Artes Visuais, Dança, Teatro e Música. Elas estimulam e ajudam as crianças a cultivarem suas habilidades em praticamente todos os domínios, e são atividades abertas, promovendo a flexibilidade da mente. E o mais importante de tudo, as artes criativas enfatizam o processo, ensinando as crianças em um mundo que é progressivamente cada vez mais orientado por produtos que o método pelo qual você chega ao

destino é tão ou mais significativo que o próprio destino.

Considerando a arte como um produto e construção sociocultural, Pareyson destaca que:

(...) a arte não é somente executar, produzir, realizar e o simples 'fazer' não basta para definir sua essência. A arte é também uma invenção. Ela não é execução de qualquer coisa já ideada, realização de um projeto, produção segundo regras dadas ou predispostas. Ela é um tal fazer, que enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer. (PAREYSON apud FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 105).

Todos os benefícios de incluir e enfatizar as artes criativas em uma Educação Infantil são numerosos e amplos, variando do físico ao emocional e ao mental.

Diferentes tipos de atividades artísticas criativas ajudam as crianças a desenvolver suas habilidades nas duas categorias de movimento. Por exemplo, quando uma criança agarra e usa um pincel, ou cola botões e fios no papel, está envolvida e avançando em suas habilidades motoras finas. No entanto, quando ela dança, pulando ou batendo palmas ou pulando a

tempo da música, ela estimula a parte do cérebro que controla as habilidades motoras brutas. A utilização infantil dessas áreas é fundamental para as habilidades posteriores da vida adulta.

As linguagens artísticas ensinam os jovens sobre beleza, proporção e graça. Os alunos podem examinar o conflito, o poder, a emoção e a própria vida. O poder das artes está em sua maravilhosa capacidade de nos dar alegria, nos ajudar a entender a tragédia, promover a empatia e tornar viva a palavra escrita.

De acordo com Silvestre (2010, p.17):

Independente da cultura que o aluno possui, é dever e direito da escola saber integrar diferentes culturas, e valorizar cada vez mais as culturas de diferentes povos, trabalhando na perspectiva de incentivar os alunos para reconhecerem se a eles próprios. Trabalhar com diferentes culturas, ou com culturas locais oportuniza o aluno cada vez mais a se conhecer e conhecer o outro, e o mundo no qual está inserido (SILVESTRE, 2010, p.17).

A criação de arte permite que os alunos vivenciem como é ser membro ativo de uma comunidade e trabalhar em equipe para determinar e alcançar objetivos comuns.

Não é de surpreender que as artes criativas também sejam uma saída para as crianças explorarem e ganharem controle sobre suas emoções. As artes sempre foram consideradas um passatempo apaixonante e expressivo, e isso também vale para as crianças, embora de uma maneira diferente dos indivíduos mais velhos. Por exemplo, enquanto as artes ajudam os adultos a liberar sentimentos que, de outra forma, poderiam ter dificuldade em expressar, as artes ajudam as crianças a explorar seu alcance emocional, para que estejam melhor equipadas para lidar com os altos e baixos que se tornarão parte de suas vidas à medida que envelhecem. O teatro, a dramaturgia e a dramatização, em particular, são todos especialmente adequados para o desenvolvimento das habilidades emocionais das crianças.

Para Barbosa (2009, p. 21), “a arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo, apontando um papel de destaque para a arte/educação: ser a mediação entre arte e o público”.

Segundo os pesquisadores, as artes criativas também promo-

vem o desenvolvimento das habilidades cognitivas das crianças. Explorar e participar de brincadeiras criativas aciona o uso da imaginação das crianças, que por sua vez estimula e expande suas capacidades mentais.

As artes criativas são frequentemente consideradas sem importância e são frequentemente os primeiros programas a serem cortados quando os fundos são baixos. No entanto, as artes criativas não apenas cultivam a imaginação das crianças, para que se tornem pensadores mais flexíveis e inventivos, mas também ajudam a desenvolver suas capacidades físicas, emocionais e mentais. Como tal, é imperativo que trabalhem para integrar maiores chances das crianças se envolverem nas artes criativas, pois essas medidas fornecerão a base para o sucesso posterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte acessa, tanto para quem faz, quanto para quem usufrui, diversos elementos da natureza humana.

Para cada indivíduo, terá um significado diferente, resultante da combinação entre nossa percepção sensorial e nossas referências simbólicas: memória, cultura, imaginação, mitos, sentimentos etc.

Conclui-se que Arte é um importante trabalho educativo, pois procura, através das tendências individuais, encaminhar a formação do gosto, estimular a inteligência e contribuir para a formação da personalidade do indivíduo, sem ter como preocupação única e mais importante à formação de artistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAQUERO, Ricardo, **Vigotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: artMed,1998.

BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (Org.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**, Versão preliminar, novembro de 1995.

DANIELS, Harry(org). **Vigotsky em foco, pressupostos e desdobramentos**. São Paulo: papirus,1997. Programas de educação jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos de letramento.

Educação e Pesquisa, São Paulo. (ORG). **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: autêntica,1999.

SILVESTRE, Juliana. **Arte na Educação Infantil**. 2010. 54 f. Monografia. Universidade do extremo Sul Catarinense – UNESC, Artes Visuais. Criciúma, 2010.

VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vigotsky: Uma Síntese**. São Paulo: Loyola,1999.



Alessandra de Almeida Borges

Graduação em Pedagogia pela UNINOVE – Universidade Nove de Julho em 2010. Pós Graduada em Formação Docente pela FACITEP – Faculdade de Ciência e Tecnologia Paulistana em 2018. Graduada em Educação Física pela FACITEP – Faculdade de Ciência e Tecnologia Paulistana em 2020. Atua como professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

MEDIAÇÃO DE CONFLITO E HUMANIZAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

ANA PAULA DE MACEDO

Resumo: Este artigo tem como objetivo abordar as atribuições do ofício docente que não são ensinadas na universidade e que ultrapassam o currículo. As adversidades da sala de aula fazem o professor dar um passo para trás e ser mais educador do que docente. Educador como aquele que moraliza antes de ser aquele que ensina, visto que diante de um conflito em sala de aula não é possível viabilizar a aprendizagem. Diante de situações paralisantes ou de violência em sala de aula, o professor atua como mediador e por vezes cabe a ele inserir valores dos quais faltam aos alunos por uma ausência da família. Nesse processo educativo sobressai-se a humanização como ponto de partida para preservação de um ambiente escolar saudável que respeita o aluno como indivíduo e promove a interação entre os diferentes para que as condições de ensino-aprendizagem sejam favorecidas.

Palavras-chave: Confronto. Carência. Experiência humana. Convivência.

INTRODUÇÃO

A escola deve ser um ambiente de espaço democrático dado seu público eclético e totalmente heterogêneo, é nela que o aprendizado se desenvolve. Sabe-se que o ofício do professor é trabalhar ha-

bilidades, competências e saberes, por mais que os professores reafirmem seu papel de mediador de conhecimento e que a educação moral seja responsabilidade da família, a escola cada vez mais precisa lidar com situações de conflitos que passam pela educa-

ção moral. Educar nessa amplitude da palavra é uma tarefa árdua e muito desgastante. Simplificaria o trabalho do professor se ele apenas lecionasse tal qual é seu dever e legítimo, entretanto o termo “lecionar” não traduz em sua totalidade o ser professor da escola periférica contemporânea, visto que não se lida com alunos simplesmente, mas sim com crianças e adolescentes carentes de valores e não raro a escola torna-se um lugar de enfrentamento.

Pela própria experiência humana, pelo convívio com filhos(as), netos(as), na família, pela proximidade com a infância nas salas de aula sabemos que ninguém nasce feito. Nos fazemos, nos tornamos gente. - “Virou gente”! - falamos com orgulho de um filho, crescido e criado. Não nascemos humanos, nos fazemos. Aprendemos a ser. Todos passamos por longos processos de aprendizagem humana. Se preferimos, toda criança nasce humana, mas isso não basta: temos que aprender a sê-lo. Podemos acertar ou fracassar. (Arroyo, 2010, p. 53)

Nesse sentido, o docente está aprendendo a repensar o magistério

em todas as suas atuações dentro da sala de aula que hoje não reduz-se mais em aplicar o currículo, pois a escola depara-se com vidas distintas e conflituosas.

Podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa. (Arroyo, 2010, p. 54)

Arroyo (2010) aponta o papel social do professor na complexa rede de relacionamentos estabelecida na sala de aula multiplural. Antigamente, a função do docente era transmitir conhecimento, hoje sabemos que o docente é aquele que media e promove o conhecimento, sabe-se que a graduação não prepara o professor para lidar com questões de cunho emocional e psicológico, pelas quais se deparam ao longo do magistério.

Nascemos ignorantes de muito mais: das artes, saberes e significados da cultura acumulados sobre como ser e constituirmos humanos. São os processos de ensinar-aprender mais complexos, e mais esquecidos nos currículos, na orga-

nização dos tempos e espaços escolares, na formação de professores(as). Aprendemos disciplinas sobre que conhecimentos da natureza e da sociedade ensinar e com que metodologias, porém não entra nos currículos de formação como ensinar-aprender a sermos humanos. Falta-nos a matriz pedagógica fundante. Nosso perfil e saber do ofício ficam truncados. E mais, descuidamos uma das curiosidades mais próprias de nossa condição humana, a curiosidade por aprender a ser, por entender os significados, por apropriar-nos da cultura. Nesses complexos saberes nascemos ignorantes. (Arroyo, 2010, p. 55)

A mediação de conflito não se dá de forma espontânea e orgânica, já que nessa situação o diálogo sucede a ação, ele se faz necessário e imprescindível para diminuir os danos. No entanto, o diálogo deve se antecipar ao conflito de forma preventiva e conscientizadora. Todo tipo de convivência implica respeitar o espaço alheio, saber ceder e saber ouvir, aspectos ainda muito superficiais e rasos para as crianças e

adolescentes que passam a maior parte do tempo na escola nessa convivência massiva e iminente estado de agressividade. É no ambiente escolar que casos de bullying acontecem com maior frequência, comportamentos agressivos, xingamentos, apelidos, termos pejorativos e exclusão do outro.

Vítima típica: São aqueles que servem de “bode expiatório” para um grupo. Geralmente são os alunos que apresentam pouca ou nenhuma habilidade de socialização, são tímidas, reservadas não conseguindo reagir às provocações e agressões dirigidas a elas. Normalmente são mais frágeis fisicamente, apresentando deficiência de coordenação motora, extrema sensibilidade, passividade, submissão, insegurança, baixa autoestima, dificuldade de aprendizagem, ansiedade e aspectos depressivos. Podem ser aquelas que apresentam alguma diferença que as destaca dos outros como: são gordinhas ou muito magras, altas ou baixas demais; são de raça, cor, credo, condição socioeconômica ou opção sexual diferentes. Enfim, qualquer coisa que as

diferencie, fugindo dos padrões impostos por um determinado grupo ou indivíduo, pode ser motivo (sempre injustificável) para ser escolhida como alvo de agressões. (Lins, 2010, p.7).

O bullying na escola é mais um desafio que o professor tem que lidar, muitas vezes questões iniciadas em redes sociais têm o estopim no ambiente escolar. Em muitas situações a vítima sofre calada, mas alguns comportamentos de alunos agressores são muito explícitos e quando constatado devem ser contidos antes que um confronto mais incisivo aconteça. Essa abordagem deve ser rígida e acolhedora, pois é traço da personalidade da criança e do adolescente apresentar uma certa fragilidade manifestada em reação mais agressiva e violenta.

Ao mesmo tempo, ao se identificar o aluno que é vítima de bullying, esse deve ser recebido com amabilidade e respeito, mas ainda que o ambiente de diálogo seja estabelecido, isso é o bastante para romper com um determinado comportamento? Muitas vezes a família é ausente e a escola atua de forma solitária para formar o cidadão crítico, consciente, ético, autônomo, protagonista da sua história que só são possíveis quando o jovem atinge uma maturidade emocional que independe

de idade, mas sim dos valores que lhe são ensinados e dos quais ele se apropria. É sobre este espaço de uma escola humanizada e acolhedora que Arroyo escreve:

Entretanto, essas questões têm uma emergência toda especial para os profissionais da escola pública que trabalham com crianças, adolescentes e jovens-adultos condenados a viver nas fronteiras da desumanização. Teremos obrigação moral como profissionais de extirpar toda estrutura, toda lógica e todo ritual, excludentes e seletivos que reforcem os processos de exclusão e desumanização a que vêm sendo submetidos fora da escola. (Arroyo, 2010, p. 61)

Os alunos da rede pública sofrem não apenas com a escassez financeira, mas também com todo tipo de carência que o desumaniza, pois muitas vezes há a ausência da família na vida das nossas crianças e adolescentes o que se reflete na escola, que por sua vez deve ser humanizada para ampará-los, não deve segregar, excluir ou oprimir. Ainda que não seja abordado nos cursos de pedagogia e demais cursos da área da educação como lidar com as situações adversas da sala de aula, é de co-

nhecimento de todos o que não se deve fazer quando se lida com crianças e jovens muitas vezes em estado de vulnerabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um espaço de igualdade e equidade, portanto deve ser um ambiente amistoso e saudável para docentes e discentes, não pode ser um lugar de sobrevivência que muitas vezes resulta na evasão escolar por parte do educando e licença médica por parte do educador. O professor não pode reforçar ou reproduzir práticas injustas adotadas pela sociedade, que aponta, segrega, mas pouco ou nada faz para ajudar, que o aluno não seja tratado como número, apenas mais um, mas como ser humano com necessidades. É importante que a escola não seja um espaço de normatização, mas de experiências! O professor não é gestor de sala de aula ainda que essa também seja uma de suas práticas, ele é promotor de interações humanas. Arroyo fala sobre o convívio entre os semelhantes e diversos dos quais os professores lidam diariamente como uma forma de tornar esses mestres mais humanos. Apesar da remuneração, o ofício docente é também um trabalho social. Ensinar não é um processo mecânico, frio e distante, é

um ato de generosidade em que é necessário despir-se da vaidade e da impaciência para acessar o outro que é tão diferente e diverso. A humanização da escola ocorre no acolhimento do aluno e à medida que o educador promove a humanização no outro, ele se humaniza já que ensinar é um processo de mão dupla que se dá e se recebe enquanto acontece. Nascemos seres humanos, mas nos humanizamos no decorrer da vida e isso não pode ser sufocado ou privado num espaço de saberes, significados e ressignificação, sem esquecer que o ser humano não aprende ouvindo, e sim observando atitudes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, MIGUEL. Ofício de mestre. Ed. Vozes, 2010.
- BOLSTERLI, Michèle (2003). In **A Escola de a a Z: 26 Maneiras de Repensar a Educação**, Artmed, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1996.
- LINS, R.C.B.S. **Bullying: Que fenômeno é esse?** Rev. Pedagog., vol. Inaugural, 2010.
- MARTINEZ, F.W. **Bullying no ambiente escolar: a importância de intervir**, 2011.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.



Ana Paula de Macedo

Licenciada em Letras pela Universidade Nove de Julho (UNI-NOVE), São Paulo-SP, Brasil e Pós-graduada em Tradução pela mesma Instituição; Graduada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), São Paulo-SP, Brasil. Professora no Ensino Fundamental na Rede Municipal e Estadual de São Paulo.

A TEMÁTICA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR - TENSÕES E AVANÇOS

ANA PAULA MARTINS

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar elementos para a reflexão a cerca do trabalho com a temática indígena na educação escolar. A legislação que torna esse trabalho obrigatório, a lei 11.645/2008, já completou 10 anos e o trabalho já se iniciou, no entanto fazer tal trabalho em consonância com o movimento indígena e com as bases legais da educação exige dos educadores formação e atenção à discussão curricular a cerca da temática.

Palavras-chave: Educação Escolar. Currículo. Indígenas.

INTRODUÇÃO

Desde a lei 11.645/2008, o trabalho com temáticas indígenas é obrigatório nas instituições de ensino de todo Brasil. Mesmo após de mais de 10 anos De sua promulgação, a temática ainda está sendo introduzida nas práticas educacionais.

O objetivo desse artigo é propor uma reflexão sobre a introdução da temática no currículo escolar e nas práticas educativas

bem como sobre os aspectos a serem considerados como sustentáculos dessas práticas.

LEGISLAÇÃO E LUTAS CURRICULARES

Como se sabe, a educação brasileira tem seus propósitos declarados nos seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, Base Nacional Curricular Comum e Plano

Nacional de Educação. Portanto, quando se pensa nas obras a serem analisadas, busca-se verificar se estão de acordo com os princípios expressos nestes documentos.

Dentre os princípios expressos na LDB constam

- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 - IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 - XII - consideração com a diversidade étnico-racial;
- (BRASIL, 1996,9)

As Diretrizes Curriculares da Educação Brasileira tem como referenciais;

- (...) construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem e todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.
- (BRASIL, 2013,18)

Já a BNCC se afirma como signatária das Diretrizes relatando o seguinte;

Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

(BRASIL, 2017, 7)

Quando se lê esses princípios há de se esperar que eles impliquem determinadas práticas escolares e, no que se refere à temática da análise, isso implica determinadas representações das populações indígenas nos materiais didáticos, paradidáticos, livros de literatura e nas práticas escolares como um todo.

Em uma sociedade democrática que aceita a diversidade e a valoriza, que luta pelo fim dos preconceitos e marginalização, deve-se esperar (e lutar para que assim seja) que a educação escolar utilize de representações das populações indígenas que valorizem a diversidade cultural, que considere as diferentes etnias, nações, línguas e formas de organização social, que entenda os grupos indígenas como sujeitos de direito, agentes de sua história e não um entrave ao progresso como consideram ainda algumas interpreta-

ções deliberadamente preconceituosas.

A visão estereotipada do indígena, que tanto se faz presente de acordo com os pesquisadores, é de interesse aos defensores de uma sociedade brasileira que se espelha apenas em valores ocidentais marcados por discursos eurocêntricos, que nega a pluralidade cultural, a multiplicidade de ideias e formas de organização social, que nega a existência dos indígenas no presente e, por não aceitar sua existência, nega-lhe as condições de existência, a terra. As recentes falas de algumas autoridades brasileiras demonstram que essa visão estereotipada é comum¹ e por vezes esta atrelada a ações violentas². Portanto, pode-se dizer que livros como o de Hernani Deodato cumprem papel importante dentro de alguns projetos de sociedade. Projetos esses em desacordo com o que está afirmado na legislação educacional brasileira e nos estudos científicos, sobretudo os antropológicos.

O mais importante marco legal ao tratar do ensino sobre as populações indígenas é a Lei 11.645/2008 que inclui na LDB o seguinte artigo;

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especi-

1 Como podemos infelizmente perceber na fala do Presidente Eleito que afirmou que “Cada vez mais, o índio é um ser humano igual a nós” <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/24/cada-vez-mais-o-indio-e-um-ser-humano-igual-a-nos-diz-bolsonaro-em-transmissao-nas-redes-sociais.ghtml> acesso em 05/04/2020

2 Além da violência no discurso existe uma violência às terras indígenas <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/09/invasoes-a-terras-indigenas-disparam-sob-bolsonaro-aponta-grupo-ligado-a-cnbb.shtml>

al nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.(BRASIL, 2008)

A lei 11.645/2008 é fruto de luta. No centro dessa luta estão movimentos indígenas que têm empreendido esforços desde o fim do século passado, indígenas que tem ocupado espaços institucionalizados como as universidades, órgãos da sociedade civil e a política institucional para a ampliação e garantia de seus direitos constitucionais em relação à terra, à saúde e à educação. Uma das conquistas desse movimento foi organização escolar indígena, que cada vez mais se realiza de maneira bilíngue e de acordo com as culturas indígenas. De acordo com Maria Aparecida Bergamaschi e Luana Barth Gomes, é importante que não deixem;

(...) de colocar nas pautas de suas preocupações o cuidado necessário que as escolas não-indígenas tenham a mão informações mais dignas, apoiadas em conhecimentos respeitosos e que sua história e sua cultura sejam efetivadas, mudando as concepções preconceituosas e discriminatórias que predominam até en-

tão.(BERGAMASCI e GOMES, 2012,3)

Pesquisadores e representantes do movimento indígena afirmam que as pesquisas e produção de materiais sobre os indígenas para a educação teve crescimento após a publicação da lei, resultado do trabalho do movimento indígena que pautou também a educação não-indígena.

De acordo com Edson Andrade Krenak³, a promulgação dessa lei favoreceu o diálogo entre os indígenas e a sociedade, facilitando a troca de experiências, principalmente nos âmbitos educacionais, visto que reforça os direitos e favorece o fortalecimento das identidades. (ANDRADE KRENAK, 2019).

A Lei nº 11.645 fortalece as políticas públicas voltadas para os povos indígenas já existentes, e em médio e longo prazo pode ampliá-las, aperfeiçoá-las e mesmo qualificá-las na medida em que torna as questões indígenas e afro-brasileiras mais visíveis e adequadamente mais conhecidas. O desconhecimento ou o falso conhecimento, assim como a indiferença com

3 O autor Edson Krenak é autor de livros infanto-juvenis como, o Sonho de Borum. Em publicações acadêmicas aparece como Edson Dorneles de Andrade. Em respeito a sua identidade indígena que cabe neste trabalho, será utilizado a denominação Andrade Krenak nas citações.

relação a esses segmentos sociais e étnicos vigentes na sociedade brasileira, sempre foram as principais causas da ausência de políticas públicas coerentes e adequadas a eles. Cidadãos, planejadores e gestores mais bem informados acerca das realidades e demandas dos referidos segmentos sociais terão mais sensibilidade e compromisso com os seus direitos e mais qualificados para pensar, criar e implementar políticas públicas para eles (BANIWA, 2016, Apud ANDRADE KRENAK, 2019, 333).

Nas palavras de Ailton Krenak, em entrevista concedida a Edson Krenak, a legislação, representa uma conquista para o movimento indígena, que após 1988 e 2008;

(...) apesar das tremendas dificuldades de implementação dessas leis e direitos, apesar do descaso de vários setores da sociedade (responsáveis estatais) em aplicar, garantir e proteger esses direitos, o movimento indígena alcançou um novo rumo, um renovado senso de

autoidentificação, de orgulho étnico e valorização de sua cultura (KRENAK, 2016 apud KRENAK 2019,347).

A Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo também tem vasta produção de documentos que dão base à educação escolar paulistana, nos quais são apresentados os princípios que devem ser seguidos para a seleção de conteúdos e para o trabalho educativo.

O Currículo da Cidade contempla o respeito à diversidade humana, considerando que os sujeitos devem ser valorizados pela sua heterogeneidade quanto ao gênero, etnia, cultura, deficiência, religião, entre outras particularidades. O não reconhecimento da diversidade na escola pode ser gerador de discriminação e exclusão do estudante e, assim, contribuir para aprofundar as desigualdades educacionais ao invés de combatê-las. (SÃO PAULO, 2018,23)

Considerando os princípios legais expressos pela legislação federal e municipal, pode-se afirmar que estes expressam uma educação que valorize a diversidade, que

não parta de estereótipos que potencializam a visão preconceituosa dos grupos indígenas, que reconheça a diversidade dos grupos e considere sua participação na sociedade brasileira nos mais variados aspectos.

CURRÍCULO, TERRITÓRIO EM DISPUTA

Os marcos legais que acabamos de ler são resultados de uma constante de luta, por isso se configuram como uma conquista do movimento negro e indígena no campo educacional⁴. Tais lutas ocorrem porque a definição dos componentes dos currículos escolares foi e continua sendo uma arena de disputa. Como exemplo, pode ser citado o processo de construção da base nacional curricular nacional comum e a quantidade de críticas feitas à primeira versão da base de história⁵.

A definição das diretrizes educacionais é um campo de disputa e atualmente é arena de um embate realizado por grupos com os mais conflitantes interesses como podemos ver pelas recentes

manifestações do movimento “Escola Sem Partido”.

No que se referem às populações negras e indígenas, muitas pesquisas afirmam que a educação brasileira tem se configurado como espaço de reprodução de desigualdades sociais e raciais. A implementação das leis citadas surge num esforço de transformação de práticas escolares que reforçavam uma visão estereotipada e racista.

As pesquisas sobre a representação de indígenas nos livros didáticos e nos materiais pedagógicos, principalmente aqueles produzidos antes de 2008, deixam claro que eles apresentavam os povos indígenas de maneira estereotipada. Isso não se dá por acaso e, como visto anteriormente, está atrelado a projetos de educação e a projetos de sociedade (explícitos ou não).

Uma parte das pesquisas sobre as representações das populações indígenas em livros didáticos parte do arcabouço teórico trazido por Roger Chartier, de representação. Roger Chartier é um autor im-

4 <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/sugestoes-de-pautas/48-sugestoes-de-pautas/286-projeto-pindorama-reivindica-insercao-da-historia-indigena-no-curriculo-escolar>

A lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular

Autor: Fanelli, Giovana de Cássia Ramos 2018

5 <https://veja.abril.com.br/educacao/base-nacional-recebe-12-milhoes-de-sugestoes/>

<https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3322-nota-do-gt-de-historia-da-africa-da-anpuh-nacional-e-da-associacao-brasileira-de-estudos-africanos-abe-africa-sobre-a-proposta-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-para-o-ensino-de-historia>

portante para os estudos da História, principalmente àqueles ligados à História Cultural. Vale dizer que, no texto “O Mundo como representação” no qual ele trata também da leitura, ele chama atenção ao fato de que a leitura não é só uma relação leitor- texto. O autor afirma que se deve considerar o suporte, o contexto, relações sociais, lembrando que o livro é um objeto cultural, um “espaço em que se constrói o sentido” (CHARTIER, 1991,182). Ele apresenta uma importante colaboração para os estudos do tema, pois problematiza a construção e o entendimento e identidades sociais como resultado de uma relação de forças entre representações, propondo uma reflexão sobre as relações de poder que movem essas lutas de representação.

Os conceitos apresentados pelo autor colaboram na discussão curricular sobre a temática indígena. No que tange a esse trabalho, é importante frisar que, por muito tempo a representação dos indígenas foi marcada pelo olhar daqueles que detinham condições sociais de hierarquizar a sociedade e difundir seu modo de pensar e representar. Por isso, crê-se que a colaboração de Chartier é fundamental para a formação de professores.

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade

de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (...) As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu

domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social - como julgou uma história de vistas demasiado curtas - , muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de afrontamento tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais (CHARTIER, 1990,17)

O ato de mediação de leituras e representações traz consigo a responsabilidade de compreender como estas são construídas nos discursos que circulam nos meios educacionais. Como visto anteriormente ao se tratar da lei 11.645/2008, esses discursos e materiais são produtos de tensão e luta. Consequentemente explica-se a evocação de Roger Chartier, pois se trata de uma luta de representação.

As discussões curriculares das últimas décadas têm sido fruto da tensão advinda do entendimento do importante papel que o currículo tem na construção da ideologia de sociedade.

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas

curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 1995, 163).

Ao buscar ferramentas de análises para esse trabalho é forte a presença das potentes colaborações trazidas pelos autores que conceituam e abordam a descolonização do currículo. Pensadores como Vera Candau, Catherine Walsh, Walter Mignolo, Boaventura, Sousa Santos entre outros. Eles propõem a reflexão sobre como a colonialidade marcou a forma de pensar e a produção de conhecimento na sociedade. Portanto, a produção de representações sobre os indígenas brasileiros foi marcada pelo olhar do europeu/conquistador/branco.

Para Quijano (2007:93), a colonialidade é um dos elementos medulares e próprios do padrão mundial do poder capitalista. Ganha corpo com a imposição de uma clas-

sificação racial/étnica da população mundial como aspecto basilar deste padrão de poder. (SANTANA, 2017, 117).

Santana afirma ainda que a colonialidade “operou a inferiorização de grupos indígenas, do ponto de vista da vida cultural, da divisão racial do trabalho e da produção do conhecimento” (SANTANA, 2017,117).

Pode-se dizer que a colonialidade do saber é a marca ideológica do projeto colonial e capitalista de transmissão de conhecimento, elemento determinante nos discursos e representações que se recebe na educação escolar, na forma como se molda a maneira de pensar e nas profundezas da epistemologia do pensamento ocidental.

Sabe-se que algo localizado nessa profundidade do pensar não se transforma do dia para noite, após a leitura de um livro ou com uma aula, no entanto é de fundamental importância que educadores tomem contato com essa discussão para que se tenha consciência da maneira como se produz a maneira de pensar e de que outras formas de produção do conhecimento são possíveis. São muitos anos de uma construção discursiva, difundida tanto na literatura, nos textos escolares e nos meios de comunicação, que afirmam os indígenas e a

população negra como racialmente inferiores, principalmente no tocante a produção de conhecimento e às atividades intelectuais.

A educação pode se configurar como espaço de construção e difusão de outras narrativas e novos paradigmas ao fazer emergir sujeitos que foram silenciados e invisibilizados pelas narrativas hegemônicas. Trata-se do desafio de “Desconstruir a forma cartesiana de enxergar o mundo por meio de outras pedagogias, cosmologias e epistemes” (SANTANA, 2017,113).

Este empreendimento não é nada fácil, pois a colonialidade operou o que Boaventura Souza Santos chama de epistemicídio, isto é, “a destruição maciça de experiências e conhecimentos subordinados, considerados inadequados para servir o projeto colonial” (SANTOS, 2016,36). A educação é entendida aqui como potência para superação da colonialidade e construção de saberes pluriculturais.

Nesse desafio, ouvir àqueles que moldaram seu pensamento fora da forma ocidental pode ser oportuno. Chimamanda Adiche propõe, para se evitar o perigo da História Única, fazer o que chama de “equilíbrio de histórias”⁶. Segundo a autora;

6 https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt

Uma educação escolar que considere outras formas de construção do conhecimento é, uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. (CANDAU, 2008, p.52)

É fundamental esclarecermos ainda que ao propormos as reflexões da descolonização do currículo não se trata de ignorar todas as contribuições ocidentais, “não se trata, pois, de demonizar o pensamento europeu ou a ciência moderna europeia, mas de reconhecer as suas incompletudes”(SANTOS, 2016,28). Dentro dessa perspectiva, Boaventura Souza Santos propõe o conceito de ecologia de saberes;

A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da

possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clama sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais (SANTOS, 2006: p.154).

A leitura de autores com propostas de coloniais é fundamental para perceber os impactos do conhecimento nas práticas sociais, as contradições das formulações teóricas bem como compreender esses elementos como ingredientes do trabalho educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da leitura do diálogo entre os representantes do movimento indígena, a legislação educacional e sobre os autores que abordam as representações e a descolonização do currículo, é possível compreender que o trabalho com a temática indígena nas escolas é importante, não só no que se

refere aos indígenas, mas sim para a construção de uma educação comprometida com a democracia.

Tratando especificamente o trabalho com a temática indígena, a discussão indica que a introdução da temática nas práticas educativas deve ser feita de forma a respeitar a diversidade da população indígena, combater estereótipos e trabalhar com a presença atual do indígena na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Edson Dorneles de (Edson KRENAK). **O indígena como usuário da lei: um estudo etnográfico de como o movimento da literatura indígena entende e usa a lei nº 11.645/2008**. Cad. CEDES, Campinas, v. 39, n. 109, p. 321-356, Dec. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622019000300321&lng=en&nrm=iso>. access on 08 Apr. 2020. Epub Dec 09, 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em: 05 de abril de 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC>

C_20dez_site.pdf. Acesso em: 05/04/2020

_____. **Lei 11.645/08** de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Acesso em: 26 mar. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011 ISSN 1645-1384 (online). Disponível em 05/04/2020

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, Lisboa, 1990. p, 17.

CHARTIER, Roger. **História cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987. p,20

KAIYAPÓ, Edson. **Professor Edson Kayapó e a importância da Literatura Indígena**. 2016 (4m27s). Disponível em Acesso em 05/04/2020

LIMA, Amanda Machado Alves de Lima. **O livro indígena e suas múltiplas grafias**. Dissertação (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. 2012

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho**. - Brasília: OIT, 2011

SANTANA, Paula. **Práxis Antirracista, Descolonização das Mentes e a Questão Indígena em uma Instituição Federal de Ensino Superior do Sertão Pernambucano**. Revista Anthropológicas, [S.l.], abr. 2018. ISSN 2525-5223. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/article/view/236288>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Ali-enígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SANTOS, Boaventura Souza **Para uma nova visão da Europa: aprender com o Sul**. Sociologias [online]. 2016, vol.18, n.43, pp.24-56. ISSN 1517-4522. .



Ana Paula Martins

Bacharel em História pela FFLECH - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Licenciatura e Mestrado em Educação pela FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora de História na Prefeitura Municipal de São Paulo..

A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO ATRELADA À EDUCAÇÃO BÁSICA

ANDRÉ LUIZ DIAS LEITE

KELLY CRISTINA DE PIZA

Resumo: A presente pesquisa tem por finalidade explicar acerca da psicologia do desenvolvimento humano com ênfase na linha de estudo de Piaget. Serão abordados e elencadas características físicas e emocionais dos quatro períodos, sensório-motor, pré-operatório, concreto e formal, além da relação deles com o processo de ensino e aprendizagem e de que maneiras o conhecimento de cada fase é um alicerce assertivo nas tomadas de decisões da vida educacional.

Palavras-chave: Desenvolvimento Humano. Piaget. Educação.

INTRODUÇÃO AO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O desenvolvimento humano refere-se a dois importantes aspectos que constituem o processo de formação do indivíduo: o desenvolvimento mental e o crescimento orgânico. As formas de organização da atividade mental se dão pelo aparecimento espontâneo e gradativo de estruturas mentais que vão se aperfeiçoando e solidificando, até o momento em que essas estruturas estejam plenamente de-

seenvolvidas, caracterizando um estado de equilíbrio superior quanto aos aspectos da inteligência, relações sociais e vida afetiva. Segundo, Bock; Odair, Trassi (2007, p. 94): “Algumas dessas estruturas mentais permanecem ao longo de toda uma vida”.

Existem exemplos da permanência dessas estruturas mentais e um deles é a motivação que por sua vez é desencadeadora das ações, sejam pelas mais diversas necessidades que ocorrem no de-

correr da nossa vida, como necessidades fisiológicas, necessidades afetivas ou intelectuais, sendo que essas estruturas mentais que permanecem, por sua vez, garantem a continuidade do desenvolvimento. A cada nova fase de nossa existência, algumas estruturas são substituídas por outras, como exemplo a moral da obediência da criança ainda pequena é substituída pela autonomia moral na fase da adolescência.

A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O ser humano apresenta características próprias de sua faixa etária, a compreensão desse aspecto é fundamental para entender a importância do estudo do desenvolvimento humano. Baseado em pesquisas e estudos Jean Piaget demonstra que: “existem formas de perceber, compreender e se comportar diante do mundo, próprias de cada faixa etária”. (BOCK; ODAIR; TRASSI, 2007, p. 98). O ser humano desenvolve um processo de assimilação progressiva do meio ambiente e conforme a cada novo dado absorvido do mundo exterior gera uma acomodação das estruturas mentais a essa nova realidade. O estudo do desenvolvimento humano implica em conhecer as características comuns de uma faixa etária, o que nos permite reconhecer as individualidades, e gera a possibilidade da

observação e interpretação dos comportamentos com maior precisão. Um planejamento de como é o que ensinar implica conhecer, saber quem é o educando, por isso, a importância dos aspectos levantados até agora. Ao ensinarmos, por exemplo, uma criança de 5 anos, usamos um tipo de linguagem, já para um jovem de 13 anos utilizamos uma outra linguagem.

A determinação de diversos fatores e sua interação ajuda a direcionar o estudo do desenvolvimento humano.

FATORES QUE INFLUENCIAM O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Diferentes fatores diferentes e em constante interação, afetam os mais variados aspectos do desenvolvimento humano. A sua quantidade de carga genética irá estabelecer o potencial do mesmo, que sendo assim poderá se desenvolver ou não. Estudos e pesquisas científicas comprovam os aspectos genéticos da inteligência, entretanto, a inteligência pode se desenvolver além da expectativa esperada, dependendo das condições do meio que encontra. Outro aspecto relevante que influencia no desenvolvimento humano é o crescimento orgânico, referente ao aspecto físico, conforme a estrutura orgânica do indivíduo, o aumento da altura, a estabilização do esqueleto e o aumento da percepção do mundo ex-

terior, possibilitam ao indivíduo comportamentos e um domínio do mundo, antes inexistentes.

A maturação neurofisiológica é outro fator importante no processo do desenvolvimento humano, influenciando em determinado padrão de comportamento. Dessa maturação neurofisiológica depende a alfabetização da criança, ou seja, sem essa maturação fica praticamente impossível que a criança desenvolva seu processo de aprendizagem. Por exemplo, uma criança de 2, 3 anos ainda não consegue manejar objetos como nós, porque o processo de maturação neurofisiológica ainda se encontra em fase de amadurecimento. E por fim o “meio” que determina padrões de comportamento do indivíduo. Numa situação em que a estimulação verbal é bastante intensa em uma criança de 4 anos, a mesma pode ter um repertório verbal muito mais desenvolvido do que a média das crianças de sua faixa etária, mas por outro lado, pode encontrar dificuldades para subir e descer escadas, pois ainda essa situação pode não ter ocorrido no decorrer de sua vida.

ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Os aspectos do desenvolvimento humano devem ser analisados por completo, para que assim se tenha um entendimento amplo

e global, segundo Piaget (1978, p. 110), descreve: “O desenvolvimento humano deve ser entendido como uma globalidade”, partindo do princípio da citação é importante ressaltar, a existência de vários aspectos do desenvolvimento humano, mas para efeito de estudo, serão abordados quatro aspectos básicos, o primeiro aspecto é o físico-motor, referente ao crescimento orgânico, a maturação neurofisiológica, a capacidade de manuseio de objetos e de exercitar o próprio corpo, por exemplo, quando a criança a partir dos 7 meses, já consegue coordenar os movimentos das mãos, consegue tomar mamadeira sozinha e colocar a chupeta na boca.

O segundo aspecto é o intelectual que trata do raciocínio e da capacidade de pensamento, é a fase em que a criança utiliza novos meios para alcançar determinados objetivos, por exemplo, para pegar algum objeto, um brinquedo, a criança utiliza um cabo de vassoura para puxar esse brinquedo que está embaixo de um móvel, ou num outro momento, um jovem que passa a administrar seus gastos. O terceiro aspecto do desenvolvimento humano é o afetivo-emocional, referente ao modo individual de como o indivíduo entregará as suas experiências, na realidade é a maneira, o ato, de sentir. A sexualidade é parte integrante desse aspecto, exemplos mais comuns são: o medo que sentimos, a ale-

gria em determinadas situações e a vergonha entre outras. E por fim o quarto aspecto que é o social, representado pelo modo como reagem as pessoas diante de situações envolvendo outras pessoas, um exemplo é a reação das crianças que brincam em um determinado parque, enquanto algumas brincam isoladas, outras procuram mais crianças para brincar.

Todas as teorias do desenvolvimento humano têm como base o pressuposto de que os quatro aspectos abordados nesse tópico são únicos, porém aspectos diferentes podem ser enfatizados, ou seja, estudar o desenvolvimento global a partir da ênfase em um determinado aspecto. A psicanálise estuda o desenvolvimento humano a partir do aspecto afetivo - emocional, já Jean Piaget enfatiza o desenvolvimento do aspecto intelectual.

A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DE JEAN PIAGET

Para trabalhos direcionados junto a Pedagogia é de suma importância que se estude a teoria de Piaget. Segundo ele (1970, p. 61): “cada período é caracterizado por aquilo que de melhor o indivíduo consegue fazer nessas faixas etárias”. Piaget dividiu os períodos do desenvolvimento humano relacionando o aparecimento de novas qualidades do pensamento, como fatores que interferem no desen-

volvimento global. Como referência, dividiu em períodos o desenvolvimento humano e não como uma norma, porque todos os indivíduos passam por todos esses períodos, na mesma ordem, porém o início e o fim de cada período dependem das características biológicas do indivíduo e de fatores sociais e educacionais.

Período Sensório-Motor, é o 1.º período e engloba crianças na faixa etária de 0 a 2 anos, o 2.º período é o pré-operatório de 2 a 7 anos, o 3.º período é o correspondente às operações concretas, envolvendo crianças de 7 a 11 anos ou 12 anos, e o 4.º período, corresponde às operações formais que envolvem a faixa etária de 11 ou 12 anos em diante.

PERÍODO SENSÓRIO-MOTOR

Esse período corresponde (o recém-nascido e o lactante - 0 a 2 anos), segundo Bock; Odair; Trassi (2007, p. 101): “Neste período a criança conquista através da percepção e dos movimentos, todo o universo que a cerca”. O recém-nascido tem as funções de fundo hereditário como elementos básicos para sua sobrevivência, sendo que a vida mental se reduz ao exercício dos aparelhos de reflexos, por exemplo, como a sucção. Reflexos esses que melhoram com o passar do tempo e com o treinamento. É possível notar claramente que um

bebê ainda recém-nascido, vai conseguir uma melhor sucção ao mamar com o passar dos dias, isso devido ao “treinamento” e repetição dos movimentos.

Segundo Piaget (1970, p. 8): “A Psicologia da criança estuda a criança por si mesma em seu desenvolvimento mental”. Na psicologia, a criança pode explicar em parte o adulto, partindo dessa tese, podemos afirmar que cada período do desenvolvimento anuncia em parte, os períodos subsequentes. Isto é, em relação ao período anterior a linguagem, que é por sua vez chamado de “Período Sensório-Motor”. Nesta etapa da vida, o bebê ainda não desenvolveu a sua função simbólica, ou seja, não apresenta pensamentos, nem afetividades atreladas a representações que permitam lembrar de pessoas ou objetos quando ausentes.

O que de fato se dá é uma sucessão notavelmente contínua de estágios, cada um dos quais assinala um novo progresso parcial, até o movimento em que as condutas alcançadas apresentam características que psicólogos reconhecem como sendo as da “inteligência”. (PIAGET, 1970, p. 12)

Deste modo, podemos entender que, a partir do reflexo, dos mo-

vimentos espontâneos aos hábitos adquiridos, entre eles a “inteligência”, existe uma progressão contínua, pois se no começo o mundo representava uma continuação do próprio corpo, a progressão da “inteligência”, levam a criança a situar-se como um elemento dentre outros no mundo. Nesse momento, por volta de 1 ano, a criança admite que um objeto, que mesmo novo estando em seu campo de visão, continue existindo.

Isto também ocorre no aspecto afetivo, quando a criança, passa a preferir esse ou aquele brinquedo. E nesse curto espaço de tempo, é que a criança passa de uma atitude passiva em relação às pessoas e o meio, para uma atitude ativa e participativa, esse processo se dá através da imitação de regras, no ambiente em que a criança está integrada. Após todo este processo vem o pré-operatório, que é explanado a seguir.

PERÍODO PRÉ OPERATÓRIO

Este período está associado a faixa etária de 2 a 7 anos de idade e é na primeira infância que normalmente a criança começa a falar e com o aparecimento da linguagem, serão estimuladas transformações nos aspectos intelectual, afetivo e social, sendo assim como consequência do aparecimento da linguagem, há o desenvolvimento do pensamento que é registrado

em diferentes formas, podendo ser representado, guardado e enviado de vários modos. No início do período eliminando toda a objetividade, a criança transforma o que é realidade naquilo que ela deseja ou pensa ter para ela, criando suas fantasias, fazendo um jogo simbólico, como transformando o cabo da vassoura em cavalinho, gosta que contem sempre a mesma história, que ela já sabe até de cor, mas se entusiasma cada vez que é contada, e pede para que conte novamente. Nessa fase utiliza como referência para explicar o mundo real, o seu eu e suas leis morais e finalmente procura a causa e a finalidade de tudo (é a fase dos famosos “por quês”). A fase de dois a três anos, esses “por quês” aparecem, e depois desaparecem, voltando entre os seis e sete anos, sendo que o educador deve ouvir o que ela tem para dizer, e ouvir sua opinião.

Assim, para aprender conceitos, generalizações, conhecimentos, a criança deve formar ações mentais adequadas. Isso pressupõe que essas ações se organizam ativamente. Inicialmente, assumem a forma de ações externas que os adultos formam na criança e só depois se transformam em ações mentais internas. (LEONTIEV, 2005, p. 20)

Tendo como base a referência acima, a criança não tem domínio das palavras, sabendo apenas imitar, tendo dificuldades de reconhecer a ordem em que mais de dois eventos ocorrem e não possui a definição de números, porque está concentrada em si mesma, tornando-se impraticável o trabalho em grupo. Esta dificuldade mantém-se ao decorrer do período, na medida em que a criança não consegue colocar-se do ponto de vista do outro. São ações mentais ou interiorizadas o pensamento pré-operatório, que recebe o nome de pensamento egocêntrico (que é centrado no ego), tendo como ponto de referência a própria criança.

Ela adquire experiência quando é orientada pelos pais, através de diálogo, e vai assimilando o que lhe é dito, e ao poucos a fala se funde com o pensamento dela, percebendo que se aprende através da linguagem e das instruções dadas, são ações mentais ou interiorizadas, tendo como ponto de referência ela mesma. Como exemplo, o adulto pergunta a uma criança no período pré-operatório quantos irmãos ela tem e sua resposta é que ela só tem um irmão; e perguntando novamente o adulto quantos irmãos têm o irmão dela, ela responde que ele não tem irmãos; isso quer dizer que a lógica do seu pensamento não lhe permite entender que o seu irmão também tem um irmão, deixando-a confusa só tomando ela como referência. No

decorrer do seu crescimento, já na idade da pré-escola, vão se desenvolvendo seus conceitos.

Estava colocando uma panela de água no fogo, para esquentar, a fim de ter água quente para barbear-se, quando um dos seus filhos nesse período pré-operatório lhe perguntou por que fazia isso. Piaget, naturalmente respondeu: “Para fazer a barba”. Se passado alguns dias, ao ver uma panela de água sendo levada ao fogo, a mesma criança perguntou: Papai, vai se barbear? (PIAGET, 1970, p. 42)

Portanto, a criança no período pré-operatório, ainda não entende que a água quente, em princípio geral pode ser usada em várias situações, como na cozinha, para cozinhar o feijão, o arroz, e na limpeza em geral. Isso porque ela ainda não desenvolveu sua parte intelectual, que está ligada a percepção imediata, havendo várias distorções. Quando ela vê a mamadeira dela, e esta é colocada em um copo, para ela a quantidade não é a mesma e recusa-se a tomá-la, porque para ela quando é mudada a aparência do objeto, também muda a quantidade, o volume, e não tem mais o mesmo peso e nessa fase é a visão e a audição a questão mais importante.

Quando a criança enfrenta pela primeira vez os objetos de cultura (sejam materiais ou espirituais) deve descobrir ativamente seu significado e função, isto é, a criança deve responder com uma atividade adequada aquilo que estes objetos representam. (BRITO; GARCIA, 2003, p. 22)

Tendo como base a referência acima, a partir do momento em que a criança está em um processo de amadurecimento intelectual, onde está começando a entrar em contato com o complexo dos padrões de comportamentos, das crenças, é também de extrema importância que ela esteja em contato com o meio que está aprendendo, mais transparente com a realidade. As ações nesse período são internalizadas, mas não são ainda reversíveis, como exemplo, ao se pedir para uma criança de quatro anos para acrescentar três laranjas, a certa quantidade de laranjas, e depois retirar essas três laranjas, ela não entenderá que ficou o mesmo número inicial de laranjas, faltando-lhe uma das condições de pensamento necessárias para que haja uma operação: a Reversibilidade.

Outra forma do pensamento dessa etapa é o animismo, onde a criança empresta a alma às coisas;

quando ela se machuca, coloca a culpa no objeto em que ela se machucou, como exemplo, chamando a mesa de má, de feia, e tendo mais outra forma de pensamento dessa idade que é o antropomorfismo, ou atribuição de uma forma humana a objetos e animais. As nuvens, por exemplo, podem ser vistas como grandes rostos que sopram hálito forte. Mais uma característica dessa etapa é a transdedutividade, onde a criança parte do particular para o particular, notando-se a grande dificuldade que a criança dessa idade tem para elaborar leis, princípios e normas gerais, mesmo a partir de sua experiência cotidiana.

OPERAÇÃO CONCRETA

Este período trata da idade de uma criança entre 7 a 11 anos ou 12 anos, existindo uma variação entre o fim do período, devido ao fato da particularidade do crescimento de cada criança.

À medida que Viky entra nesta fase da infância, ela entra em um novo estágio de desenvolvimento cognitivo: o das operações concretas. Ela é menos egocêntrica agora e pode aplicar princípios lógicos e situações concretas (reais). Usa operações mentais internas (pensamento)

para resolver problemas que surgem aqui e agora. Isso significa que ela pode desempenhar tarefas em um nível muito mais elevado. (PAPALIA; SALLY, 1993, p. 397)

A análise cita que a criança já possui uma organização mental integrada, isto significa que os sistemas de ação se reúnem de modo integrados. A criança é capaz de ver a totalidade de diferentes ângulos. Apesar de ainda trabalhar com objetos, agora representados, sua flexibilidade de pensamento permite inúmeras e diversificadas aprendizagens. Surge aqui a capacidade das crianças efetuarem análises lógicas, ocorrendo também um aumento da empatia com os sentimentos e atitudes dos outros, mostrando de forma mais evidente, o seu diferente modo de ser. Também nesse estágio do desenvolvimento é que começa a haver compreensão transitiva. A busca de estruturas intelectuais em diferentes níveis, não há como padronizar, logo o método clínico da observação e experimentação é o mais viável, já que o comportamento não é o mesmo para todos. Assim, são criadas oportunidades de vivenciar novas experiências, priorizando qualidade, rejeitando a mensuração, pois as diferenças individuais não seriam percebidas por meio de testes padronizados para a compreensão do desenvolvimento intelectual de cada um.

Os pais exercem uma influência importante no desempenho escolar de seus filhos e fazem isso de inúmeras formas. A maior parte dos pais quer que seus filhos tenham um bom desempenho na escola, e uma revisão recente da literatura sobre o relacionamento entre a família e as escolas mostra a importância de um papel ativo da família em inúmeras áreas relacionadas à escola. (PAPALIA; SALLY, 1993, p. 421)

O envolvimento de pais com a educação das crianças, hoje no Brasil, é muito pouco investigado, seja na educação infantil ou nos outros níveis de educação. No entanto o que se refere à comunicação, expectativas e dificuldades de relacionamento, contribuições e as estratégias utilizadas para o envolvimento dentro da perspectiva dos pais e professores que essa interação seja qualitativa e com resultados positivos, com uma boa análise de categorias, possa mostrar que a comunicação existente possibilite a proximidade e trocas de informações. A atitude da escola para os pais é calcada numa postura de oferecimento da assistência à criança e a atitude dos pais na receptividade limitada numa postura de favorecimento por estes serviços. O desconhecimento sobre as pos-

sibilidades de envolvimento exclui os pais, e delega à escola e creche o poder de decisão sem a participação ativa da família.

A importância do envolvimento de pais nesta fase é então auto-explicativa, pois, juntas, podem promover situações complementares e significativas de aprendizagem e convivência que realmente vão de encontro às necessidades e demandas das crianças e das instituições. Apesar de haver diferenças distintas entre as obrigações da família e da escola, há também responsabilidades e objetivos comuns entre elas e a socialização das crianças desta forma, o envolvimento de pais na escola ou creche é, nos dias de hoje, considerado um componente importante e necessário para o sucesso das crianças. Esse envolvimento na escolaridade dos filhos desenvolve uma atitude mais positiva com relação à escola e no que se referem a si mesmo, tornando-se mais atuantes na sua comunidade e melhorando seu relacionamento com os filhos, amizade, confiança, troca, ajuda e segurança. Muitas vezes, a iniciativa para o envolvimento dos pais é desenvolvida sem levar em consideração que ambos podem traçar metas semelhantes e que uma parte faz pode compensar o que a outra não consegue fazer.

‘Quem sou eu no mundo? Ah, este é o grande

quebra cabeça', disse Alice no País das Maravilhas, depois que seu tamanho mudou de forma abrupta - novamente. Resolver o quebra cabeça de Alice é um processo de toda a vida em que se preocupa conhecer o self em desenvolvimento. (PAPALIA; SALLY, 1993, p. 439)

Quando entra na escola é uma grande mudança na vida da criança, que está mais sujeita a pressões psicológicas, orientando-as a se desenvolver e na decisão do que fazer futuramente. Ela é avaliada no seu desempenho escolar pelo professor, pelos colegas e por si própria. Exige-se que cumpra regras específicas, obedeça à professora e faça os trabalhos propostos, pois se espera que a criança seja capaz de se autocontrolar e autorregular. O suporte familiar tem um papel muito importante nesta fase de adaptação às novas exigências. É na idade escolar que a criança desenvolve a moralidade: embora nos primeiros tempos a criança seja muito rígida, à medida que cresce o seu pensamento e atitude serão mais flexíveis, pois será capaz de ter em conta as intenções das pessoas e as circunstâncias que envolvem determinado comportamento ela desenvolve um autoconceito mais realista e equilibrada com maior compreensão que pode ter boas notas ou ru-

ins, em vez de se focar num só aspecto a principal fonte de autoestima é a perspectiva da criança acerca da sua própria competência produtiva. O desenvolvimento emocional é influenciado pelas aquisições cognitivas que contribui para sua autoestima.

PERÍODO FORMAL

Período caracterizado pela idade de 11 ou 12 anos em diante.

O pensamento concreto, característica do período anterior, estrutura certo número de domínios heterogêneos tais como tempo, pesos, superfícies, comprimentos, velocidade, etc., etapa por etapa, ou simultaneamente, mas sem que tenham relação entre si. No entanto, no dia-a-dia do indivíduo surgem várias situações com as quais precisa lidar em que esses domínios se interferem (a exemplo da análise do movimento de um trem). Tais situações exigem que ele faça dissociação de fatores por neutralização (compensação = igualdade das diferenças) ou por exclusão (negação) (Piaget, 1970). Para isso é necessário isolar um fator pa-

ra analisar sua ação e para mostrar a ação dos demais; é assim que se possibilita a generalização da dissociação a todos os casos. (RIZZI; COSTA, 2004, p. 33)

O indivíduo, neste período, está em condições de pensar em termos de interrupção, onde deixam o mundo infantil para trás e entrarão para o mundo dos adultos, onde haverá mudanças físicas e com pensamentos mais abstratos e terão noção claramente de suas próprias identidades. Abstraindo propostas renovadoras tais como sua verdade ou falsidade, sem preocupar-se com seu conteúdo interno. Daí aparecerão novos resultados que têm por objetivo gerar outras proposições. Trazendo uma pequena bagagem anterior, servindo como ponto de partida para uma nova vida dando um amadurecimento para sua personalidade. Podendo haver a probabilidade de concluir e observar sua desagregação e começando uma nova fase de sua vida.

Um quadro de qualquer classe de 8ª ou 9ª série apresentará contrastes gritantes: meninas com o tronco retos sentadas ao lado de outras com o seio desenvolvido e já desenvolvidas e meninos pequenos olhando para outros jovens adul-

tos, com ombros largos e bigode. Esta variação é normal. Há um período de seis a sete anos em que a puberdade ocorre tanto nos meninos quanto nas meninas. (PAPALIA; SALLY, 1993, p. 482)

Nesse período da puberdade, as alterações não são unicamente físicas, mas também psicológicas, pois ocorrem grandes oscilações emocionais. Nos homens é o aparecimento dos pelos, engrossamento da voz, barba, acne, desenvolvimento muscular e o desenvolvimento genital, nas meninas geralmente a puberdade tem início com a primeira menstruação, que coincide com o surgimento de uma série de transformações do corpo que já se vinham manifestando, com o crescimento de vários centímetros em pouco tempo, sua cintura se afina, os quadris se alargam, os seios começam a avolumar-se. Existe a puberdade precoce antes dos nove anos e a retardada que é quando não há nenhuma modificação depois dos 14 anos nos meninos e 13 anos nas meninas. Mas varia de pessoa para pessoa, pois não há um momento determinado para o acontecimento dependendo de um processo social e emocional de cada indivíduo. Neste período de mudanças e conflitos internos a escola tem o papel de fazer com que o adolescente estabeleça um ponto de equilíbrio para poder lidar me-

lhor com tantas modificações que a mesma esta a passar.

Um diretor ativo, cheio de energia, que cria uma atmosfera organizada, sem opressão para aprendizagem, também faz a diferença. Este líder estabelece o tom para os outros aspectos importantes de um ambiente escolar, incluindo, altas expectativas para os estudantes e uma ênfase nas disciplinas (em oposição a atividades esportivas e outras atividades extracurriculares). (PAPALIA; SALLY, 1993, p. 528)

A escola definitivamente tem por obrigação deixar boas recordações na vida de uma pessoa, pois o conhecimento que ele obterá será crucial em seu desenvolvimento, e professores estão ativamente envolvidos em suas decisões dependendo do que ele realiza em sala de aula, mesmo com as políticas das escolas frequentadas, e deverá ser um facilitador entre quem quer conhecer e o conhecimento. Não uma imposição da sociedade que despeja um conteúdo pré-programado para futuros consumidores, mas que se aprenda por aptidões e não o que querem que aprendam, se tornando indivíduos que aceitam correções e modificações, se interessando para um pro-

gresso evolutivo, favorecendo sua atividade escolar e cooperativa para um desempenho acadêmico, com isso diminuindo seus rendimentos fracassados.

Os estudantes que tinham mais probabilidade de desistir da escola tendiam a compartilhar de um número de características familiares. Aqueles cujos pais têm baixo grau de instrução e estão em empregos de nível baixo e aqueles cujas famílias são grandes e com um único genitor são de 3 a 5 vezes mais suscetíveis a desistir da escola que aqueles que vivem com pai e mãe, de acordo com um estudo de mais de 13.000 alunos de 10º ano da escola. (PAPALIA; SALLY, 1993, p. 531)

Essa observação indica que o problema da evasão está concentrado em um problema social e psicológico, levando o jovem a se desinteressar a ir para escola, pois se sentirão diferenciados pelos que vivem com os pais, tendo dificuldades de relacionamento em geral. Portanto não se preocupam com um futuro problemático em sua vida para conseguir entrar o mercado de trabalho continuando manter o mesmo nível de sua origem, se a escola não for atraente

e fizer algum sentido ao jovem, ele vai abandoná-la mesmo que suas chances no mercado de trabalho sejam nulas ou pouco convidativas.

A personalidade começa a se formar no final da infância entre 8 e 12 anos, com a organização autônoma das regras, dos valores, a afirmação da vontade. Esses aspectos subordinam-se num sistema único e pessoal e vão-se exteriorizar na construção de um projeto de vida. (BOCK, ODAIR, TRASSI, 2007, p. 106)

Ressalta-se que a partir dessa mudança, o jovem constitui uma preparação individual para realizar seus objetivos, manifestando e orientando suas adaptações ativas sobre uma nova realidade. Realizando e idealizando por si mesmo projetos construtivos com regras e valores, deixando de lado todas as suas imaginações lúdicas e infantis, se transformando em um indivíduo socialmente produtivo e preparando-se para enfrentar a idade adulta, e obviamente com um futuro promissor.

Na idade adulta não surge nenhuma nova estrutura mental, e o indivíduo caminha então para um aumento gradual do desenvolvimento cognitivo,

e profundidade, e uma maior compreensão dos problemas e das realidades significativas que o atingem. Isto influencia os conteúdos afetivo-emocionais e sua forma de estar no mundo. (BOCK, ODAIR, TRASSI, 2007, p. 107)

O indivíduo quando se torna adulto, sua disposição de formar um pensamento lógico e questionável é um tanto que menor e ele caminha mais para seu desenvolvimento intelectual, se importando com o que poderá lhe atingir moralmente e socialmente no mundo de uma sociedade competitiva em todos os sentidos. Ele anseia por deixar sua marca registrada de forma que flexibilize suas atividades no mundo em que vive.

Todo ser humano tem sua origem, portanto, seu comportamento muitas vezes mantém suas formas consciente ou inconscientemente por suas relações sociais e intelectuais, agindo de maneira significativamente aprofundada para soluções de problemas que possa lhe atingir. Estas afirmações só reformam a ideia de como é importante, principalmente nesta fase do processo de transformação (dos 8 aos 12 anos), a criança ter um suporte tanto por parte da família como dos educadores, sendo que, a personalidade e as regras que lhe forem assimiladas e promulgadas

serão certamente o suporte para uma boa ou má formação do indivíduo, no que se refere a sua adolescência e principalmente quando se tornar adulto.

Outro fator que é de importante análise são algumas características debilitadas como, egoísmo, dificuldade de falar em público, dificuldade de relacionamento interpessoal, e outros, que psicólogos afirmam que as mesmas são decorrentes de uma má formação de personalidade na fase do processo do desenvolvimento.

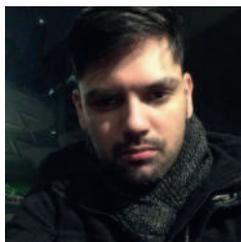
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das pesquisas realizadas, se torna claro que antes de tentar realizar qualquer projeto por parte pedagógica e social e que tenha um cunho educacional, é importante conhecer a fundo como se deve trabalhar com cada faixa etária de criança, e, além disso, como estas informações terão um papel importante para estes indivíduos, no seu futuro. Educar não é apenas um ato de ensinar e sim de transformar crianças de hoje em adultos responsáveis e capazes de modificar o futuro. Partindo deste pressuposto, há a necessidade de fazer um estudo que como se preconiza um educador atualmente. Cabe salientar também que o presente estudo indica apenas uma linha de pesquisa acerca do processo de desenvolvimento hu-

mano, sendo assim, outros estudos e diretrizes devem ser apresentados e analisados, respeitando sempre a singularidade de cada criança e as suas características intrínsecas, não sendo aconselhável utilizar tais parâmetros como a única métrica a ser seguida no processo de ensino e educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALZAN, Newton César. **Estudo do meio. Didática para a escola de 1º e 2º graus**. 9 ed. São Paulo: Pioneira, 1987.
- BOCK, Ana Maria Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Márcia de Lourdes Trassi. **Psicologias**. São Paulo: Saraiva, 2007.
- BRITO, Márcia Regina F. de; GARCIA, Vicente Joachim Neumann. **A Psicologia Cognitiva e suas aplicações à educação**. São Paulo: Unesp, 2003.
- CARRARA, K. **Introdução a Psicologia da Educação: Seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2003.
- COVRE, Maria de Lourdes Manzine. **O QUE É CIDADANIA**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- PIAGET, Jean Inheldes; BÄRBEL, Inhelder. **A psicologia da criança**. São Paulo: Difel, 1978.
- RIZZI, Claudia Brandelero; Costa, Antonio Carlos da Rocha. **O período de desenvolvimento das operações formais na perspectiva piagetiana: Aspectos Mentais, Sociais e Estruturais**. Educare. Umuarama São Paulo, v.4 nº 1, 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.unipar.br/educere/article/view/178/152>>.



André Luiz Dias Leite

Bacharel em Turismo – Faculdade do Litoral Sul Paulista (FALS); Licenciatura Plena em Artes Visuais Faculdade Monzarteum de São Paulo; Tecnólogo em Gestão Empresarial (FATEC). Professor de Ensino Médio e Técnico – Centro Tecnológico Paula Souza (CEETEPS – ETEC). Professor de Ensino Fundamental e Médio – Arte (PMSP).



Kelly Cristina de Piza

Bacharel em Turismo – Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (CEUNSP). Professora de Ensino Médio e Técnico – Centro Tecnológico Paula Souza (CEETEPS – ETEC). Professora de Ensino Técnico – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).



A IMPORTÂNCIA DO REGISTRO PARA A AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDREIA SILVA DA COSTA

Resumo: Este Artigo visa analisar a importância do registro na Educação Infantil, considerando pontos importantes para que este processo seja realmente significativo no desenvolvimento dos educandos, tendo significado na proposta favorecendo a real aprendizagem. Por meio do registro realizado pela criança, é possível oferecer ao professor meios de perceber a evolução do processo e do nível de aprendizagem da criança, transformando este registro em mais um instrumento de otimização do ensino, modificando por completo a visão de que registros são simplesmente ferramentas de medição de aprendizagem, ou punição, tendo um papel muito mais importante. O registro tem o papel de interlocutor dentro da proposta educacional. Objetiva-se também orientar o professor diante das diversas formas de registro, considerando a necessidade de obter informações que garantam uma visão geral do que foi assimilado do currículo e o que precisa ser revisto. Além disto, há a intenção de considerar o registro como mais um medidor de conhecimento, sendo mais uma ferramenta que permita ilustrar e reorganizar o conteúdo ensinado.

Palavras-chave: Registro. Aprendizagem. Educação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa facilitar a observação de que o Registro na Educação Infantil é de grande importância, pois favorece a avaliação da evolução de aprendizagem

do aluno. Entende-se que há dificuldades em observar este tipo de ferramenta como um elemento de avaliação ocorrido dentro da proposta educacional por dificuldade de perceber que mesmo na educação infantil, este é necessário pa-

ra o aperfeiçoamento do processo, favorecendo a construção do conhecimento e desenvolvimento da criança de maneira correta e completa.

Procura-se expressar a necessidade de observar o avaliar como necessidade da evolução do processo educacional, considerando que fazemos o processo de avaliação frequentemente pois sempre se qualifica, gostos, sabores, preços, espaços, etc.; a vida é um frequente avaliar, e dentro da educação, tal ação também faz parte do dia a dia, devendo analisar seu real papel na vida de cada aluno.

A relevância do tema se dá diante da necessidade de identificar as falhas do planejamento das atividades realizadas nas escolas, uma vez que se percebe a falta de compreensão contida no uso do registro como instrumento pedagógico, como caminho para a correção de falhas no processo de aprendizagem da criança.

Diante disto, busca-se levantar um conjunto de informações e orientações de como se dá o desenvolvimento da criança, o seu registro, a real necessidade de avaliar, com interesse de evolução do conhecimento a criança, elencando os tipos de avaliação que existem considerando sua importância para reorganizar o trabalho iniciado, para que este seja assimilado adequadamente.

Essa proposta levará então os professores a refletir o porquê de se avaliar por meio dos registros, buscando caminhos para desenvolver outras técnicas de aprendizagem, transformando a educação, favorecendo ao educando possibilidades de aprendizagens de maneira que este goste de aprender e se disponha a dividir seu conhecimento com os demais colegas. O objetivo deste trabalho é, então, entender como a avaliação pode ser realizada por meio do registro, mesmo na educação infantil, sem esperar que seu resultado sejam notas. Além disso, considerar que sua proposta possa construir novos significados para os conteúdos, auxiliando o desenvolvimento e aproveitando a curiosidade do aluno, transformando a educação, levando-a para além da escola, fazendo-a presente e significativa em sua vida.

A IMPORTÂNCIA DO REGISTRO PARA A AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança desde que nasce aprende conceitos da mesma forma que brinca, pois ao entrar em contato com o mundo ela assimila o movimento e as informações recebidas por meio das ações repetitivas que realiza; este processo desenvolve a concentração e atenção da criança para descobrir o que poderá aparecer por trás de um pa-

no levando-a a reconhecer a pessoa que se aproxima, as cores mesmo sem nomeá-las, as formas, imitação, etc., todos conceitos que fazem parte do desenvolvimento (KISHIMOTO, 1996).

Para ensinar uma criança, o processo na prática ocupa mais ou menos o mesmo caminho e é necessário realizar repetitivas ações para que se assimile o que se quer ensinar, completando assim o processo de aprendizagem.

Ao registrar as situações que ela vê de maneira esporádica ou diariamente observando o que a coloca em contato com o mundo, há um auxílio em sua formação e desenvolvimento integral, podendo trabalhar através dos estímulos percebidos e do grau de ludicidade.

Os procedimentos utilizados para realizar atividades propostas, a busca de soluções e as regras criadas, acabam se tornando meios eficientes de resolver problemas, permitindo a evolução individual de cada um. Portanto, dentro da prática educacional quando se fala em registro pensa-se em movimento, brincadeira, e a experiência corporal, se referindo ao aspecto da psicomotricidade da criança, fator definitivamente importante para o desenvolvimento do trabalho de alfabetização.

O saber fazer é de grande importância na formação do indivíduo, pois o relaciona ao meio físico, trabalhando todos os componentes de ordem psíquica e motora, podendo utilizar a Arte como subsídio nesse processo. As situações registradas e criadas a transporta do real para o imaginário e vice-versa, contornando conflitos existentes, eliminando-os no ato de brincar, e por sua vez interpretar, uma vez que Arte e brincadeira se misturam, sendo estas utilizadas também no processo de escrita.

O trabalho baseado na ação, reflexão, reprodução e no registro possibilita a criança, desenvolver-se por completo, aprendendo todos os fatores necessários, revivendo o processo da brincadeira, repetindo os exercícios e desenvolvendo a atenção. No trabalho considerado artístico é possível trabalhar e desenvolver atividades que auxiliem o movimento e a perceptividade, facilitando o desenvolvimento da linguagem e da escrita do indivíduo.

O ato de unir o registro e a experiência oferece novas ideias que influenciam comportamentos posteriores, recebendo vários significados, já que estas se tornam uma ação voluntária, que satisfaz o ego, estimulando o desenvolvimento do indivíduo, além de trazer-lhe várias contribuições em relação aos seus aspectos corpo-

rais, morais, sociais e possibilitar o desenvolvimento de ideias, imaginação e comportamento individual através da vivência de cada um.

Ao falar de desenvolvimento, Vygotsky (1962) deixa claro que a criança ao brincar está aprendendo, pois é ao brincar que ela se transporta para além do seu comportamento habitual, vivenciando todas as experiências. Observa-se então tal ação dentro da proposta de registro dando ao professor uma gama de caminhos que permitam desenvolver ações que contribuam com o crescimento da criança, por meio de atividades que lhe são significativas.

Enquanto se registra as atitudes da criança e o seu dia a dia, estamos observando como esta se apropria de elementos da realidade que está vivenciando, dando-lhe novos significados, dando total caráter educativo as atividades. Por todas estas qualidades, o registro recebe várias concepções, dentre elas a de ser um conjunto de procedimentos que oferece atividades que atribuam novos significados ao ensino, transformando-se em facilitador na construção do processo de aprendizagem e propiciador de ideias utilizadas na vida cotidiana.

Kishimoto, (1996) complementa esta ideia apontando em seus estudos que Piaget indicava que cada ato de inteligência era

definido pelo equilíbrio de duas tendências: a acomodação e a assimilação.

Assim sendo, o registro é definido como a expressão de uma fase de diferenciação progressiva. Este é o produto da assimilação, dissociando-se da acomodação antes de se reintegrar nas formas de equilíbrio para o pensamento operatório, desta forma representando o mundo da criança, utilizando-se dos seus símbolos para buscar a realidade além de ser o registro a melhor maneira de realizar intervenções preventivas quanto aos problemas de aprendizagem, pois neste período a criança está aberta a buscar soluções para problemas que aparentemente não entende ou não aceita.

Por intermédio de práticas educativas com a criança é possível ela reviver o passado, resolver seus conflitos. Inicialmente o registro faz parte de um processo de informação, onde utilizando-se dos símbolos a criança ultrapassa a simples manipulação e assimila a realidade externa do seu Eu, passando a fazer distorções e transposições.

O registro da criança e sobre ela, é realizado dentro de um misto de ação e observação. Este estudo permite que se alcance e identifique dois elementos importantes, o fazer e o assimilar. Segundo Vygotsky, à medida que a

criança se desenvolve, ocorrem modificações no seu sistema cognitivo, assim a situação na qual anteriormente predominavam regras não explícitas, com seu desenvolvimento passam à regras explícitas, em situações imaginárias, deixando claro, portanto, que as atividades predominantemente para o desenvolvimento dos seus primeiros anos de vida favorecem o desenvolvimento da sua zona proximal na criança.

O papel do registro para o professor no processo é, portanto muito importante, já que é ele que cria o espaço propício à criança, disponibiliza materiais adequados e participa como mediador da construção do conhecimento, favorecendo o surgimento de atividades que contribuam com o processo pedagógico na escola. Sendo assim, o registro tem um papel especial e uma característica marcante no desenvolvimento da criança, pois esta dedica grande tempo a ele quando cria suas atividades, e por seu intermédio que libera e canaliza suas energias, tendo o poder de transformar uma realidade difícil, proporcionando-lhes condições de liberar fantasias.

Este processo favorece a construção do conhecimento e exercê-lo é permitir à criança a oportunidade de utilizar seu equipamento sensório motor, pois o corpo é acionado juntamente com o pensamento e enquanto estes

são estimulados, por meio dos desafios apresentados, este se utiliza de suas habilidades operatórias para desenvolver sua observação, identificação, comparação, análise, desenvolvendo suas habilidades e autoconfiança.

O registro, portanto, ganha espaço na escola como ferramenta ideal para detectar dificuldades de aprendizagem, na medida em que o trabalho estimula o interesse do aluno, ajudando-o a conquistar as novas descobertas, desenvolvendo e enriquecendo sua personalidade, oferecendo ao educador a oportunidade de ser interventor, incentivador e avaliador do problema.

O REGISTRO DENTRO DE UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL

A Política Educacional busca hoje assegurar a criança o direito a escola de qualidade dando-lhe a garantia de acesso, participação, aprendizagem e continuidade em todos os níveis de ensino em escolas regulares, oferecendo a transversalidade do ensino desde a educação Infantil até o ensino Superior, dando-lhe atendimento educacional especializado com a formação continuada do professor para o atendimento especializado adequado de todos os alunos (REVISTA TERRITÓRIOS, 2020).

A partir deste pressuposto, observa-se que o registro passa a ter um foco muito mais amplo de atuação, considerando que registrar é muito mais que simples socializar; registrar é valorizar todo o potencial do indivíduo, sendo este deficiente ou não, valorizando toda a dimensão pedagógica existente na inclusão.

Desta forma, é possível conhecer a criança favorecendo sua adaptação ao meio, modificando o foco para que não se observe a diferença e sim o que ocorre com ela dentro do meio. Este é, pode-se dizer, o maior problema do magistério, pois após vários anos trabalhados o profissional apega-se ao visual, não buscando modificações e reformulações de estratégias pedagógicas, o que atrapalha o trabalho pedagógico oferecido, uma vez que ao receber a criança, não busca conhecer seu potencial, apegando-se ao visual, fortalecendo o estigma da incapacidade, criando um desconhecimento que rotula a diversidade.

Ao analisar a importância do registro reavaliando a forma é necessário que o professor, reconstrua sua forma de visualizar e buscar as potencialidades de cada ser, reorganizando seus conteúdos e estratégias para que se efetive o processo de ensino aprendizagem de forma a alcançar todas as crianças envolvidas, enfatizando as competências do aluno para que

ele possa relacionar, organizar os conteúdos dentro de sua vida, dando real significado a aprendizagem.

Assim, a escola leva de fato a uma reflexão do saber fazer, e de como fazer, observando as limitações, favorecendo a busca de caminhos que permitam o sucesso do processo inclusivo, melhorando o serviço oferecido através do aprimoramento das práticas oferecidas, e tão logo propiciando o aprendizado para todos. Tal perspectiva é alcançada quando se garante o acesso e a permanência de alunos, registrando seu dia a dia em ambiente escolar, oferecendo como eixo norteador tempo e condição para que todos possam dentro de suas limitações aprenderem através de suporte educacional especializado para alunos e professores envolvidos na proposta.

Desta forma, é necessário trabalhar com várias opções de modelos avaliativos, uma vez que no ensino fundamental isto é feito na maioria das vezes através do processo de leitura e escrita, o que muitas vezes não identifica nem qualifica necessariamente o saber do aluno, seguindo assim os critérios escolares.

Entende-se então que é necessário modificar a maneira de se avaliar, visando a necessidade de modificar as formas de ensino, uma vez que esta é diagnóstica, procurando demonstrar o quanto se sa-

be e o que se compreende de alguma coisa, favorecendo os caminhos de aprendizagem, até esgotar-se as opções de aprendizagem do assunto proposto, favorecendo a construção do saber, transformando a avaliação em um instrumento de mediação, indispensável para o aprendizado pleno.

Muda-se assim a maneira de ver a avaliação como ação punitiva para qualificadora, oferecendo ao letramento o real valor e significado deste na vida do aluno, e mostrando que aprende-se realmente sem ter medo de mostrar as falhas, pois a ideia não é punir e sim mediar.

Muitos professores ainda não se utilizam deste espaço, pois, necessitam que as escolas que de certa forma tem o papel de ajudar os pais a educá-los uma vez que os mesmos estão fora em busca do sustento da família não tem interesse de participar de grande quantidade de atividades extracurriculares, impedindo o contato com diversos saberes. Diante desta realidade, muitas observações das crianças são realizadas somente na classe, sendo que este ambiente apesar de ser extremamente importante para auxiliar o desenvolvimento e na troca de experiências entre adultos e crianças, muitas vezes não está preparado para a realização de muitas atividades que transmitam informações.

Neste momento, o papel do registro do professor é importantíssimo nas atividades de integração com outras disciplinas como fator fundamental para aprender. Além de motivador, o professor tem papel importante de orientador, pois é direcionando e ensinando que as crianças verificam suas habilidades, capacidades e atividades que expõem seus pensamentos.

Valendo-se destes pontos, a criança desenvolve a imaginação, podendo não só resolver problemas e situações, mas por meio da criatividade encontra várias maneiras de resolvê-las, ampliando suas habilidades conceituais. O registro entre outras funções, tem como prioridade, ajudar às crianças a desenvolver suas habilidades como, permitir que elas tomem consciência de seu espaço, de cores, formas, senso de consciência, corpo etc.

Ao perceber seu próprio desenvolvimento físico, a criança reconhece seu corpo como veículo o meio físico e humano, desenvolvendo-as psico e motoramente, coordenando seu equilíbrio lateralidade e movimentos, associado ao respeito pelo espaço do outro, favorecendo seu senso espacial.

O registrar então se apresenta atrelado a uma rica gama de movimentos, permite todo sem que ela perceba, sendo realizadas as atividades de formas descontraídas, auxiliando também em seu,

facilitando à fonética, o entendimento da história, a formação crítica do indivíduo, o despertar da curiosidade da busca do novo e o reconhecer das diversas coisas existentes no mundo: pessoas, animais, objetos, países, etc.

Ao registrar, então, contribui-se para que este desenvolvimento seja efetivo e significativo, servindo como apoio didático pedagógico, valorizando a cultura infantil que faz parte de um diferente repertório de aprendizagem. O contato com este material registrado amplia e favorece a apropriação de formas de ensinar cada vez mais complexas e efetivas, configurando a construção de novas didáticas.

Para valorizar o trabalho com os registros é preciso então observar como as crianças se expressam estas ações ocupam lugar em suas vidas. Esta valorização é facilmente realizada através das expressões visualizadas no desenvolvimento infantil oferecidas graças ao vasto repertório de atividades, oferecendo inteirações diversas para que as crianças possam através de tais inteirações entrar em contato com as mais diversas linguagens, suas habilidades.

O conhecimento de registros que favoreçam o conhecimento do corpo e as técnicas envolve a reprodução do exercício aguçam o pensamento operativo, que incentivam o indivíduo a utilizar-se

do raciocínio lógico dedutivo, construindo através das ações simbólicas e operativas em sua inteligência. Piaget apud Friedman (1996) define o desenvolvimento da inteligência em quatro estágios, sensório-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais, necessitando valorizar a forma adequada de transmitir o conhecimento para a criança.

Porém, ao incluir o registro nas práticas pedagógicas, é preciso ter como objetivo o alcance do ideal estabelecido, mediando o processo educativo e a necessidade das crianças. Nos primeiros anos de escolaridade a criança sente necessidade de movimento e as propostas do jogo como meio pedagógico oferece a elas experiências novas, que as entusiasмам, facilitando então o processo de construção da aprendizagem, além de aprender de maneira prazerosa e eficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a importância do registro para a Educação favorece a mudança de olhar relacionado à didática utilizada, uma vez que esta leva o aluno a interagir com o conhecimento, buscando saídas, achando respostas, resolvendo problemas do seu cotidiano, facilitando seu convívio com a matéria a ser ensinada, desmis-

tificando os pré-conceitos criados há tempos.

Esta mudança do olhar pedagógico aproxima a realidade do professor à realidade do aluno, encurtando a distância entre ambos, o que favorece a diferente leitura da expressão artística da criança, tão logo estruturando um aprendizado significativo para toda a vida. Este, portanto, facilita o favorecimento da aprendizagem, uma vez que os professores interagem com alunos o tempo todo, trocam ideias e discutem problemas de forma prazerosa, buscando soluções.

Os registros ainda são ricos em informações que podem ser utilizadas para buscar soluções de problemas pessoais das crianças que às vezes estão escondidos no seu interior e se põem a mostra em seus pequenos detalhes.

Como ferramenta pedagógica, é um importante referencial, uma vez que fazendo parte do dia a dia, contribui e muito para seu desenvolvimento e o desenvolvimento de habilidades específicas que talvez sem seu referencial fos-

se dolorosa e até impossíveis de serem aprendidas, favorecendo então a criação de conceitos de convívio em sociedade, contribuindo para que ela aprenda a lidar com suas frustrações, buscando soluções mais eficientes para resolvê-las, o que pedagogicamente falando refere-se a um grande passo na estruturação da criança em questão.

REFERÊNCIA

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro - Teoria e Prática da Educação Física**, 4ª Edição, São Paulo: Ed. Scipione, 2001.

FRIEDMANN, A. (org) **O Direito de Brincar : A Brinquedoteca**. São Paulo: Scrita, 1996.

KISHIMOTO, T.M. **O Jogo e a Educação Infantil**, São Paulo :Pioneira, 1994.

_____. **Jogo Brinquedo e a Educação**. 3ª Ed, São Paulo: Ed. Cortez, 1999..

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

SILVA, Ezequiel T. - **Elementos de Pedagogia da Leitura** - Ed Martins Fontes - São Paulo 2002.



Andreia Silva da Costa

Graduada em Pedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco (2011). Pós graduada em Neuropsicopedagogia. Segunda licenciatura em Letras pelo Centro Universitário de Jales (2018). Trabalha desde 2002 na Prefeitura Municipal de São Paulo e atua como Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I desde 2017.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

BEATRIZ FERREIRA SILVA TARGINO

Resumo: O presente artigo tem por objetivo investigar as contribuições entre a teoria e a prática na formação pedagógica, de modo a apresentar questionamentos que servirão de reflexão a respeito das lacunas que venham a surgir no decorrer do exercício da profissão. É importante salientar que as questões aqui abordadas permeiam o cotidiano daqueles que estão envolvidos, que são responsáveis pelo seu processo de formação inicial e continuada, os profissionais da educação. Serão abordadas as demandas que se encontra no percurso da ação didática, sobretudo com revisões bibliográficas que contribuam para um bom desempenho de práticas, além do favorecimento de posturas didáticas eficazes para um ensino de qualidade.

Palavras-chave: Formação pedagógica. Teoria. Prática. Reflexão. Formação inicial e contínua.

INTRODUÇÃO

Quando se fala em formação de profissionais da educação encontram-se vários questionamentos acerca do assunto, como quais cursos beneficiam o início deste profissional, quais teorias estudar e quais fundamentos aprofundar. Somos submetidos a estudos de diversos autores, diversas práticas

de sucesso e insucesso, além de metodologias que serão aplicadas no dia a dia.

Segundo Antonio Joaquim Severino, no livro *Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos*, ele diz:

Que apesar das políticas e regulamentações vol-

tadas para a formação de professores representam um retrocesso na qualidade e ainda ressalta que essa nova política compromete, a médio e a longo prazo, a necessária qualificação desse profissional em nível superior. (SEVERINO, 2001, p. 177)

As limitações que existem no campo de formação profissional da Educação devem ser encaradas, assumindo-as e trabalhando para que sejam superadas.

Para se lecionar para o ensino dos anos iniciais, ou seja, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, anteriormente, exigia-se do profissional, o Curso Normal, na modalidade de Ensino Médio ou Superior, denominado popularmente de Magistério. Com a implementação de políticas que norteiam a Educação Brasileira e a formação de professores, foi necessário que este profissional fosse submetido a um curso superior, uma licenciatura plena. O curso normal – modalidade Ensino Médio, embasava-se em teorias, mas seu currículo era em suma a prática de conteúdos programáticos, que este profissional transmitiria a seus alunos, ou seja, as experiências vivenciadas eram em sua maioria práticas de aulas, além obviamente de estágios, onde ainda mesmo estudante, este profissional poderia reger uma au-

la. Já no curso superior, licenciaturas plenas, no exemplo abordado no caso, no curso de Pedagogia são enfatizados grandes teóricos e a única oportunidade do embate teórico/prático são apenas os estágios supervisionados no que tange apenas a observação do ambiente e prática de outro profissional.

Sabe-se que as questões pertinentes sobre formação de professores são alvos rotineiramente de discussões que visam contribuir para o achado de soluções palpáveis e consistentes, haja vista que os problemas que rondam este espaço são persistentes, deste modo, sanar essas dificuldades pode conceder uma educação qualitativa.

Sendo assim, é necessária a reflexão acerca do que será importante para embasamento da formação e no exercício da profissão. A Educação exige de seus profissionais um amadurecimento pedagógico, e, que este esteja pronto para lidar com os percalços diários, levando em consideração as demandas que sua formação está requerendo. A formação inicial e continuada contribuirá de modo significativo para sua vivência pedagógica, formando de fato seu perfil, suas metodologias, com autores para embasar e qualificar sua didática e primordialmente favorecendo o aprendizado de qualidade dos alunos que estarão de maneira direta, interligados a sua prática diária.

O objeto de estudo deste trabalho, a reflexão, deve acompanhar rotineiramente o profissional envolvido com o compromisso de educar; chegar a soluções precipitadas podem comprometer todo o aprendizado daquele que foi confiado. Refletir é apenas uma parte do processo de ensinar.

REFLEXÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Para se chegar a questão sobre o ato reflexivo na sala de aula, é importante que se saiba o que é cada vertente que será abordada no presente artigo.

Segundo Filho (1996), para qualquer atitude de busca em relação a este assunto pode-se fazer três perguntas: O que é teoria? O que é prática? E por fim, o que é reflexão? Mas que, para respondê-las tem que se partir de pressupostos acerca do homem e do conhecimento, por essa razão, implica assumir posturas filosóficas. Desta forma, ele define da seguinte maneira:

Prática como toda ação do homem sobre a natureza e sobre outros homens.

Teoria como a organização das representações que o homem constrói sobre objetos ou fenômenos, num sistema

conceitual elaborado segundo critérios lógicos (estes por sua vez, igualmente construídos pelo homem).

Reflexão como o processo de confrontar sistematicamente as representações da realidade com um sistema ou conjunto de sistemas conceituais articulados (teorias). Desse processo podem resultar mudanças nas formas de representar a realidade, nas teorias ou em ambas. (FILHO, 1996, p. 02)

Com todo esse esclarecimento podemos fazer uma analogia referente à teoria, prática e a reflexão no processo de formação pedagógica, de modo a apresentar questionamentos que servirão de reflexão a respeito das lacunas que venham a surgir no decorrer do exercício da profissão.

Nesta perspectiva, para Almeida e Biajone (2005), a teoria é compreendida como um conjunto de princípios gerais e conhecimentos científicos, e a prática como a aplicação da teoria e técnicas científicas.

Do que adianta colocar todo seu conhecimento de senso comum em prática, sem ter ao menos algo que lhe dê base para tal argumentação, transformando-o desse mo-

do em conhecimento científico. Assim, a teoria e a prática são interdependentes de modo a suprir a lacuna que uma ou outra venha deixar em seu percurso, seja ele profissional e/ou pessoal.

Desse modo, assim deve ser a formação de professores, conhecimento de ambas as vertentes, ou seja, a teoria e a prática.

Pode-se ressaltar que o processo de profissionalização desses professores é paulatino, mas deve ocorrer em sintonia, mesmo porque ele não ocorre no vazio; se faz necessário o embate da teoria e a prática para gerar uma ação/reflexão/ação com embasamentos durante sua formação inicial e experiências vivenciadas em sala de aula e assegurar a formação continuada.

É necessário que ocorra um estreitamento, um redimensionamento entre o saber e o fazer docente, ação imprescindível e indispensável para a formação de professores. Sabe-se, pois que é importante que o professor procure se atualizar frequentemente de forma a propiciar ao seu educando um conteúdo sem achismo, mas consciente do que irá gerar em sua formação.

É importante destacarmos que reflexão sobre a teoria e a prática gera uma experiência imensurável para o educador, desta for-

ma, ser capaz de gerar conhecimentos favoráveis a sua formação e para os sujeitos envolvidos neste processo.

MAS AFINAL, O QUE É FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

A complexidade na formação de professores exige que venhamos entender o que de fato são tais profissionais. Bandeira em seu trabalho acadêmico diz que:

Vivemos uma época de muitas transformações, momentos de muitas incertezas. Assiste-se a uma valorização da produtividade, da competitividade nos diversos segmentos da vida humana, inclusive na educação. Neste contexto está incluída a figura do educador e os saberes que servem de base para a sua prática educativa. Saber este que não pode ser desvinculado das outras dimensões do ensino, de sua profissionalidade, de sua formação e de sua epistemologia da prática (BANDEIRA, 2006, p. 2)

Freire (1996) se refere a formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Obviamente que cada profis-

sional envolvido neste processo é responsável por sua formação, por seu entendimento e com o que fará depois com cada aprendizagem nova adquirida.

Garcia (1999) atribui três sentidos, três contribuições, a saber, a formação, a função social e o processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa e formação como instituição. Ele se refere a função social como a transmissão de saberes, o saber fazer, já pra o desenvolvimento e a estruturação pessoal, ele designa como sendo o processo de maturação do indivíduo e suas experiências, e, por fim, a formação como instituição sendo a organização da entidade envolvida neste processo de formação, como organiza suas atividades.

Garcia define formação como:

(...) como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino

treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. (GARCIA, 1999, p. 21-22)

Para finalizar este momento, entende-se por formação de professores o processo pelo qual a pessoa se submete a seu desenvolvimento pessoal e profissional, estando suscetível a diversos conhecimentos apreendidos no decorrer da aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DURANTE A FORMAÇÃO

As competências adquiridas durante o processo de formação valerão como experiência. Para Nóvoa (2001) existem duas competências que devem ser valorizadas para a prática do professor, a competência de organização e a compreensão de conhecimento:

A primeira é uma competência de organização. Isto é, o professor,

não é, hoje em dia, um mero transmissor de conhecimento, mas também não é apenas uma pessoa que trabalha no interior de uma sala... Não basta deter o conhecimento para o saber transmitir a alguém, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de reorganizá-lo, de reelaborar e de transpô-lo em situação didática em sala de aula. (NÓVOA, 2001, p. 02).

Considerando que a reflexão é de suma importância para o processo de formação pedagógica, Nóvoa (2000) diz que:

Desse modo os professores deverão deslocar a atenção exclusivamente dos 'saberes que ensina' para as pessoas a quem esses "saberes irão ser ensinados", vão sentir a necessidade imperiosa de fazer uma reflexão sobre o sentido do seu trabalho (NÓVOA, 2000, p. 02).

Atualizar-se constantemente faz parte da formação do profissional de educação, estar disposto a aprender e reaprender é primordial para aqueles que estão submetidos a esse processo de ensino e de aprendizagem.

Durante todo o processo de formação pedagógica, o que se questiona é qual o fundamento de inserir apenas teoria ou apenas prática. Mas o que deve ser questionado é qual o fundamento de se refletir sobre ambas, qual a contribuição dela para nossa formação como educadores, como fazê-la de modo a garantir uma formação eficiente e efetiva.

Deve haver uma análise das práticas, ou seja, uma reflexão. Há muitas vezes uma formação excessivamente teórica, mas por outro lado, excessivamente metodológica, quando o que deve existir é uma reflexão sobre as práticas e sua efetivação, de saber como fazer.

Deparamo-nos muitas vezes com profissionais recém-formados, perdidos, sem saber como agir, ou por que em sua formação inicial tiveram muita teoria ou muita metodologia; isso se dá pelo fato, Ou não saberem teorizar sobre algum assunto, ou não saberem colocar em prática tanta teoria que assimilaram. O ideal seria um misto de tudo isso para não se sentirem tão perdidos no momento de inserção no mercado de trabalho, pois o mesmo supõe que, você como pessoa formada saiba colocar em prática a teoria e/ou teorizar a prática de tanta informação que obteve no processo de formação.

Apresentar soluções para essas lacunas é, sobretudo, confrontar as vivências para se garantir uma formação eficaz do nosso educando, alvo principal da nossa formação. Não se pode ignorar isso de maneira nenhuma, pois um erro em todo esse processo é quase fatal. A missão de educar ultrapassa caminhos apenas teóricos.

Nóvoa (2007) fala que é desesperador ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo, mas não sabem como.

Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo se transforma em prática, como tudo aquilo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas. (NÓVOA, 2007, p. 14).

Será na prática diária, na incessante busca de alternativas que o profissional conseguirá de modo genuíno se espelhar em teorias, mas, sobretudo, cumprir dignamente seu papel, enquanto professor.

Para John Dewey, a formação dos professores se tornou muito

prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão.

Para Nóvoa (1991), a escola é vista como locus de formação do educador, é o lugar onde se evidencia os saberes e a experiência dos professores.

Se refletir sobre a escola, é nela que se aprende e desaprende, realiza descobertas, onde se tem a possibilidade de adquirir e redescobrir posturas para a práxis, ou seja, será em sala de aula que serão desenvolvidas práticas que auxiliarão neste processo de formação e do caráter profissional, que prioriza o respeito pelos educandos.

Isabel Alarcão (2002) diz que o educador deve ter uma atuação flexível e contextualizada, dessa forma, podemos entender que a reflexão entre a teoria e a prática contribui de modo substancial para a formação pedagógica. Os autores pesquisados, as diversas possibilidades de metodologias, como se dá o aprendizado, servirão de embasamento para prática. Ser educador é respeitar a forma de aprender e de ensinar.

A estratégia para que ocorra uma formação reflexiva pode se pautar na seguinte frase de Paulo Freire, que poderá servir de inspiração para a formação pedagógica:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 2006)

Compreendemos que o problema sobre a reflexão na formação pedagógica aflige não apenas a formação inicial, mas também a continuada; deve-se valorizá-la de modo a formar educadores conscientes, pois se do mesmo modo não é valorizado a bagagem que é trazida na formação inicial, como formar educadores eficientes em suas ações em sala de aula?. Essa formação continuada deverá contemplar situações que contribua com a construção e desconstrução de saberes para aprimoramento deste profissional.

A reflexão tem sua importância, pois se deve ao fato de propiciar o entrelaçamento dos percursos formativos e, consequentemente a inter-relação de diferentes dimensões, etapas da carreira, contextos e campos de conhecimentos, num processo contínuo de aprendizagens. Assim, implica crescimento, mudança e inovação no decorrer da carreira, como afirma Monteiro (2005).

Seria redundante, mas frisar sobre a reflexão na formação docente é estabelecer um vínculo de extrema importância, o respeito e a ética com a educação, pois é dessa forma que podemos promover a postura adequada de educador em seu processo de formação.

Antônio Joaquim Severino destaca ainda que:

Na medida em que as profissões são práticas especificamente voltadas para os sujeitos humanos, acarretando consequências para esses sujeitos, o seu compromisso fundamental deve ser o respeito radical à dignidade humana desses sujeitos. A atuação profissional só se legitima então se for radicalmente ética. (SEVERINO, 2001, p. 187)

É importante destacarmos que reflexão sobre a teoria e a prática gera uma experiência imensurável para tal educador, desta forma ser capaz de gerar conhecimentos favoráveis a sua formação e para os sujeitos envolvidos neste processo.

A reflexão passou a ser ponto crucial na formação pedagógica, haja vista que sua contribuição nessa mesma formação propicia o surgimento do bom professor.

Outras formas de chegar à reflexão, como coloca Corsi (2005), é por meio de diários que possibilita ao educador refletir sobre sua prática, uma espécie de autoavaliação, podendo assim inserir uma teoria que a comprove ou até mesmo que a aprimore, desta forma, proporcionando uma aprendizagem profissional.

Para Almeida e Biajone (2005):

A formação inicial docente deve possibilitar um saber – fazer prático racional e fundamentado para agir em situações complexas de ensino. Assim o conhecimento-base deve constituir-se a partir de vivências e análise de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários (ALMEIDA E BIAJONE, 2005, p. 13).

As disciplinas abordadas no decorrer dos cursos de formação podem ser vistas como momento em que se pode relacionar e elaborar uma dialética entre a teoria e a

prática, como afirma Fontana (2009), sendo assim, podemos dizer que reconhecer as limitações que uma e outra impõem podem proporcionar aprendizagens significativas.

De fato, a formação profissional é extremamente importante, não tem mais espaço para achismos, para concepções desrespeitosas e sem ética por parte daqueles que praticam essa profissão, que engrandece, que gratifica, que conduz para uma posição, um caminho de descobertas, de empatia e de valorização do ser como um todo, sem demagogia, sem preconceitos, mas pelo simples momento de fazer a diferença.

Professor é um profissional que está em constante formação, está suscetível a pesquisas cotidianamente, deve estar disponível a novas descobertas para a formação e melhor embasamento de suas posturas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o processo de construção de tal trabalho, ao iniciá-lo pode-se derrubar tabus por parte da autora, pois a seu ver havia necessidade de dom para educar, dom esse que seria de extrema importância para a formação de professores. Com toda essa reflexão com leituras incessantes de livros e artigos científicos notou-se

a importância de ser reflexivo, de embasar até mesmo sua aptidão com formações e transformações de pensamento, aprimorando seu modo de entender o processo educativo. A formação teórica contribui de modo inigualável para atuação como profissional da educação, mas saber colocá-la em prática é essencial para ajustar e refletir. Esses embates teóricos e práticos contribuem para aplicação e desenvoltura em sala de aula. Refletir sobre a prática e como colocar a teoria em sintonia é essencial para uma atuação eficaz que cumpra com o papel do profissional da educação.

Vale ressaltar que os conhecimentos não são finalizados em um término de curso, mas sim em constante busca pela e para a sua formação contínua, com seu refinamento e aprimoramento dentro deste fazer pedagógico.

Fazer a diferença, esse é o fio da meada que fará um papel importante nessa empreitada de formação pedagógica, um aprimoramento contínuo, embasando as práticas aplicadas no cotidiano escolar.

Pode-se concluir que a reflexão dentro de cursos de formação pedagógica contribui em uma escala muito grande para a inserção desses profissionais no mercado de trabalho. Professores reflexivos nos dias atuais são imprescindíveis pa-

ra a formação de cidadãos dentro da escola, podendo contribuir de modo direto para construção de conhecimento científico, respeitando a bagagem de conhecimento que é trazida para as quatro paredes das salas de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, 23ª edição, Cortez, 2007.
- NÓVOA, António. **Palestra Desafios do trabalho do professor Contemporâneo**. São Paulo. Sinprosp. 2007.
- NÓVOA, António. **Concepções e Práticas da formação contínua de professores**: In: **Formação Contínua de professores: realidades e perspectivas**. Portugal. Universidade de Aveiro, 1991.
- NÓVOA, António. **O professor pesquisador e reflexivo**. Tvebrasil. 2008.
- COSTA, Nadja Maria de Lima. **A formação contínua de professores - novas tendências e novos caminhos**. Rio Grande do Norte, Holos, Ano 20, 2004.
- INTERFACE - Comunicação, Saúde, Educação. **Universidade e formação docente**. www.scielo.br. Vol. 4. Botucatu, 2000.
- FILHO, Carol Kolyniak. **Teoria, Prática e Reflexão na formação do profissional em Educação Física**. Motriz, Vo. 2, nº 2. 1996.
- MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. **Desenvolvimento Profissional de Docência: Uma experiência de Formação**. ANPED, 28ª Reunião, 2005.

LÜDKE, Menga. **O professor, seu saber, e sua pesquisa.** Educação e Sociedade, Ano XXII, nº 74, Abril, 2001.

CORSI, Adriana Maria. **Professores Iniciais: Situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no Ensino Fundamental.** ANPED, 28ª Reunião, 2005.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. BIAJONE, Jefferson. **A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes.** ANPED, 28ª Reunião, 2005

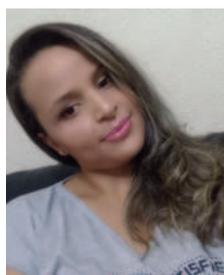
ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo, Cortez, 2002.

FONTANA, Maria Iolanda. **A prática de pesquisa: Relação teoria e prática no curso de Pedagogia.** ANPED, 32ª Reunião, 2009.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. AGUIAR, Márcia Angela da S.(orgs). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, C. M. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor.** In NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Formação de professores e prática reflexiva.** http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_13_2006.PDF acessado em 07/07/2018 às 12h37



Beatriz Ferreira Silva Targino

Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Guarulhos (UnG), Guarulhos - SP, Brasil e Pós-graduada em Práticas do Cotidiano Escolar, pela Faculdade Casa Branca (FACAB), São Paulo - SP, Brasil. Professora no Ensino Fundamental na Rede Municipal de São Paulo.



EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: O DESENVOLVIMENTO SOCIAL DA CRIANÇA FRENTE À RUPTURA DO SEU COTIDIANO

DAYANA DA SILVA MACEDO

Resumo: Este artigo busca compreender o processo de socialização da criança ou adolescente que foi interrompido pelo adoecimento e pelas constantes idas ao hospital, bem como o papel da educação para a criança hospitalizada, tendo em vista a atuação do pedagogo que deixa de ser um profissional restrito a sala de aula tradicional. Com isso, amplia-se seu campo de atuação para além das instituições escolares, atuando em classes hospitalares, que foram criadas para assegurar a continuidade dos conteúdos escolares à criança e ao adolescente hospitalizado, possibilitando um retorno sem prejuízos a sua escola de origem após a alta.

Palavras-chave: Classes Hospitalares. Criança hospitalizada. Educação. Social. Família.

INTRODUÇÃO

A escolarização tem ultrapassado os muros da escola e com isso, aumentam-se as possibilidades de atuação do pedagogo em espaços que inicialmente não lhe eram acessíveis. Considerando os espaços não-escolares como locais de ensino, é de suma importância discutir o atendimento ofertado pelo

profissional nesses espaços de educação. Sendo o objeto dessa pesquisa, interessa-nos o serviço ofertado em Classes Hospitalares uma modalidade de ensino pertencente à Educação Especial e que está em ascensão.

As classes hospitalares que prestam atendimento pedagógico-educacional garantem o direito à

educação para crianças e jovens hospitalizados e surgem como possibilidade de reinserção destes no meio social. Além disso, aqueles que passam por este momento têm o amparo de profissionais da saúde, da assistência social e da educação, minimizando a ruptura social que vivenciam.

Ao ser hospitalizada, a criança perde vínculos com seus amigos, colegas de escola e familiares, que contribuem para o seu desenvolvimento psíquico e social nas inúmeras experiências sócio intelectuais que estes partilham no dia a dia. Incutidos por um paradigma cartesiano, que vê o corpo separado da mente, a razão separada da emoção, a criança passa a ser vista pela equipe médica a partir de sua patologia, tendo sua rotina modificada e estabelecida em função da doença. Dentro deste contexto, inúmeros sentimentos como medo, insegurança e desconforto coexistem com outros sentimentos.

Sendo assim, esse artigo deve provocar reflexões acerca do desenvolvimento social da criança hospitalizada diante da ruptura do seu cotidiano e verificar em que medida as ações desenvolvidas pelo pedagogo contribuem para essa reconstrução. Nela, entende-se que o atendimento escolar à criança hospitalizada promove oportunidades de socialização que precisam ser reconhecidas pelos profissionais da saúde e da educação.

Serão abordados ainda o papel do pedagogo na reconstrução deste cotidiano que se rompeu com sua internação, e em que medida as classes hospitalares favorecem essa reconstrução, além da importância da socialização dentro deste contexto.

Este trabalho adotará a metodologia da pesquisa bibliográfica, trazendo para essa discussão as importantes contribuições teóricas de autores que se debruçaram sobre este tema como Fonseca, Matos e Mugiatti.

EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES E AS CLASSES HOSPITALARES

Pensar em educação durante muito tempo foi pensar em políticas públicas educacionais para as salas de aulas regulares que atendessem uma clientela específica de crianças, jovens e adultos visando como consta no art. 205 da Constituição Federal, “o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Inicialmente, como não havia escolas como as que conhecemos hoje, a educação era de responsabilidade da família e da Igreja sendo ela caracterizada por ser individual. Posteriormente, com a Revolução Industrial, surge a ne-

cessidade de uma formação rápida, básica e em massa, visando suprir a necessidade de mão de obra nas fábricas; compreendemos, assim, que formar força de trabalho foi um dos grandes princípios norteadores dessa educação de massas. Com isso, o Estado assume a responsabilidade de educar os indivíduos e, em 1988, universaliza o acesso entendendo a educação como um direito de todo cidadão.

Porém, diante das atuais demandas sociais, percebemos nitidamente que a educação sobrepôs os muros da escola. Sendo assim, como houve esta alteração drástica no conceito e compreensão do que é, e de como a sociedade se relaciona com a educação, deve-se, de modo semelhante, analisar uma mudança no perfil do profissional a ela vinculada.

Hoje, diante de tal significação atribuída à educação, o campo de atuação do pedagogo, antes limitado a uma sala de aula em uma escola regular, se estende a locais antes inimagináveis para a ação deste profissional. Atualmente os saberes científicos da Pedagogia são utilizados em empresas, ONG's, Museus, entre outros espaços. A presença do pedagogo nestes espaços desconstrói uma identidade criada em cima de uma prática docente escolar e exige o desenvolvimento de novas habilidades e competências.

Outro espaço de atuação do pedagogo são as classes hospitalares, modalidade de ensino regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9394/96, entretanto constam registros de sua existência desde a década de 70 no Hospital das Clínicas, com o trabalho da assistente social Silvana Marinello que apresentou ao Ministério da Educação inúmeros projetos para regularização desse atendimento, que até então, manteve um caráter assistencialista e não atendia a todas as crianças.

Apesar da LDB “garantir o atendimento educacional especializado gratuito ao educando com necessidades especiais preferencialmente na rede regular” (Art. 4, III), a lei não correspondia à prática. Então em 1997, o Serviço Social de Assistência a Pacientes Internados e o Departamento de Pediatria da Faculdade de Medicina da USP entraram com um pedido de criação das classes hospitalares, mas foi só em 2001, com a Resolução Nº 2 do Conselho Nacional de Educação, que a nomenclatura “classes hospitalares” foi utilizada, garantido, como consta no Art. 13, aquilo que na LDB não estava muito claro:

Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educaci-

onal especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

Sendo assim, Educação e Saúde deverão começar a organizar-se para garantir ao educando hospitalizado a continuidade de seus estudos ou o seu início se este não estiver matriculado. Para isso, é necessário que o atendimento pedagógico-educacional em hospitais esteja articulado e em contato constante com a escola de origem do educando, cabendo às classes hospitalares, segundo o Ministério da Educação estabelece em um documento criado no ano de 2002 no qual reúne as estratégias e orientações para o atendimento pedagógico hospitalar:

Desenvolver currículo flexibilizado e/ou adaptado e manter vínculo com as escolas, de forma a favorecer o ingresso ou retorno desses alunos à escola regular e sua adequada integração ou reintegração ao grupo escolar correspondente. (p. 13)

Torna-se oportuno acrescentar que a escola inserida no ambi-

ente hospitalar segundo Fonseca (2008, p.27) "... não é um serviço de saúde, é um serviço educacional ou escolar".

Entretanto, dentro de uma proposta interdisciplinar, o que se espera deste atendimento não é mais uma fragmentação do indivíduo hospitalizado, mas um atendimento que se pautar no entendimento de que ele é um ser integral. Sendo assim, mesmo se tratando de instituições diferentes, escola e hospital devem articular suas ações de modo a garantir ao indivíduo seu pleno desenvolvimento. Fonseca (2008, p.12) destaca que o atendimento em classes hospitalares têm por objetivo:

Atender pedagógico-educacionalmente as necessidades do desenvolvimento psíquico e cognitivo de crianças e jovens que dadas as suas condições especiais de saúde, encontram-se impossibilitados de partilhar experiências sócio intelectivas de sua família, de sua escola e de seu grupo social.

De acordo com a autora, o processo de internação acarreta para o indivíduo inúmeras perdas sociais e o atendimento educacional seria um mediador entre a criança e o mundo fora do hospital. Além disso, o ambiente no seu in-

terior deve favorecer o desenvolvimento da criança, pois, um ambiente frio e sem estímulos trará para a criança hospitalizada mais insegurança e medo acerca do seu processo de recuperação.

Atualmente, alguns hospitais em São Paulo, como o Hospital do Câncer, Hospital Darcy Vargas e o Hospital Emilio Ribas, dispõem do atendimento educacional em classes hospitalares; outros, como o Hospital Infantil Candido Fontoura, dispõem de uma brinquedoteca para uso das crianças, trabalho esse supervisionado por um Terapeuta Ocupacional.

A CRIANÇA HOSPITALIZADA E O PAPEL DO PEDAGOGO

Compreende-se que é notória a destituição de humanidade na área da saúde. Isso se dá desde a terminologia usada para descrever o enfermo, pois o mesmo é chamado de paciente (ou seja, aquele que espera, que está no aguardo de uma ação exterior), encontrando-se desprovido de qualquer participação no seu processo de cura, desvinculando-se do tratamento a ideia de que ele possa auxiliar em sua reabilitação. Como este artigo aborda a experiência que a criança tem em um ambiente hospitalar, é interessante citar que, a redução da criança a um mero organismo adoentado resulta de uma visão reducionista. Com isso, tra-

ta-se das questões biológicas, ou, em outras palavras, dos aspectos físicos, em detrimento do psicossocial. Cabe aqui salientar que, prioritariamente, deve-se zelar pela saúde, porém, atrelada a ela, deve-se vislumbrar todas as dificuldades que a criança passa neste período.

Ao analisar a situação da criança que vivencia um período de internação hospitalar, é indispensável compreender quais são suas necessidades enquanto seres em crescimento e desenvolvimento. Sabe-se que, a despeito de estarem hospitalizadas, a criança não perde seu potencial de aquisição de aprendizagem e, portanto, necessita de estímulos para que esta venha a ocorrer.

Segundo Vygotsky, todo desenvolvimento se dá em função das características do meio social em que vivemos, ou seja, o desenvolvimento é produto da convivência, das mútuas relações entre seres humanos, dado que o homem é um ser social. Viver em sociedade é essencial para a formação do ser biológico em ser humano. Deste modo, ao longo do processo de desenvolvimento infantil, a estrutura biológica vai se definindo dando espaço a esquemas mais complexos, possibilitando uma maior interação com o meio. Sabe-se ainda que, a criança inicia o seu desenvolvimento social com grande vínculo de dependência ao adul-

to. Durante este período, passa a reagir aos impulsos do meio em que vive, das pessoas que se relaciona, dos sons, vozes, objetos etc. Assim, suas primeiras experiências sociais se dão no seio familiar e ampliam progressivamente para outras dimensões. Nesse sentido, a entrada da criança na escola representa a criação de novos laços necessários para sua constituição e a nessa perspectiva, a constituição do eu se constrói na relação que se tem com o outro, e ambos são mediados socialmente.

O fato de permanecer um período distanciado da sua rotina impacta fortemente o processo de construção do conhecimento do indivíduo, que vive uma profunda cisão nos seus laços sociais. Em alguns casos mais graves, até mesmo causando “um comportamento típico dos estados de anomia, de ausência de normas sociais, de comportamentos sociais desviados das condições de normalidade.”. (MATOS e MUGIATTI, 2006, p.28).

Com o adoecimento, a criança passa a viver um grande conflito interno, gerador de estresses que prejudicam o seu desenvolvimento linear. De um lado, está a necessidade do tratamento para a recuperação da sua saúde física, do outro, encontra-se o restabelecimento dos seus vínculos sociais e, nesta perspectiva, a escola tem um papel fundamental. É perceptível como a escola faz parte da vi-

da da criança, pois é nela que ela se vê como participante da sociedade, compartilhando do processo de transmissão cultural (valores, normas, atitudes etc.).

Neste sentido, nota-se que o atendimento em uma classe hospitalar amplia a assistência no contexto da humanização, minimizando o impacto da doença e repercussão no tratamento, impedindo a segregação. Focaliza-se a cura do paciente, porém, a vislumbra com qualidade de vida.

A permanência no hospital, que gera ansiedade e tensão, deve ser transformada em um período produtivo, não sendo preenchido apenas pelo sofrimento físico, emocional e pela ociosidade. Crianças que, sem o atendimento pedagógico-educacional estariam evadidas da escola, sofrem com a interrupção das tarefas próprias da infância e da sua vida social. Essas crianças conseguem, através das classes hospitalares, voltar a serem crianças, ao regressarem aos estudos e ao brincar. Cabe ressaltar que as crianças que receberam o atendimento nas classes hospitalares ao retornarem para a escola regular conseguem um melhor desempenho, pois conseguiram ultrapassar as dificuldades da enfermidade e isolamento.

No âmbito educacional a comunicação do saber implica, primordialmente, na comunicação

entre professor e aluno. Dessa forma, um dos deveres do pedagogo comprometido com os valores relativos à emancipação humana é substituir os compromissos induzidos pela ideologia dominante por uma visão crítica, que capte a realidade como uma totalidade em permanente movimento e, assim, faça da práxis transformadora sua filosofia de vida e projeto de trabalho. Assim, o pedagogo se faz um mediador de conhecimentos e saberes, necessitado de habilidades e qualificações adequadas para que possa atuar de forma que as crianças hospitalizadas possam adquirir um desenvolvimento significativo, mesmo diante da ruptura do processo educativo formal.

Reconhece-se, aqui, que a comunicação é característica fundamental do trabalho em ação, pois ela parte do princípio de que o ser humano age como um ser pensante, com capacidade de se orientar por meio de seus próprios critérios. Em razão disso, a comunicação representa uma força positiva para a resolução de assuntos humanos, pelas suas possibilidades de ampliação de horizontes, por meio da confrontação dos diferentes enfoques e exames de alternativas. Com esse objetivo, o pedagogo deve intervir nas interações da criança com o hospital, uma vez que a criança se depara com um novo ambiente, uma nova rotina, perdendo a plena comunicação familiar e escolar.

Para tanto, o pedagogo precisa obter noções sobre as técnicas que fazem parte da rotina da enfermaria. O perfil do educador para pedagogia hospitalar demanda necessidades de profissionais que tenham uma abordagem progressista, com uma visão sistêmica da realidade hospitalar e da realidade da criança hospitalizada. Seu papel principal não será de resgatar a escolaridade, mas de transformar essas duas realidades – educação e hospitalização –, fazendo fluir sistemas que as aproximem e as integrem.

Segundo Willes (apud FONSECA, 2009, p.30), a função do professor na classe hospitalar não é apenas manter as crianças ocupadas, uma vez que a infância se caracteriza por ser uma fase de crescimento e desenvolvimento, a autora acrescenta que o professor está lá para estimulá-las através do uso de seu conhecimento das necessidades curriculares de cada criança.

O pedagogo tem um papel importante na equipe de saúde e, interdisciplinarmente deve agir em concordância com a equipe. Porém, a ele é delegado a responsabilidade de agir com mudanças favoráveis através de ações pedagógicas que, com a interação de tal equipe possibilite um ambiente sensível à estimulação de um melhor desenvolvimento na criança. Com a interdisciplinaridade exercida pela

equipe de saúde, não haverá possibilidade de recair sobre nenhum dos profissionais, em particular, o encargo de responsabilidade.

A atuação dos profissionais da equipe envolvida nesses projetos implica uma aliança multidisciplinar, que demanda uma formação que contemple o homem como um todo, superando a visão fragmentada, tendo uma percepção global no atendimento pedagógico. A multidisciplinaridade corresponde aos diversos saberes conferidos em ambiente hospitalar, favorecendo mais a qualidade de vida da criança hospitalizada.

Levando em conta as diferentes enfermidades e dificuldades que cada criança tem, cabe ao pedagogo transformar, investir e modificar o ambiente, favorecendo o processo de reconstrução na criança. É imprescindível que ele na classe hospitalar seja flexível em suas ações, tendo competência e habilidade na busca de soluções para os conflitos enfrentados, zelando pelo bom relacionamento interpessoal. Para melhor caracterizar essa relação interpessoal, a interdisciplinaridade atua de forma eficaz, integrando os profissionais inseridos em contexto hospitalar.

Segundo Mattos e Mugiatti (2006) a transdisciplinaridade busca, além dos aspectos físicos e biológicos evidenciar outros olhares

revestidos, em essência, de valores e humanização, como afeto, envolvimento, doação, magia, entre outros atributos que permeiam este espaço vital. É nesse sentido que se faz importante a instrução didática do pedagogo aos funcionários para que eles possam entender a criança não pura e simplesmente como patologia, mas, sim, um ser humano social, portador de necessidades afetivas, que os deixem à vontade para a melhoria de seu tratamento de cura e sua estrutura educacional. O papel do pedagogo, neste âmbito, é muito mais do que apenas transmitir conhecimentos formalizados, ele deve dar suporte psico-sócio pedagógico, mantendo a criança integrada em suas atividades, porém, apoiada pedagogicamente na sua condição de enferma.

Atualmente nas classes hospitalares, o pedagogo tem se preocupado em introduzir a continuidade exata dos conhecimentos abordados pelas escolas que as crianças tiveram o rompimento. Porém, acreditamos que seja preciso um plano de ensino elaborado pelo próprio pedagogo, respeitando as necessidades específicas de cada criança e não necessariamente aplicar apenas atividades em conformidade com a escola regular. Vale ressaltar que se deve ter um cuidado especial no desenvolvimento das atividades, a fim de que não venha interferir no processo terapêutico da equipe de

saúde. Como alertam Mattos e Mugiatti (2006, p.106):

Daí a importância da atenção de uma proposta emancipadora, ética, e estética, criativa, digna em potencialidades e condições que atendam de fato em hospitais estas crianças que estão num momento diferenciado de suas vidas.

O objetivo é manter e potencializar os hábitos próprios da educação intelectual e da aprendizagem de que necessitam as crianças em idade escolar, mediante atividades desenvolvidas por pedagogos em função docente, fazendo uma interação valiosa entre teoria e prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo constata que as classes hospitalares, a despeito da significativa contribuição no processo de recuperação dos pacientes e de minimizar a evasão escolar é uma modalidade de atendimento ainda pouco conhecida na Educação. Podemos afirmar que há uma demanda de profissionais qualificados a ser suprida, pois, em termos nacionais, os cursos para aperfeiçoamento ainda são escassos. No entanto, para que esta carência seja suprida, é indispensável que o governo se prontifique a atu-

ar mais incisivamente, propiciando uma legislação específica, regulamentando o orçamento que será investido para a sua expansão, provendo recursos, fornecendo cursos para a capacitação dos educadores que trabalham nesta área etc.

É evidente que a responsabilidade de habilitar o pedagogo para trabalhar no ambiente hospitalar deve ser compartilhada com os cursos de graduação e pretendemos que todos os esforços empreendidos, venham chamar a atenção para a necessidade de se aprofundar esta investigação, produzindo novos estudos sobre o tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBIANO, B. **Ensino nas horas difíceis**. Revista Nova Escola, São Paulo, a. 4, n. 220, p. 80-83, mar. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Institui **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução n. 2, de 11 de fevereiro de 2001.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe Hospitalar Atendimento Pedagógico Domiciliar: Estratégias e Orientações**. MEC, Brasília: MEC; SEESP, 2002.

CECCIM, Ricardo Burg; CARVALHO, Paulo R. Antonacci. **Criança Hospitalizada: Atenção Integral como Escuta à Vida**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 1997.

FONSECA, Eneida Simões. Atendimento escolar no ambiente hospitalar. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2008.

MATTOS, Elizete; MUGIATTI, Margarida. **Pedagogia Hospitalar: A humanização integrando a saúde**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.



Dayana da Silva Macedo

Pedagoga, graduada pela Universidade Camilo Castelo Branco (UNICASTELO), São Paulo, SP, Brasil; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), São Paulo, SP. Com especialização em Pedagogia Hospitalar pela Pontifícia Católica de São Paulo (PUC/SP).

O PSICOPEDAGOGO E AS INTERVENÇÕES NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

DELMIRA MOREIRA DA CRUZ

Resumo: A figura do psicopedagogo ou conselheiro em centros educacionais tornou-se essencial nos últimos anos e uma ferramenta indispensável para melhorar o aprendizado. Às vezes, um professor pode encontrar outros tipos de obstáculos importantes que são prioritários, e nem todos os meninos e meninas são iguais, alguns têm dificuldades de atenção, problemas de aprendizagem ou afetivos, sociais e comunicacionais já diagnosticados na escola e no conhecimento dos pais, mas eles merecem atenção especial também na academia. Os especialistas em psicopedagogia conhecem os diferentes déficits, distúrbios, problemas que existem, portanto, sabem diferenciar cada aluno para ajudá-lo da melhor maneira, atendendo a suas necessidades específicas que podem diferir muito das de outro aluno. Mesmo crianças com o mesmo distúrbio podem ter grandes diferenças que também devem ser levadas em consideração.

Palavras-chave: Conselheiro. Essencial. Problemas de Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

No ambiente escolar, o trabalho do psicopedagogo visa atender à individualidade do aluno que faz parte da instituição, monitorando seus processos e modalidades de aprendizagem, as características dos vínculos que estabelecem com o objeto de aprendizagem, seus professores e seus grupos de pares e atenção às subjetividades e possibilidades que essa criança

ou adolescente possuem. Pode-se dizer, então, que a relevância da tarefa psicopedagógica no âmbito institucional se localiza na prevenção primária e secundária, acompanhando e avaliando os processos de aprendizagem para evitar o surgimento de dificuldades dessa natureza e preparando recursos e / ou estratégias de intervenção para a ação.

A Psicopedagogia além de dominar a patologia e etiologia dos problemas de aprendizagem, aprofundou conhecimentos que lhe possibilitam uma contribuição efetiva não só relacionada aos problemas de aprendizagem, mas também, na melhoria da qualidade de ensino oferecido pela escola. (SCOZ, 1994, p. 47).

Possivelmente, dentro da escola existem vários problemas relacionados à história familiar e pessoal dos sujeitos, razão pela qual a abordagem exigirá que o psicólogo educacional esteja em permanente análise, reflexão e intercâmbio com muitos outros atores-professores, psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos etc. - dentro e fora da instituição educacional. A visão de outras disciplinas pode ser muito favorável a situações específicas, onde possivelmente as ferramentas ou estratégias que elas fornecem complementam o trabalho do educador, o enriquecem ou questionam as práticas exercidas.

Qualquer escola precisa ser organizada sempre em função da melhor possibilidade de ensino e ser permanentemente questionada para que os conflitos, não resolvidos, não apareçam nas salas

de aula sob forma de distorções do próprio ensino. (WEISS, 2001, p. 38)

É provável que, ao se inserir na instituição, encontrar-se-á demandas e necessidades explicitadas pela equipe de gerenciamento da instituição e às quais o educador tentará atender; mas também pode acontecer - e em tempo útil, se isso acontecer - que, com o tempo, sua observação mostre outras necessidades que podem ou não coincidir com as apresentadas no início de trabalho. Nesse caso, é importante poder orientar o trabalho de forma que a demanda real seja gerada e não é assumida apenas pelo psicopedagogo, ou seja, que a instituição seja capaz de se apropriar dessa demanda. Dessa forma, contribuirá para uma abordagem abrangente, que permita mudanças reais na instituição.

Deve começar necessariamente com um diagnóstico institucional, os instrumentos para esse fim podem ser:

- A observação da instituição é composta por todos os seus aspectos: níveis educacionais e em que realizaremos a tarefa psicopedagógica, características construtivas, localização geográfica, contexto social, população de alunos que frequentam e características dessa população, ensino da população com a qual conta e grau de pertença à instituição, etc.

- Registro ou documentação das situações observadas, aquelas relacionadas à dinâmica institucional e sua identidade, o método de comunicação entre os diferentes atores no mesmo, metodologias educacionais utilizadas pelo corpo docente, conflitos que frequentemente surgem e estratégias utilizadas para resolvê-las... uma rede estabelecida com instituições e recursos próximos disponíveis para o desenvolvimento da tarefa educacional.

- Registro desses aspectos relevantes e em relação direta à demanda e necessidades apresentadas pela equipe de gestão no momento da adesão à instituição.

A partir do diagnóstico psicopedagógico institucional, será orientada a intervenção e sua modalidade. Nesse momento, é necessário ter em mente que a referida modalidade de intervenção deve estar intimamente relacionada à bagagem, à educação básica do psicopedagogo e à abordagem atual com a qual eles aderem à abordagem e à tarefa a ser realizada.

OS DESAFIOS DA PSICOPEDAGOGIA

A psicopedagogia é a ciência social responsável pelo estudo dos processos de aprendizagem e en-

sino. É uma disciplina relativamente recente. Sua prática começou nos Estados Unidos no final do século XIX; embora o termo não tenha sido cunhado até 1908, na França, por G. Persigout, que o definiu como “técnica experimental paga” em seu livro de ensaios sobre Pedagogia.

Como o próprio termo indica, essa disciplina é o ponto em que duas outras ciências convergem: Psicologia e Pedagogia. Portanto, seus princípios são baseados em pesquisas psicológicas envolvendo processos cognitivos, afetivos ou fatores sociais e o ambiente do indivíduo, cujo estudo em termos de comportamento é aplicado à metodologia didática, o estudo de emoções e comportamento, para aplicá-los posteriormente na metodologia didática.

Além de estudar os processos de desenvolvimento cognitivo (durante todas as etapas da vida do indivíduo), a Psicologia Educacional tem três objetivos prioritários na prática educacional: prevenção, detecção e intervenção nos problemas de aprendizagem do indivíduo. E não se concentra apenas em atender alunos com necessidades especiais; Além disso, os alunos que apresentam baixo desempenho escolar têm dificuldades específicas em determinadas áreas acadêmicas, manifestam comportamentos inadequados na sala de aula ou problemas de integração.

Para saber como lidar com os problemas específicos de aprendizagem dos alunos, a Psicopedagogia também oferece a seus profissionais uma ampla gama de técnicas de avaliação: desde as bases para observação empírica e formulários e entrevistas, até a aplicação de testes e questionários psicométricos para detectar possíveis dificuldades de aprendizagem do desenvolvimento ou distúrbios.

A Psicopedagogia oferece os recursos necessários para a intervenção e o desenvolvimento de programas que abordem as dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos: desde a realização de avaliações psicológicas e adaptação de currículos, até a oferta de atividades e conteúdos adequados para cada caso personalizado.

As demandas educacionais no contexto atual apresentam desafios significativos que buscam responder às particularidades dos alunos, sob uma perspectiva de atenção à diversidade, levando em consideração as diversas perspectivas que a compõem. Assim, a concepção de psicopedagogia despertou interesse nos profissionais dessas ciências, pois é uma questão-chave nos sistemas educacionais que estão se tornando cada vez mais complexos e exige que a profissão docente seja assim, tendo em vista que é vista aumentada pela mudança radical e

vertiginosa das estruturas científicas, sociais e educacionais, que dão suporte e significado ao seu caráter institucional. Esses aspectos enfatizam a grande importância do aprendizado de relacionamento e coexistência para o ensino.

Não existe atuação psicopedagógica na escola sem a postura do ouvir, do falar e do propor. A intervenção do psicopedagogo tem que está regada do seu saber, da sua criatividade, da sua perspicácia, para que tenha condições de adaptar o trabalho a que se propõe, de acordo com as necessidades e possibilidades do contexto educacional em que está atuando. (PONTES, 2010, p. 31).

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2014), os desafios que visam elevar a qualidade e a equidade nos diferentes contextos educacionais da América Latina exigem a necessidade de prestar atenção especial às políticas de treinamento.

A partir dessas considerações, o processo de formação do professor constitui requisito de melhoria no campo educacional e, portanto, nas políticas passa a ser

um requisito que condiciona a efetividade do processo de formação.

Embora as concepções sobre psicopedagogia tenham passado por critérios diferentes entre cientistas e profissionais nas áreas pedagógicas e psicológicas, é pertinente refletir sobre a importância e o significado do processo de formação de professores do ponto de vista Psicopedagógica, como condição necessária para a gestão científica do processo educacional, que implica a identificação de objetivos e necessidades de treinamento e o estímulo de uma atitude ativa no desenvolvimento de projetos educacionais como opção pedagógica que atribui unidade e coerência ao trabalho coletivo em suas áreas de atuação.

A psicopedagogia aborda em seu objeto de estudo a relação sujeito-objeto do conhecimento, desde o processo de apropriação, internalização e aplicação, bem como ações interventivas quando surgem certas dificuldades e alterações na aprendizagem, que podem ser devidas a fatores de natureza extrínseca ou intrínseca.

Os debates em torno dos fundamentos epistemológicos, relacionados à integração da psicologia e da pedagogia se manifestam de forma incipiente nos diferentes contextos científicos baseados nas necessidades e preocupações dos profissionais da educação, em prol

de seus interesses em aprofundar os aspectos que influenciam do ponto de vista psicopedagógico em sua prática educacional e que possui um valor extraordinário do ponto de vista teórico e metodológico.

REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO CONTEXTO ESCOLAR

A psicopedagogia pode contribuir para os processos de ensino-aprendizagem, não como uma forma mágica de acabar com todos os problemas relacionados as práticas pedagógicas, mas como uma ferramenta útil que traga o embasamento teórico-científico que possa melhorar o aprendizado, bem como, estimular de forma adequada e diferenciada as potencialidades da criança que cada dia se transforma dentro da modernidade a qual está inserida.

Diante das transformações ao longo dos anos, entre elas: a diversidade de alunos com diferentes crenças e etnias; as mudanças culturais; os avanços tecnológicos; as mudanças na estrutura familiar, as quais podem promover ou não para um bom desempenho cognitivo, percebendo os reflexos dessas transformações dentro do âmbito escolar, e conseqüentemente a necessidade de atualização das práticas educacionais, tanto para a aprendizagem efetiva dentro das salas de aula, como pa-

ra preparar estes alunos para as transformações dentro da atual sociedade.

Entender todos os mecanismos envolvidos no processo ensino-aprendizagem implica uma tarefa que por vezes, não é fácil, mas produtiva e gratificante. Para que a aprendizagem seja possível, é necessário ter bem estabelecidos e estimulados mecanismos de atenção, ter uma boa alimentação e sono de qualidade, entre outros, levando em consideração todos os aspectos do indivíduo, tais como o biológico, social, psicológico, cognitivo.

As emoções cumprem papéis de grande importância e são fundamentais para nossa sobrevivência. Dentre suas principais funções constam a preparação e motivação para as ações; avaliação dos estímulos do ambiente de maneira rápida e eficiente; auxílio no controle das relações sociais e facilitação do reconhecimento de expressões típicas que indicam as intenções do indivíduo.

De acordo com Damásio (1996):

As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade,

tratando os termos como sinônimos. Todavia, não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações. (DAMÁSIO, 1996, p. 195).

A emoção pode influenciar de maneira definitiva no equilíbrio das tomadas de decisão. Damásio (1996) considera a emoção, a razão e o cérebro como fatores indispensáveis para a avaliação dos riscos, conflitos e benefícios que envolvem uma decisão.

Ao sistema límbico se atribui o controle das emoções e processos motivacionais (Cosenza & Guerra, 2011), que atuam na aprendizagem e memória. O desenvolvimento desse sistema permitiu que vivências e experiências fossem armazenadas e que a capacidade de aprendizagem pudesse oportunizar aos seres humanos irem além das reações automáticas predeterminadas pelos instintos, além de aprimorar respostas e adaptá-las às condições do meio (AGÜERA, 2008).

Aprendizagem constitui-se como um processo de mudança comportamental obtido por meio da experiência, na qual é resultante da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente que cerca o indivíduo.

Segundo Weiss (2004) apud Sousa (2009), aprendizagem é:

um processo de construção que se dá na interação permanente do sujeito com o meio que o cerca. Meio esse expresso inicialmente pela família, depois pelo acréscimo da escola, ambos permeados pela sociedade em que estão. Essa construção se dá sob a forma de estruturas complexas” (WEISS, 2004 apud SOUSA 2009, p. 26)

O processo cognitivo é complexo e implica um conjunto de estruturas que recebem, filtram, organizam, modelam e retêm os dados provenientes do meio.

Hoje, mais do que nunca, é urgente assumir o desafio de aprender a viver em um mundo globalizado, entender a importância de se sentir um cidadão do mundo e se reconhecer como sujeito ativo e protagonista do progresso social. Nessa perspectiva, a educação se torna uma possibilidade para a formação integral do ser humano, na medida em que contribui para o desenvolvimento de estratégias para aprender a aprender e melhorar as condições sociais, culturais, econômicas e políticas do contexto atual; e o ensino, reconhecido como complexo

e incerto, requer atenção e transformação permanentes.

A psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda - o problema de aprendizagem, colocado em um território pouco explorado, situado além dos limites da psicologia e da própria pedagogia - e evoluiu devido a existência de recursos, ainda que embrionários, para atender a essa demanda, constituindo-se assim, em uma prática. Como se preocupa com o problema de aprendizagem, deve ocupar-se inicialmente do processo de aprendizagem. Portanto, vemos que a psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprender, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e a preveni-las. (BOSSA, 2007, p. 24)

Com base no dia a dia da disciplina, é oportuno lembrar a preparação do professor formador

responsável pela educação do cidadão, a fim de ajudá-lo a entender o ambiente e a viver em comunidade. As habilidades do futuro professor devem treiná-lo para trabalhar sob incerteza e colaborar na busca de respostas que contribuam para a cristalização de sociedades mais justas e equitativas. Não se trata de treinar um professor com uma grande quantidade de conhecimento e transmitir informações, mas promover o desenvolvimento de capacidades, atitudes e aptidões para a aprendizagem ao longo da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação tem como função primordial transmitir o ensino às crianças de maneira adequada facilitando à aprendizagem de forma a se reduzir o fracasso escolar por meio de diversos estímulos.

A criança se desenvolve muito além do que estamos acostumados a ver. Em cada etapa do crescimento de uma criança, ela apresenta um comportamento diferente, tanto o emocional, quanto o social e o intelectual.

Percebe-se que se faz cada vez mais necessária a presença da psicopedagogia na vida das crianças, contribuindo para o desenvolvimento físico, psico e social, podendo auxiliar no processo de construção de aspectos fundamen-

tais no futuro quando se tornarão adultos com menos problemas de aprendizagem.

Nota-se que cada vez mais a psicopedagogia é de fundamental importância para a educação, podendo auxiliar no processo de construção de aspectos fundamentais no futuro quando se tornarão adultos com menos problemas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUERA, L. G. **Além da Inteligência Emocional: As cinco dimensões da mente**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- ORTIZ, E. & MARINO, M. **Uma compreensão epistemológica da psicopedagogia**. 2014.
- PONTES IAM. **Atuação psicopedagógica no contexto escolar: manipulação, não; contribuição, sim**. Rev. Psicopedagogia 2010; v.27(84):417-427. Disponível em: <<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/196/atuacao-psicopedagogica-nocontexto-escolar--manipulacao--nao--contribuicao--sim>>. Acesso em 24 Maio 2020.
- PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Conhecer-se para conhecer. In: BARBOSA, Laura Monte Serrat. **Psicopedagogia um portal para inserção social**. Petropolis-RJ: Vozes, 2003, p. 125- 131.
- SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e Realidade escola: o problema escolar e de aprendizagem**. 10.

ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 176 p.

WEISS, Maria Lúcia. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 8°. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2001. 205



Delmira Moreira da Cruz

Graduada em Pedagogia pela Universidade Santo Amaro – Unisa em 2012. Segunda licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales em 2018. Docente de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.



INFÂNCIA PARA CONSUMO: UM OLHAR ATENTO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

EMI VICTORIA RODRIGUES MARTINS

Resumo: O presente artigo propõe uma reflexão sobre a sociedade atual definida por Zygmunt Bauman como "Sociedade de Consumidores", e de que forma as crianças são, desde cedo, inseridas nesta sociedade. Propõe refletir ainda sobre as consequências da inserção das crianças nesse modelo de sociedade centralizado em práticas de consumo. É feito um estudo sobre a forma como a infância é percebida na sociedade de acordo com cada contexto histórico para que sejam estabelecidas relações entre o contexto histórico atual e a integração da infância ao consumismo. Somada a essa discussão, é utilizada também a teoria de Vygotsky sobre o desenvolvimento da criança e, para ilustrar e confirmar as teorias, são utilizados relatos de observações de atitudes de crianças dentro de um Centro de Educação Infantil.

Palavras-chave: Criança. Consumismo. Valores. Sociedade.

INTRODUÇÃO

A forma como a criança é concebida atualmente é muito diferente de como o era em tempos anteriores. É interessante atentar-se a história a fim de perceber mudanças de concepções sobre a criança, as quais, tanto a sociedade como a própria família foram modificando no decorrer dos séculos.

Para tanto, o estudo de Ariès (1981) "A história social da criança e da família" será utilizado para contribuir com a presente discussão, de forma a demonstrar como ocorreram essas mudanças de concepção de infância, para que se possa obter um panorama histórico e, com isso, compreender o momento presente.

Serão utilizados ainda como subsídios teóricos, o livro do Sociólogo Polonês Zygmunt Bauman “Vidas para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias”, e do psicólogo russo Lev S. Vygotsky “A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.”

Para enriquecimento da discussão, o presente artigo utiliza também fragmentos extraídos do documentário “Consumo de crianças: a comercialização da infância.”, que irão contribuir, em conjunto com os autores, para análise de situações reais observadas entre crianças de dois anos de idade dentro de um Centro de Educação Infantil. Tal análise pretende investigar de que maneira as crianças pequenas são inseridas na sociedade de consumidores. Sociedade esta que é bastante criticada pelo sociólogo Zygmunt Bauman.

HISTÓRIA E INFÂNCIA

Ariès (1981) utiliza o termo sentimento de infância para designar a “consciência da particularidade infantil”, ou seja, a consciência que “distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (ARIÈS, 1981, p.156). Este autor se utiliza de pesquisas por ele mesmo realizadas, a partir da investigação de materiais como diários antigos, testamentos, pin-

turas, e ainda, observação de igrejas e túmulos, para demonstrar a existência, ou ausência, desta consciência em cada momento da história e as diferentes formas de manifestação de tal consciência em contextos diversos.

Segundo Ariès (1981) a Arte medieval datada até o século XII, retratava a infância de modo bastante descomprometido com a fidelidade de traços que são característicos dessa fase, para ele, a probabilidade é de que “não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (p. 50), pois, de acordo com observações do autor, nas pinturas desta época, a única coisa que diferenciava as crianças dos adultos era o tamanho reproduzido em menor escala.

Somente por volta do século XIII é que começaram a surgir “alguns tipos de crianças um pouco mais próximos do sentimento moderno” (p.52), essa análise é feita com base em imagens religiosas, os quais retratam anjos com aparência muito jovem, o menino Jesus e a Nossa Senhora menina. A partir do século XV até por volta do século XVI, as crianças passam a ser retratadas não apenas em pinturas religiosas, mas também em situações cotidianas. O autor ressalta que nesse período, as pinturas nunca mostram a criança sozinha, mas sempre entre outras pessoas adultas.

Embora a descoberta da infância tenha acontecido por volta do século XIII, conforme demonstram as pinturas descritas por Ariès (1981), na idade média as crianças eram misturadas aos adultos como sendo miniaturas destes, a consciência da “particularidade infantil” não existia, e a criança muito pequena, ainda dependente dos cuidados da ama, não era considerada digna de muito afeto, pois, já que a mortalidade infantil era muito comum, a ligação afetiva deveria ser evitada. A criança em seus primeiros anos de vida “não contava”.

Porém, Ariès (1981) demonstra com base em diários antigos que, a partir do século XVI surge um novo sentimento de infância, chamado de paparicação. Neste momento a criança passa a ser vista com mais atenção e afeto, e é considerada como uma forma de distração dos adultos. Mas, ao mesmo tempo em que a criança começa a ser paparicada pelas pessoas que estão ao seu redor, surge também o sentimento de exasperação, que seria a repugnância à paparicação, exasperação esta que impulsiona a preocupação moral pela infância e juventude por volta do século XVII.

O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas atra-

vés do interesse psicológico e da preocupação moral. A criança não era nem divertida nem agradável [...]. (ARIÈS, 1981, p.162).

Toda essa atenção voltada para a criança, a preocupação com sua sobrevivência, sua saúde e seu desenvolvimento moral, que aos poucos foi se manifestando no decorrer dos séculos XVI e XVII, leva à percepção de que “a criança passa a assumir um lugar central dentro da família” (ARIÈS, 1981, p. 164), ideia esta que, era impensável na sociedade medieval, porém, por volta do século XVIII em diante torna-se determinante.

FORMAÇÃO DA MENTE DO PEQUENO CONSUMIDOR

Visto que a compreensão sobre a infância foi se modificando com o passar dos séculos, cabe aqui uma tentativa de interpretação, com a utilização do embasamento teórico oferecido por Ariès, Bauman e Vygotsky, bem como o documentário “Consumo de crianças: a comercialização da infância”, e ainda, dos relatos de situações observadas no Centro de Educação Infantil (CEI), de como a infância é percebida atualmente.

Bauman (2008) ao expressar que as crianças tornam-se dependentes de hábitos consumistas

desde cedo, antes mesmo de aprenderem ler, pode fornecer a hipótese de que as crianças são concebidas pela sociedade atual como pequenos consumidores. A declaração a seguir confirma tal hipótese:

O embrião do consumidor começa a se desenvolver no primeiro ano de existência, crianças começam sua jornada de consumo na infância, e certamente merecem consideração como consumidores nesse período.¹

Conforme dito anteriormente, a criança tem como tarefa nesta sociedade, reproduzir as ações de consumo aprendidas desde cedo, já que segundo Bauman (2008) existe certa imposição sobre a trajetória de vida dos indivíduos de seguir uma sequência “que tende a ser infinitamente repetida na reprodução em curso na sociedade de consumidores” (p.84).

Quando perguntado à Vice-presidente da “Initiative Media” dos Estados Unidos, se criar estratégias para induzir crianças a desejarem comprar seus produtos é uma atitude ética, ela responde:

Se é ético? Eu não sei. Mas nossa regra é movimentar produtos, e se nós sabemos que você movimenta produtos com execução criativa, colocados em um certo tipo de meio de comunicação, então nós fizemos nosso trabalho. Eles são os consumidores de amanhã – os consumidores adultos de amanhã – então começamos a falar com eles já. Construir uma relação enquanto são jovens, e você os tem quando adultos (HUGHES, 2008).

Esta declaração complementa bem a afirmação de Bauman (2008), pois, considerar as crianças como “os consumidores adultos de amanhã” é o mesmo que supor que as crianças devem, durante seu crescimento e desenvolvimento, repetir a sequência “na reprodução em curso na sociedade de consumidores”.

Todavia, deve ser levada em consideração, a maneira como acontece o desenvolvimento dessa criança inserida na sociedade de consumidores, e que, conforme Bauman (2008) não pode optar por tal inserção.

1 James U. McNeal – Pioneiro do Marketing Infantil. Informação extraída do documentário “Consumo de crianças: a comercialização da infância”.

Todos os membros da sociedade de consumidores são, do berço ao túmulo, consumidores de jure – ainda que o jus que os definiu como consumidores nunca tenha sido votado por Parlamento algum nem registrado nos livros de direito (BAUMAN, 2008, p. 83).

Se, para Vygotsky (2007) “o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura” (p. 26), ou seja, o indivíduo se desenvolve modificando seu ambiente ao mesmo tempo em que o ambiente interfere em seu desenvolvimento, pode-se afirmar que a criança se desenvolve interagindo em um ambiente social totalmente voltado para o consumo.

Segundo Bauman (2008), os membros da sociedade de consumidores, para fazerem valer seus papéis, têm de se ajustar a esta condição.

[...] para morar e agir em seu novo hábitat natural, estruturado em torno dos shoppings centers em que as mercadorias são procuradas, encontradas e obtidas, e nas ruas onde as mercadorias obtidas nas lojas são exibidas ao

público para dotar seus portadores de valor de mercado (BAUMAN, 2008, p.73).

Logo, as crianças que crescem em torno de shoppings centers e lojas, desenvolvem desde muito pequenas a convicção de que comprar, ou melhor, obter mercadorias, é essencial para “ser alguém” e para que tenham uma vida satisfatória. Tal exposição pode ser ilustrada com uma das situações observadas dentro do Centro de Educação Infantil.

A situação se passou da seguinte forma. Estavam dispostos vários brinquedos na sala, espaço onde as crianças brincam e realizam atividades pedagógicas diariamente, e entre tais brinquedos haviam algumas bolsas de passeio. Uma das poucas crianças que já sabem falar pegou uma bolsa e pronunciou as seguintes palavras “Vou trabalhar, para comprar as coisas”.

Esta situação, de criança brincando de ir trabalhar, comprova a afirmação de Vygotsky (2007), “O que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo” (p.111). Ou seja, a criança percebeu brincando a necessidade que as pessoas têm de trabalhar para comprar. Existe a possibilidade de esta criança estar imitando a fala de alguém adulto que ela pode ter ouvido em algum outro mo-

mento, mas o que deve chamar a atenção aqui é; a criança observou seu ambiente social, percebeu como as coisas acontecem entre os adultos, e manifestou o que aprendeu através da brincadeira. E, conforme o conceito de Vygotsky (2007), quando a criança deseja algo que não pode ser satisfeito imediatamente, ela se envolve numa situação ilusória e imaginária “[...] onde os desejos não realizáveis podem ser realizados [...]” (p.108). Podemos supor então que, o desejo imediato dessa criança era o de poder trabalhar para conseguir comprar, já que, no mundo adulto, as pessoas compram porque trabalham.

No brinquedo, a criança projeta-se nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores. Assim o brinquedo antecipa o desenvolvimento; com ele a criança começa a adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias a sua participação social [...] (VIGOTSKY, 2007, p.162).

Um suporte eficiente o qual a sociedade se utiliza para “engajar seus membros pela condição de consumidores” (BAUMAN, 1999, p.88) é a mídia, juntamente com as estratégias de marketing, para atrair a atenção das crianças e cri-

ar nelas a necessidade de comprar. A televisão é um veículo extremamente indutor ao consumo, pois, além das propagandas que são transmitidas entre uma programação e outra, a própria programação infantil é utilizada como estratégia de marketing para induzir às crianças a quererem consumir.

A verdadeira função de muitos personagens infantis é viciar as crianças nos produtos. Eles são projetados para atar o coração das crianças. E aí... Quem é que está dando as cartas? Bem, são os marketeiros, querendo vender às crianças uma enorme gama de produtos (RUSKIN, 2008).

Tais produtos consistem em diversas mercadorias que as crianças são induzidas emocionalmente a comprar por consequência dos personagens que são assistidos nos programas infantis veiculados pela televisão. Roupas, calçados, mochilas, brinquedos, escovas de dente, alimentos, roupa de cama, entre outros produtos que por terem os logotipos dos personagens, chamam a atenção das crianças e incitam nas mesmas o desejo de obter tais objetos.

No contexto do Centro de Educação Infantil, foi observada uma situação bastante ilustrativa

a respeito dessa influência da mídia sobre as crianças. A turma brincava no parque de areia, um espaço que existe dentro da instituição com uma infinidade de possibilidades a serem exploradas pelas crianças. Duas crianças da turma, irmãs gêmeas, foram chamadas a atenção para uma das mochilas que estavam dispostas num outro espaço próximo ao parque de areia. A mochila continha o logotipo do programa de televisão “Backyardigans” veiculado pelo canal Discovery Kids; as duas se aproximaram da mochila como se quisessem conversar como os personagens contidos nela, e permaneceram lá por um bom tempo, como se o parque de areia tivesse deixado de ser interessante, pois a mochila dos “Backyardigans” era bem mais atrativa.

A situação relatada pode ser interpretada com base nas palavras de Michael Rich. M.D. M.P.H., diretor do Centro de Mídia e Saúde da Criança nos EUA, citadas a seguir.

Crescer é muito extenuante, difícil, e às vezes, um processo duro e assustador para as crianças. Uma das coisas que lhes dá alguma estabilidade e continuidade é a sua ligação com referências nas suas vidas. E entre essas referências estão os personagens:

[...] Eles são constantes em suas vidas. São coisas que eles compreendem, eles sentem que entendem, se sentem confortáveis com eles, e na verdade, de certa maneira amam (RICH, 2008).

As crianças são induzidas ao consumo através da emoção e da necessidade de alguma referência para suas vidas. Os “Backyardigans” são uma referência para as gêmeas, e isso pode ser detectado claramente, pois, diante de tantas possibilidades de brincadeiras criativas a serem realizadas no parque, o logotipo do desenho foi o que mais lhes chamou a atenção. Esta situação sob a ótica de Vygotsky (2007) indica que as duas meninas se utilizaram do logotipo (signo) para controlar o próprio comportamento.

O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura (VIGOTSKI, 2007, p.34).

E diante disso, foi efetiva a interação com a cultura consumista a qual elas estão inseridas, já que, é transmitido a elas, que pa-

ra desempenharem o papel de consumidoras, devem ter um sentimento de afeto forte pelos personagens do programa infantil, a fim de que possam desejar consumir os produtos que representam esse programa. Elas simplesmente pararam de fazer o que estavam fazendo para ir apreciar e de certa forma, desejar obter a mochila que não era delas, por simplesmente conter um logotipo estampado. Assim, elas estão sendo treinadas pela sociedade de consumidores a obterem atitudes consumistas e manter a sequência de reprodução em curso nessa sociedade.

Outra situação curiosa que se mostrou várias vezes durante o período de observação, foi o fascínio que todas as crianças da turma têm pela dupla de palhaços chamada de “PatatiPatatá”. Esta é uma dupla que movimenta uma gama enorme de produtos consumíveis, e atrai as crianças através de músicas voltadas para o público infantil. A maioria das crianças tem algum objeto que contenha o logotipo dos palhaços, calçados, camisetas, mochilas, e mesmo os próprios bonecos da dupla. As crianças pedem várias vezes no dia para que suas educadoras coloquem no aparelho de som o CD do “PatatiPatatá” para elas ouvirem e dançarem. A euforia que manifestam enquanto ouvem a música, se mostra evidente como a preferência musical deles é esta, mesmo

sendo apresentado a eles um repertório musical variado.

Interessante relatar que, nem todos falam de forma compreensível, pois na idade deles a linguagem ainda está sendo desenvolvida, porém, todos sabem pronunciar corretamente o nome da dupla em questão. Sempre quando olham o logotipo dos palhaços, seja no calçado, na roupa ou na mochila de outra criança, eles apontam e falam bem entusiasmados “PatatiPatatá!”. Alguns pais relataram às educadoras dessa turma, que as crianças sempre assistem na casa delas o DVD desses personagens, pois é a única coisa que as distrai e permite aos pais realizarem suas tarefas domésticas.

Este fascínio pelos palhaços contribui com a demonstração de como as crianças aprendem os valores transmitidos pela sociedade de consumidores. Além de expressarem claramente o desejo por consumir os produtos, as crianças cantam as músicas de forma bastante entusiasmada, muito mais do que quando cantam qualquer outra música. É evidente que as crianças têm um afeto considerável por essa dupla e os consideram como referências em suas vidas.

Diante disso, mostra-se a necessidade de pensar em alguns problemas causados pelo consumo direcionado à infância. Em-

bora seja uma realidade, conceber a infância como uma forma de reprodução da sociedade de consumidores em curso, é uma situação bastante delicada e apresenta alguns inconvenientes.

A criança que é atraída pela televisão ou por algum tipo de mídia, tende a brincar menos e seu desenvolvimento tende a ser comprometido. Vygotsky (2007) demonstrou o quão importante é a brincadeira para a criança, já que, provoca nesta a necessidade de exercitar sua imaginação de forma a emancipá-la de suas restrições situacionais.

[...] o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (VYGOTSKY, 2007, p.118).

Entretanto, a criança que não realiza brincadeiras de forma criativa e tem como prioridade de divertimento a televisão ou o DVD, é privada de exercitar sua imaginação, e como consequência, perde

a capacidade de se divertir por conta própria, ou seja, sempre terá a necessidade de uma tela de transmissão de imagens, o que faz com que se desenvolva a crença de que, os brinquedos válidos de se obter são os brinquedos divulgados pela mídia, excluindo assim outras formas de diversão construídas através da criatividade e imaginação. Porém, especificamente o consumo midiático pela TV, no que diz respeito a desenhos animados e outros programas, pode fazer parte de forma positiva às brincadeiras das crianças, desde que sejam tomadas e direcionadas de forma reflexiva pelos educadores.

A mensagem fundamental, de que se precisa de algo que venha de fora para poder brincar, é realmente danosa e trágica, porque começa a tirar a brincadeira das mãos das crianças, então elas precisam cada vez mais de coisas para poder brincar e poder ser feliz. Estamos criando uma futura geração de superconsumidores (PAIGE, 2008).

Ao analisar sob o discurso de Bauman (2008) de que os membros dessa sociedade são ao mesmo tempo consumidores e mercadorias para consumo, pode-se dizer que as crianças também se constituem como mercadorias

nesta sociedade. O perigo reside no fato de que os valores que são construídos nessa situação de tornar-se mercadoria partem basicamente de selecionar coisas e pessoas, bem como descartar essas mesmas coisas e pessoas quando não as quer mais. Bauman (2008) expressa sobre a substituição, que é feita nesta sociedade, do cuidado e responsabilidade pelo outro, pela responsabilidade por si próprio.

Os efeitos adiaforizantes (ou seja, que declaram certas ações impregnadas de escolhas morais “eticamente neutras” e as isentam de avaliação e censura éticas) tendem, contudo, a ser atingidos em nossos dias principalmente por meio da substituição da “responsabilidade pelos outros” pela “responsabilidade perante si próprio” e pela “responsabilidade para consigo mesmo” reunidas numa só. A vítima colateral do salto para a versão consumista da liberdade é o Outro como objeto de responsabilidade ética e preocupação moral (BAUMAN, 2008, p.120).

No Centro de Educação Infantil foi observado o seguinte: Tendo

visto que um dos meninos dificilmente interage com as outras crianças da turma, pois fica a maior parte do tempo procurando meios de prender a atenção de suas educadoras, foi sugerido a ele que chamasse outras crianças para brincar. Para cada colega que era sugerido que brincasse com ele, ele utilizava a expressão “Sai fora!”.

FORMAÇÃO DE VALORES E PERSPECTIVAS FUTURAS

Conforme apresentado no início desse artigo, a partir da contribuição de Ariès (1981), em contextos históricos anteriores ao atual, tanto a família como a sociedade tratavam a criança de formas completamente diferentes de como acontece hoje em dia. Na idade antiga pouco espaço era destinado à criança, na idade média, esta era confundida entre os adultos, e, na idade moderna, começa-se a dedicar uma atenção especial às crianças que vai se intensificado até os dias atuais.

Na sociedade atual, pode-se dizer que existe ainda uma atenção voltada para a criança, porém, deve ser considerada a mudança da ênfase de prioridades, a qual Bauman (1999) se refere quando diferencia a sociedade de produtores, da sociedade de consumidores.

Pelo fato de ser prioridade da sociedade de consumidores treinar seus membros desde pequenos para que cumpram suas funções de consumidores dentro desta sociedade, a criança é vista desde muito pequena como consumidora, visão que é constantemente reforçada pela família ao presentear as crianças com os brinquedos industriais que são divulgados pela mídia, sem levar em consideração, os valores que essas crianças estão adquirindo e possivelmente irão reproduzir num futuro próximo.

Bauman (2008) expõe sobre o senso de responsabilidade pelo Outro, que, dentro desse contexto consumista, desaparece para dar lugar à preocupação individualista. Esta convicção de que é necessária muito mais a “preocupação comigo mesmo” do que com outro, tende a prevalecer. Valores como a preocupação com o bem comum, o adiamento de uma satisfação para o cumprimento de um objetivo que seria benéfico para todos, o cumprimento de deveres e o respeito aos compromissos tendem a se perder de vista se continuar havendo a proliferação dos hábitos consumistas e individualistas.

Sennett (1999) sugere a pergunta “Quem precisa de mim?” para expressar que as pessoas deveriam agir como base nessa questão, mas não o fazem.

O sistema irradia indiferença. Faz isso em termos dos resultados do esforço humano, como nos mercados em que o vencedor leva tudo, onde há pouca relação entre risco e recompensa. Irradia indiferença na organização da falta de confiança, onde não há motivo para se ser necessário. E também na reengenharia das instituições em que as pessoas são tratadas como descartáveis. Essas práticas óbvias reduzem senso de que contamos como pessoa, de que somos necessários aos outros (SENNETT, 1999, p.174).

Se for pensado um futuro diferente do que as perspectivas apresentam, é necessária uma intervenção urgente das instituições escolares, junto com a consciência e apoio das famílias para constituir uma infância voltada para os valores morais eticamente aceitáveis.

Ao colocarmos o bem comum, a construção histórica da humanidade e o grupo classe como elementos mais importantes do que as pessoas individualmente, poderemos oferecer um rumo para o continuum

que existe entre a alienação que herdamos, ao nascer, dessa cultura globalizada, individualista, e a sua superação. Para nos constituirmos sujeitos, precisamos do outro; para nos tornarmos humanos, também (BARBOSA, 2009).

Pois, acredita-se que, para que a sociedade possa se modificar, é necessária a interação comprometida de seus membros sobre a mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se, contudo que, vivemos em uma sociedade de consumidores na qual, os próprios consumidores tornam-se também mercadorias de consumo, e a mesma atitude que os membros dessa sociedade têm com os produtos consumíveis, também as utilizam nas relações com as outras pessoas; e as crianças, inseridas desde cedo nesse ciclo, não ficam fora desse sistema, muito pelo contrário, são induzidas a quererem fazer parte desse mundo de consumo de produtos, serviços e pessoas.

O problema maior, não é simplesmente as crianças desejarem comprar os produtos que elas vêem de outras crianças ou o que assistem na televisão, mas o mais complicado é essas crianças atribuírem

sentido a suas vidas a partir do que obtém ou o que desejam obter, e não serem ensinadas desde cedo a cultivarem relações pessoais sólidas, tanto com a própria família, como com outras pessoas ao seu redor, como colegas de sala e professores.

Crianças que aprendem desde cedo que obter objetos de consumo é mais importante do que cultivar relações pessoais, irão no decorrer de suas vidas desenvolver atitudes extremas de individualismo e egoísmo. E imaginar uma sociedade na qual reinam essas atitudes é bastante preocupante.

Se é pensada uma sociedade diferente, é justo pensar em como as crianças estão sendo educadas atualmente e intervir nos valores que as crianças estão adquirindo e acreditando que essa forma de vida é aceitável. As crianças aprendem não apenas a consumir, mas também a excluir as pessoas de perto de si, além de, aos poucos, desaprenderem a brincar de forma criativa, pois o principal meio de se divertir torna-se assistir televisão, e claro, comprar os brinquedos que assistiram nesse veículo de comunicação e indução, caso não haja mediação.

Sendo assim, se faz necessário refletir sobre alternativas que caminhem na contramão da indução para a sociedade do consumo. Pensar sobre estratégias dentro do

Centro de Educação Infantil para que as crianças exercitem sua criatividade, valores que priorizem a cooperação e colaboração e principalmente relações sociais saudáveis é fundamental para que se evite o cenário de futuros consumistas e hedonistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S. A., 1981.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **Como aprender a pensar em um mundo que ensina a consumir**. In Direcional Educador, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

HUGHES, Lucy. **Documentário Consumo de crianças: a comerciali-**

zação da infância. 2008.

PAIGE, Nancy Carlsson. **Documentário Consumo de crianças: a comercialização da infância**. 2008

RICH, Michael M.D. M.P.H. **Documentário Consumo de crianças: a comercialização da infância**. 2008

RUSKIN, Gary. **Documentário Consumo de crianças: a comercialização da infância**. 2008.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Trad. Marcos Santarrita. 6 edição, Rio de Janeiro: Record, 2002.

YIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores Michael Cole... [et al]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7 edição – São Paulo: Martins Fontes Editora, 2007.



Emi Victoria Rodrigues Martins

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Montessori de Educação e Cultura (FAMEC), São Paulo-SP, Brasil; Especialização em Globalização e Cultura pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP), São Paulo-SP, Brasil. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.



PERSPECTIVA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO VOLEIBOL

FAGNER ZAREMBA

Resumo: O presente trabalho apresenta a perspectiva do lúdico no ensino e aprendizagem do voleibol. Considera-se através de estudos que o lúdico desperta na criança dentre outros sentimentos, o prazer e alegria. Identifica-se a necessidade de conscientizar os professores de que o ensino dos fundamentos do voleibol por meio de jogos lúdicos é um excelente método de ensino, já que pode oferecer prazer em realizar a atividade proposta pelo professor, e ainda, despertar o desejo de praticar a modalidade enquanto lazer ou mesmo interessar-se em aprimorar suas habilidades.

Palavras-chave: Lúdico. Ensino e Aprendizagem. Motivação. Voleibol. Educação Física.

INTRODUÇÃO

Culturalmente no Brasil a prática do futebol é dominante, as crianças recebem uma bola de presente e são estimuladas a chutá-la. Além da falta de estímulos em realizar os fundamentos básicos do voleibol, os espaços públicos e a falta de materiais são outros fatores que inibem a sua prática enquanto forma de lazer. Dificilmente são encontradas rede, bola e tur-

mas de treinamento nesses espaços, e ainda, a mídia não estimula e valoriza a sua prática tanto quanto faz com o futebol, bombardeando de informações, criando e supervalorizando ídolos.

Percebe-se ainda, a existência de uma enorme quantidade de escolinhas de futebol distribuídas nas grandes cidades, pois a procura por essa modalidade é sem dúvi-

da significativamente maior do que pelos outros esportes, visto que, logo cedo os pais incentivam os filhos a praticarem a modalidade por diferentes motivos.

Apesar do voleibol não ser muito praticado como forma de livre lazer entre idosos, adultos, jovens e crianças, nas escolas o esporte se faz muito presente no currículo de educação física, limitando a sua prática à vida escolar. No que se diz respeito ao esporte de alto nível, vemos o voleibol profissional em ascensão, isso por mérito de algumas escolinhas e centros de treinamento, mas que infelizmente não conseguem atingir um número alto de participantes, pois o seu objetivo é a formação de atletas.

Esses fatores devem ser considerados no ensino e aprendizagem, já que pela falta da prática, os alunos não possuem muita experiência e habilidade motora em realizar os fundamentos do voleibol: manchete, toque, saque, defesa, ataque (cortada) e bloqueio.

Pensando no voleibol enquanto lazer, cabe ao professor, preocupar-se com a formação global do aluno, buscando por meio do esporte desenvolver as habilidades e as capacidades motoras, bem como a criatividade, permitindo que a criança se divirta tendo momentos de prazer e satisfação na execução da modalidade, levando

do ao interesse pela atividade física em prol da melhoria da qualidade de vida.

Quando se pensa em ensino e aprendizagem do voleibol, vem a mente um método de ensino sistêmico e com regras, onde a criança não tem a possibilidade de mostrar sua criatividade, inibindo assim a participação de muitas crianças em praticar.

Não devemos confundir treinamento com ensino e aprendizagem, pois no treinamento a criança já possui os conhecimentos e experiências necessárias para realizar os fundamentos, entendendo então que ela já passou pela etapa de iniciação desportiva, ou seja, é um esporte que ela gosta e pretende desenvolver suas habilidades.

Por entender que o lúdico auxilia o aprendizado e o desenvolvimento durante toda a existência do ser humano, o artigo busca estudar o voleibol enquanto prática de lazer, sugerindo uma proposta pedagógica de jogos lúdicos que as habilidades e capacidades físicas específicas da modalidade podem ser desenvolvidas nesses jogos e, além disso, podendo despertar o interesse pela prática da modalidade, possibilitando assim aumentar o número de praticantes.

PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DO VOLEIBOL

Para conseguir um bom desempenho na execução das habilidades motoras básicas combinadas ou ainda, das habilidades específicas de alguma modalidade esportiva, é importante que o indivíduo tenha vivenciado inúmeras situações de aprendizagem desde os primeiros anos de vida, por meio do convívio familiar, escolar, e que professores tenham propiciado um ambiente interessante, com propostas encorajadoras e motivantes, permitindo uma melhora significativa na execução das habilidades motoras básicas e no desenvolvimento cognitivo.

Gallahue (2005) diz que:

A maioria das crianças tem potencial, aos 6 anos, para executar bons desempenhos no estágio maduro de grande parte dos padrões motores fundamentais e para começar a transição para a fase motora especializada. A estrutura neurológica, as características anatômicas e fisiológica e as habilidades perceptivo-visuais estão suficientemente desenvolvidas para funcionar no estágio maduro de boa parte das habilidades motoras

fundamentais[...]. Muitos adolescentes, porém, têm suas capacidades motoras atrasadas em função das limitadas oportunidades de prática regular, do ensino deficiente ou ausente e do pouco ou nenhum encorajamento. (GALLAHUE, 2005, p.368).

Essas habilidades motoras específicas do voleibol, de acordo com Lemos (2004), são fundamentos básicos que se dividem em: toque, manchete, saque, bloqueio, ataque (cortada) e defesa, enquanto as capacidades físicas são movimentos básicos que podem ser aprimorados para uma melhor execução, sendo classificados como força, flexibilidade, coordenação, velocidade, agilidade, equilíbrio e resistência.

Segundo Piaget apud Flavell (2001), ao se tratar do desenvolvimento motor, o adolescente de 11 a 13 anos, encontra-se no Estágio Específico, período em que começa a procurar ou evitar participar de atividades específicas, sendo um período que apresenta melhoria na execução das habilidades mais complexas que podem ser usadas em atividades diversas.

Ainda no que se diz respeito ao desenvolvimento motor, podemos dizer que essa faixa etária é

excelente para aprender, pois existe uma intensa necessidade de realizar movimentos, um entusiasmo, um “querer poder” e uma firmeza nos movimentos.

Para Scalcan (1999), o principal fator pela procura da prática esportiva é a busca da ludicidade, divertimento e aprimoramento de suas habilidades motoras.

De acordo com Gallahue (2005), o desenvolvimento de habilidades motoras especializadas é altamente dependente de alguns fatores como: oportunidades para a prática, encorajamento, ensino de qualidade e o contexto ecológico do ambiente.

Entende-se dessa forma que para o indivíduo realizar uma boa execução dos fundamentos é indispensável vivenciar as habilidades específicas, ser motivado e sentir prazer em praticar. Essas ações somente acontecem se o professor respeitar as individualidades e propuser atividades que estejam adequadas ao nível de compreensão do grupo.

Vale citar que Almeida (1998) defende o lúdico no processo ensino e aprendizagem, pois segundo o autor:

A educação lúdica integra uma teoria profunda e uma prática atuante. Seus objetivos, além de

explicar as relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, cultural, psicológico, enfatizam a libertação das relações pessoais passivas, técnicas e as relações reflexivas, criadoras, inteligentes, socializador, fazendo do ato de educar um compromisso consciente intencional, sem esforço, sem perder o caráter do prazer, de satisfação individual e modificador da sociedade. (ALMEIDA, 1998, p.40).

O supracitado autor apresenta, de forma clara, as relações que o lúdico tem com o desenvolvimento do ser humano. Sendo assim, a educação deve ser planejada com a intenção de desenvolver todos os aspectos possíveis sem perder o caráter de prazer e satisfação.

Levando em consideração as características das fases de desenvolvimento das crianças e a importância do lúdico nesse desenvolvimento, a proposta pedagógica propõe ensinar e aprimorar os fundamentos da manchete, bloqueio, toque, saque, ataque (cortada) e defesa, e ainda, desenvolver as capacidades de velocidade, equilíbrio, agilidade, velocidade de reação, força, noção espaço-temporal e as várias formas de locomoção.

Para se tornarem eficientes e significativas essas capacidades físicas unidas às habilidades motoras específicas requeridas devem ser inteligíveis, lógicas, equilibradas com os fatores motores, intelectuais, sociais, morais e emocionais.

Algumas atividades lúdicas podem ser trabalhadas em sala de aula pelos professores para que as crianças adquiram essas habilidades como nos dois exemplos citados a seguir:

Atividade 1: “Resgate”

- Número de jogadores: 6 a 40 jogadores

Divide-se os jogadores em 2 equipes com 2 a 5 bolas para cada time. Cada uma das equipes deverá ocupar um lado da quadra de voleibol dividido pela rede. Dois jogadores por equipe deverão ser escolhidos para se posicionar atrás da linha de saque adversária, sendo denominado como o jogador “salvador”. O Objetivo é que os jogadores salvadores efetuem o fundamento de saque para que sua equipe posicionada na quadra de voleibol oposta consiga segurar a bola sem que ela quique no chão. Caso o aluno consiga segurar a bola ele está salvo e passa a ser “salvador” devendo ir até a linha de saque com os outros companheiros para ajudar a salvar o restante da equipe. Se o jogador não con-

seguir segurar a bola sem que ela quique, ele deverá mandar a bola por baixo da rede de volta para os jogadores salvadores, entretanto os jogadores da equipe oposta poderão interceptar a bola com o objetivo de “roubar a bola” e mandar para seu jogador “salvador”, portanto, apesar de o jogo iniciar com a mesma quantidade de bola para cada equipe no decorrer do jogo elas podem mudar de dono e um time pode possuir momentaneamente mais bolas do que a outra.

Os jogadores salvadores não poderão em hipótese alguma passar a linha de saque, entrando na quadra adversária, enquanto os jogadores a serem salvos não podem invadir a quadra adversária ou pisar na linha de saque. As bolas que são jogadas fora dos limites das linhas laterais não devem ser consideradas bolas salvas, mas os jogadores podem pegar para mandar para os salvadores.

Será considerada vencedora a equipe que conseguir salvar todos os jogadores da sua equipe primeiro.

Variações nos objetivos e complexidade dos fundamentos:

- Saque: Exigir saque por baixo e posteriormente por cima.

- Manchete: Para ser salvo o jogador deverá realizar uma manchete e depois segurá-la sem que

ela caia no chão ou efetuar uma manchete para outro jogador de sua equipe segurar.

- Toque: Receber com toque um saque por cima ou após um amigo realizar uma manchete ele faz um levantamento e segura a bola.

- Corte (ataque): Após um amigo realizar o levantamento, o jogador a ser salvo deverá cortar a bola mandando a bola para a quadra adversária.

- Bloqueio: Quando um jogador adversário realizar um corte (ataque) para ser salvo, o bloqueio poderá bloquear o ataque para que este jogador não seja salvo.

A dinâmica e a inclusão de todos os jogadores durante esse jogo permitem que o professor possa utilizar sua imaginação, combinando os fundamentos para que os alunos consigam realizar todos os fundamentos e assim aprender e desenvolver as habilidades específicas.

- Objetivos: O resgate busca desenvolver o saque, toque, corte, manchete, espaço-temporal, agilidade, força e velocidade de reação.

Atividade 2: “Três corta”.

- Número de participantes: 4 a 10 jogadores.

Dispostos em uma roda um primeiro jogador efetua um saque por baixo para que outro jogador efetue um levantamento da bola com uma manchete ou toque e um terceiro por sua vez corte a bola mirando acertar um adversário para queimá-lo e assim eliminá-lo do jogo. Vence o jogador que não for eliminado por nenhum outro jogador.

- Objetivos: O jogo três corta busca desenvolver o saque, manchete, toque, corte e o espaço-temporal, agilidade, força e velocidade de reação.

Atividade 3: “Ovo”

- Número de participantes: 4 a 10 jogadores.

Em roda um primeiro jogador lança a bola para outro jogador realizar a manchete de forma que outro realize um levantamento através do toque e um terceiro por sua vez corte a bola mirando acertar um adversário para queimá-lo e assim mandá-lo para o centro da roda para ser o alvo dos ataques. Quando um jogador erra o alvo ele troca de lugar com o “ovo”, ou seja, o jogador que está no centro da roda.

- Objetivos: O jogo ovo busca desenvolver a manchete, toque, corte, espaço-temporal, agilidade, força e velocidade de reação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões levantadas do presente trabalho, observa-se que a utilização do lúdico no ensino e aprendizagem do voleibol, além de desenvolver as habilidades motoras específicas, pode motivar o aluno a praticar constantemente e de forma espontânea a modalidade, despertando o interesse na prática como atividade de lazer.

Muitas bibliografias de ensino do voleibol ensinam os fundamentos de um modo sistêmico e tecnicista; geralmente essas bibliografias propõem atividades onde o aluno tem que executar com a parede ou com um amigo esses fundamentos, contudo os alunos aprendem a fazer “cópias” dos movimentos, e quando vão participar de uma partida não conseguem realizar com eficiência esses fundamentos, pois ao praticar com a parede ou em duplas existe uma certa previsibilidade da bola, enquanto em uma partida de voleibol ou nesses jogos lúdicos a bola é imprevisível, ela não cai exatamente na sua mão.

Sendo assim, pode haver uma possível desmotivação em praticar o esporte, pois nesses treinamentos pode ocorrer inibição da criatividade, prazer e alegria, pois o aluno está direcionado a executar somente da maneira que lhe foi ensinado.

Por outro lado, a realização de programas de treinamento para elevar o rendimento técnico das crianças praticantes do voleibol, pode trazer resultados positivos. Porém, esses programas devem acontecer quando a criança já pratica constantemente a modalidade, que já passou pela etapa de ensino e aprendizagem, ou seja, sabe realizar os fundamentos básicos do voleibol e deseja aprimorá-los.

A motivação na aprendizagem e na prática do voleibol é um fator de grande importância no processo de aprendizagem motora, pois, o aprimoramento das técnicas por meio da motivação pode resultar num melhor desempenho do jogador. Assim sendo, o professor possui papel importante no compromisso e na intenção de motivar seus alunos para o esporte, criando valores e estímulos positivos e atrativos.

Identifica-se assim, que a utilização do lúdico no processo de ensino e aprendizagem, possui uma extrema importância, pois além de ensinar os fundamentos e fazer a criança tomar gosto pela modalidade, pode colaborar com a formação global do ser humano nos seus aspectos físico, cognitivo e socioafetivo.

Ressalta-se que, os professores devem manter a criança dentro de um universo lúdico na

prática do esporte, sem se preocupar com o rendimento. A partir do momento que ela demonstrar o interesse em praticar a modalidade e desenvolver suas habilidades específicas o aprendizado pode se tornar mais significativo e atrativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

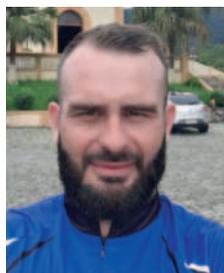
ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos.** 9.ed. São Paulo: Loyola, 1998.

FLAVELL, J. H. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget.** São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2001.

GALLAHUE, D. L. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** 3.ed. São Paulo: Phorte, 2005.

LEMOS, A. de S. **Voleibol escolar.** Rio de Janeiro: Sprint, 2004.

SCALCAN, R.M; BECKER JUNIOR, B; BRAUNER, M.R.G. **Fatores motivacionais que influem na aderência dos programas de iniciação desportiva pela criança.** Revista perfil. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999.



Fagner Zaremba

Graduado em Educação Física pelas Faculdades Integradas de Santo André (FEFISA), Santo André-SP, Brasil e em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo-SP, Brasil. Pós-graduado em Educação Física Escolar pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), São Paulo-SP, Brasil; Pós-graduado em Futebol e Futsal pela Universidade Estácio de Sá, São Paulo, SP, Brasil. Professor de Ensino Fundamental II e Médio- Educação Física na Prefeitura Municipal de São Paulo.

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO FRENTE À MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES E DOS DESAFIOS EDUCACIONAIS

FERNANDO HENRIQUE SILVA ABREU

Resumo: A presente discussão versa questões relacionadas ao papel do coordenador pedagógico na formação continuada de seus professores. De acordo com diversos autores, esse tipo de formação contribui não só do ponto de vista pedagógico, mas também envolve uma melhor qualidade dentro do processo educacional. O coordenador está incluído no âmbito das Políticas Públicas como aquele profissional que não tem recebido formação adequada e nem exercido integralmente a função que exerce, uma vez que muitas tarefas que lhe são dadas não fazem parte da sua atuação. Porém, é esse profissional que assume lugar fundamental na organização do ensino e aprendizagem, envolvido com os estudantes, com os professores, com os conteúdos, com as cobranças internas e externas e o trabalho. Por isso, a necessidade se considerar que o aspecto formativo não se encerra por si só, mas compreende e abrange todo o cotidiano escolar.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Formação docente. Escola.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, a qualidade da Educação vem sendo discutida com maior intensidade, principalmente nas últimas décadas. As Políticas Públicas voltadas para a Educação Básica estão preocupadas com um contexto escolar que garanta aprendizagens para os es-

tudantes, dentre outros elementos, que influenciam nesse processo como a formação continuada de professores.

Esta formação é de suma importância para os profissionais da educação, uma vez que atualmente os cursos de graduação não con-

seguem contemplar de forma plena todo o contexto e a prática pedagógica, já que muitos teóricos estudados na faculdade sequer pisaram na sala de aula, fazendo com que na teoria tudo seja prático e bonito, mas pouco funcional quando aplicado em sala de aula.

Ainda, é possível notar que as demandas variam dependendo da localização e da comunidade do entorno na qual a escola está inserida. Novos aspectos surgem a cada dia exigindo dos profissionais da Educação uma contextualização baseada em novas metodologias, além da inclusão de tecnologias assertivas, cada vez mais presentes no ambiente escolar.

Por isso, trazemos a discussão da necessidade de uma efetiva formação dos professores, contemplando a troca de experiências, adquirindo novos conhecimentos, repensando na prática docente e construindo novas competências. Isso pode ocorrer entre outras situações, juntamente com o apoio e o trabalho do coordenador pedagógico, que deve entre outras situações proporcionar momentos de reflexão em grupo.

CENÁRIO EDUCACIONAL

A realidade das escolas nos dias atuais tem feito com que apareçam constantemente novos desafios. Assim, o presente artigo

versa discutir o papel do coordenador pedagógico na formação de professores, através de revisão literária.

A Educação tem exigido não só do coordenador pedagógico, mas também dos professores, discussões a respeito de como enfrentar as dificuldades do dia a dia no ambiente escolar. Sem dúvida, isso tem sido um desafio, já que a educação se encontra rodeada de dificuldades.

A desvalorização da categoria dos profissionais da educação tem trazido jornadas exaustivas de trabalho, em ambientes precários, faltando-lhes apoio, recursos, verbas e investimento, porém, por outro lado tem exigido formação continuada desse professor, que além da falta de tempo, muitas vezes precisa dispor de recursos próprios para conseguir estudar e se atualizar.

De acordo com a legislação brasileira:

1/3 da jornada semanal de trabalho docente, chamado de horário extraclasse, deve ser disponibilizado para: a) participar de atividades durante o horário complementar docente; b) organizar seus diários de classe; c) elaborar e corrigir atividades avali-

ativas; d) planejar aulas; e) participar de atividades de formação continuada; f) descansar; g) fazer suas refeições. E a escola deve garantir que o horário complementar docente seja destinado à formação continuada, acompanhado pelo coordenador pedagógico (BRASIL, 2008, s.p.).

Com isso, fica explícita a necessidade de o professor se especializar para realizar um bom trabalho pedagógico. Porém, a formação continuada depende muito mais de uma mobilização pessoal do que um investimento das escolas ou propriamente de Políticas Públicas. Na rede pública estadual do ensino de São Paulo, por exemplo, o coordenador pedagógico não precisa ter formação em Pedagogia, apenas a Licenciatura lhe basta. Isso revela que o contexto maior das escolas não influi na escolha do profissional, pois deve-se lembrar que ele tornará formador de outros profissionais (CLEMENTI, 2001).

COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUAS FUNÇÕES

Aqui discutimos brevemente as funções do coordenador pedagógico e suas contribuições para o processo de formação continuada dos professores. Segundo Archan- gelo:

[...] deve ter em conta que as expectativas direcionadas a ele e a sua função estão fundadas em solo nutrido também pelo inconsciente. Isso quer dizer que, em parte, as expectativas, independente de serem positivas ou negativas, são expressão de fantasias, desejos e hostilidades secretos dos sujeitos, projetados nessa figura externa. Em virtude disso, tendem a não se concretizar. Ao assumir a tarefa de coordenação ou equivalente, o profissional deve estar preparado para não sucumbir à idealização e à rejeição iniciais, ou mesmo no transcorrer do trabalho na instituição (ARCHANGELO, 2003, p. 141).

Sua função é de extrema importância como formador do grupo de professores, servindo de suporte para a escola, os estudantes e a gestão. Durante sua rotina, o coordenador tem por função auxiliar os professores no seu contexto pedagógico, atender pais e estudantes, resolver problemas de indisciplina, orientar e realizar planejamentos, realizar atribuições da gestão (que no caso não faz parte exatamente da sua função, mas acaba desempenhando), substituir professores

quando faltam funcionários, entre tantas outras funções. Por conta disso, fica difícil para o coordenador ou mesmo não lhe sobra tempo para pensar em um plano de ação mais voltado para a formação continuada dos professores que estão sob sua responsabilidade.

Orsolon (2002) discute que existe a necessidade de o coordenador estabelecer momentos que possibilitem aos professores refletirem sobre sua prática, problematizando o cotidiano escolar, questionando e transformando o ambiente de trabalho e se transformando como profissional.

A falta de tempo infelizmente traz o acúmulo de inúmeras funções para o coordenador pedagógico em particular, fazendo com que o planejamento e a execução da formação continuada acabem sendo transferidos para as capacitações realizadas pelas Secretarias de Educação, quando estas ocorrem, o que dependendo da Rede de ensino pode ser raro ou não existir, ou acontecendo esporadicamente.

Mesmo assim, cabe ao coordenador incorporar dinâmicas participativas, atividades que incentivem a participação dos professores nas reuniões, no planejamento e nos momentos de discussão proporcionando um ambiente mais harmônico e equitativo para todo o grupo.

De acordo com Lima e Santos (2007), a atualidade exige, portanto a construção de um novo perfil desse profissional mais condizente com a concepção de coordenador pedagógico. É necessário fugir das nomenclaturas como aquelas do que faz tudo, evidenciando assim o exercício e a atribuição de funções que vão além da sua obrigação, devido a algumas ações centralizadoras e hierárquicas ainda presentes em muitas escolas.

Ainda devem-se estabelecer metas a serem desenvolvidas a fim de melhorar o ambiente escolar como um todo. Refletir sobre a sua prática, sobre os docentes, superar possíveis problemas e valorizar e avaliar o processo de ensino são atribuições fundamentais para exercer o papel de coordenador pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados encontrados na literatura apontam que as atribuições desenvolvidas pelo coordenador pedagógico, contribuem para a reflexão dos professores não só na melhoria do ensino e aprendizagem, mas também da formação continuada dos mesmos e das funções e obrigações que o coordenador pedagógico tem dentro da sua função.

Para o coordenador, a formação continuada do grupo de professores em horários coletivos é de extrema importância para o bom andamento do trabalho. A tarefa de organizar e fazer uma formação continuada não são fáceis, e não tem também fórmulas padronizadas a serem reproduzidas. Assim, se faz necessário criar soluções de acordo com a realidade da escola. O professor deve ser convidado a refletir sobre a sua prática na sala de aula buscando no coletivo propostas e a troca de experiências.

Portanto, contemplar o trabalho docente com as práticas pedagógicas para fortalecer a formação continuada desses professores, faz com que o coordenador pedagógico assuma um papel relevante, enfrentando os desafios diários que envolvem estudantes, professores, conteúdos e o contexto de trabalho no qual estão inseridos.

Assim, é necessário compreender que a Educação não é um processo unilateral, estático e imutável, onde só uma pessoa é responsável, mas sim ativo e, portanto, necessita das relações humanas que constituem esse meio social. Nesse sentido, o coordenador pedagógico exerce papel fundamental na formação dos professores, contribuindo para o desenvolvimento dos estudantes e da escola como um todo.

REFERÊNCIAS

ARCHANGELO, Ana, Guimarães. O coordenador pedagógico e o entendimento da instituição. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11738** de 16 de julho de 2008. Acesso em: 16 jun. 2020.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org). **O coordenador Pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001. p. 53- 66.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas**. Educere et educare: Revista de Educação, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: site. Acesso em: 17 jun. 2020.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalhode; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs). **O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança**. São Paulo: Loyola, 2002.



Fernando Henrique Silva Abreu

Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário Ítalo-brasileiro e Letras pela Faculdade Unidas de Tatuí. Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo. Cursando o Programa de Especialização Docente - PED Brasil pela Universidade São Judas Tadeu (curso em parceria com o Centro Lemann da Stanford University) em Docência em Matemática.

“HATARAKU SAIBOU” NA SALA DE AULA: A ANIMAÇÃO JAPONESA DO CORPO HUMANO COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

はたらく細胞

ISAC DOS SANTOS PEREIRA

FILIFE OLIVEIRA DE MELO

Resumo: Face a nova conformação da sociedade contemporânea imersa nas infindas difusões comunicacionais, o presente artigo propõe a discussão das animações como ferramenta propícia ao ensino e a aprendizagem dos alunos, independentemente das idades. Optou-se por selecionar a animação japonesa “Hataraku Saibou” como um desses dispositivos dentro do sistema escolar, ansiando por colocar em pauta novas reflexões sobre os produtos audiovisuais dentro da sala de aula (Fundamental II e Ensino médio), contudo não tomando-a como momento de distração, mas responsabilizando-a como objeto propiciador do desenvolvimento social, emocional, e como foco deste artigo, a ampliação da capacidade cognitiva juvenil dentro do campo das ciências, da biologia, da leitura de imagens e até mesmo, subsídio na criatividade.

Palavras-chave: Educação e comunicação. Animação japonesa. Leitura de imagem. Ensino. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Mais do que nunca, é de suma importância refletir sobre como tais relações (Educador/Educando/ Animação) se estabelecem, pen-

sando-os em meio a essa tempestade de informações, além da importância de tais diálogos dentro do sistema escolar para o presente século. O texto não se furta

por argumentar sobre a animação Hataraku Saibou, os educandos e os educadores como complexos desvinculados uns dos outros, todavia se pautará por um diálogo reflexivo, os inter-relacionando em constante devir, mesmo que infelizmente, ainda, um dos desafios mais prementes de alguns nichos sociais e críticos, inclusive dentro de algumas escolas e residências, sejam o de não considerar “a complexidade da construção do campo comunicação/educação como novo espaço teórico capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes (BACCEGA, 2011, p.33)”, como outro lugar propício a aprendizagem.

É importante salientar que a relação das discussões que são tecidas na articulação entre a educação e os produtos animados, objetos inerentes a comunicação em sua totalidade, ainda não ganhou amplitude face às demandas atuais, pois segundo Jacquinet-Delaunay (2007, p.171) “são duas ciências jovens, pluridisciplinares, híbridas epistemologicamente e que são todas duas desenvolvidas em estreita relação com as práticas e os saberes profissionais pré-existentes”; todavia se o pensar sobre as restrições ainda encontradas superabundar às ações conscientes, com tentativas, acertos e erros, o que se espera de fato não será possível concretizar.

De forma abrangente, o artigo inicia uma reflexão sobre a leitura das imagens e sua importância, tanto para o professor que vai mediar quanto para o educando que vai apreender. Posteriormente é feito um breve relato da animação e as possíveis aprendizagens através do contato com ela.

SABER LER, SABER ENSINAR A LER: O PROFESSOR FACE AOS PRODUTOS AUDIOVISUAIS

Ao se pensar no processo de comunicação e seus cruzamentos com a educação contemporânea, esse processo merece espaço de destaque para teorizações constantes, críticas elucidativas, “pois permite que se leve em conta, sobretudo, o papel da mídia na configuração da cultura” (BACCEGA, 2011, p.32), cultura esta que se estende ao ato de criar, de refletir mais, de se deixar criar qualitativamente pelo contexto social vigente como também fazer parte desse novo constructo pensando e agindo criticamente.

Desde as investigações que remontam o início do movimento dos estudos culturais, as questões culturais quanto seus próprios produtos, que também estão arraigadas às manifestações e conformações comunicativas a partir da década de 1990, auge da difusão das animações japonesas,

tais pesquisas emergem como prática dentro de uma esfera que acorda e se importa não mais somente com os meios, “(...) mas os processos comunicativos enquanto produção da cultura” pensante, reflexiva (SOARES, 2014, p.12).

Dessa forma, todo esse aparato reflexivo que passou a dialogar os diferentes campos;

(...) acabou por facilitar a superação da bipolaridade (emissor x receptor) estabelecida pela corrente funcionalista, fortalecendo a perspectiva dialética que reconhece o papel ativo do consumidor de mídias enquanto um construtor de sentidos. Foi possível, desta forma passar de uma teoria fundada no tecnicismo, centrada nos meios, para uma reflexão articuladora das práticas de comunicação, entendidas como fluxos culturais, focada no espaço das crenças, costumes, sonhos, medos- o que, enfim configura a cultura do cotidiano (SOARES, 2014, p.13).

Tal qual como o desvencilhar dos procedimentos pautados no es-

pontaneísmo¹, as propostas Educomunicativas em paralelo propõem se refletir sobre os processos que se interconectam dentro do cenário social e suas infindas problemáticas, ou não, geradores de propostas de estudos dentro da sala de aula, para então gerar expressão comunicativa de leitura que perpassasse às meras cópias no caderno.

O educador, adulto da relação entre o educando e as animações japonesas presentes e possíveis de introdução dentro do sistema escolar, para além de seus gostos e conhecimentos aprendidos por meio de livros, palestras ou por vezes sistemas tão antigos e engessados, deve ser o indivíduo capaz de saber ler as imagens dispostas nesse conglomerado de sons e desenhos (produtos audiovisuais/animação), e a partir daí construir um diálogo entre eles e seus educandos.

Pensar que uma animação ou qualquer sorte de produto audiovisual é educativo e, tão logo o disponibilizar para seus educandos e fim, acabou o processo aí, é uma ação muito fácil, infrutífera, um dizer que se trabalha com as mídias sem de fato o fazer; todavia, o olhar crítico do docente, o preparar o aluno para a leitura das imagens que serão dispostas em determinado

1 Termo utilizado por Ismar de Oliveira Soares na aula online disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=8iMyk4ddXZI>>. Acesso em 07/2019.

produto, sua apreciação e sua retomada por meio de interlocuções, rodas de conversas e criações de trabalhos a partir daquele experienciar, é o que se almeja dentro do sistema de educação atual.

Tais propostas educativas entram calcadas na comunicação e no diálogo, que para Freire (2018) permanecem qualitativamente "(...) na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados" (FREIRE, 2018, p.89), indistintamente em qual área de conhecimento estão a entrar em contato. O educando conversa com a animação e a animação conversa com eles, e ambos conversam com o educador o educador com eles.

Em pesquisas recentes sobre a importância das animações e dos demais produtos audiovisuais dentro do sistema escolar, Pereira (2019) demonstra que tal ação docente pode corroborar de forma factual na criatividade dos educandos, demonstrando que os alunos que, sedentos por determinados produtos têm uma predisposição criativa maior ao criarem nas aulas de Arte do que os que não os toma e não os valida como obra Artística inerente em seu processo.

(...) há um pensamento complexo dentro dos produtos audiovisuais advindos dessa cultura,

que é o próprio produto criativo, o que consequentemente propicia uma gama de possibilidades para o indivíduo reter as informações narrativas, visuais e sonoras, e tão logo constituir um arcabouço muito mais propício para articular, mover, configurar imagens e externalizá-las criativamente por meio de infindas possibilidades criativas (PEREIRA, p.44;45, 2019).

Dentro de eixos mais específicos, Magno (2003) desenvolveu por algum período dentro das revistas de comunicação da USP artigos que versavam de forma simples, mas muito potente, as qualidades visuais e reflexivas possíveis ao assistir e usar determinadas animações em sala de aula. Dinossauro, a era do gelo, O príncipe do Egito, Anastácia entre outros foram algumas das animações selecionadas pela autora em algumas de suas pesquisas.

O QUE SE PODE APRENDER COM "HATARAKU SAIBOU"? UMA AVENTURA PELO CORPO HUMANO

Como já mencionado na parte introdutória do artigo, optou-se por escolher uma animação em específico para uma breve reflexão

e, proposição ao leitor para se trabalhar em sala de aula, assegurando sua eficácia.

Hataraku Saibou, que em sua tradução literal significa Células de trabalho, foi produzido em 2018 no Japão e dirigido por Kenichi Suzuki². Uma animação de comédia feita para jovens a partir dos 12 anos, conta em pouco mais de 20 minutos diversas aventuras que ocorrem de forma factual dentro do corpo, todavia de forma fantástica e colorida, maneira está muito afeita às animações japonesas.

IMAGEM 1, 2. Personagens principais e luta do glóbulo branco contra os pneumococos



Disponível em: <https://www.google.com/imgres?imgurl=https://1realahora.com/wp-content/uploads/2020/03/Segunda-Temporada-de-Hataraku-Saibou-estreia-em-Janeiro-de-2021-8863969.jpg> &imgrefurl=https://1realahora.com/2020/03/segunda-temporada-hataraku-saibou-pv-data/&tbid=fcgU_ZB0ereC9M&vet=1&docid=9KL2OrMc82dD4M&w=710&h=1000&q=imagens+hataraku+saibou&hl=pt-BR&source=sh/x/im>

Basicamente o mundo do anime é o corpo humano, e nesse

campo misterioso encontram-se milhares de células que trabalham incansavelmente sem parar, noite e dia. Há um duplo protagonismo, o glóbulo vermelho, responsável por levar o oxigênio para os pulmões, e o glóbulo branco, responsável por manter a segurança do corpo no combate aos germes e parasitas que tentam invadi-lo.

A história se inicia com o primeiro dia de trabalho da hemácia, que por sua vez tem o perfil um tanto desajeitado. Embora tenham trilhões de trabalhadores e lugares no corpo humano, a protagonista se perde e se mete constantemente em lugares perigosos e total-

mente avessos ao seu verdadeiro destino de tarefas.

Só no primeiro episódio da animação, a protagonista percorre diferentes lugares, lembrando

² Informações coletadas em < <https://filmow.com/hataraku-saibou-1a-temporada-t259885/ficha-tecnica/>>. Acesso em 16/05/2020.

nomes importantes como o baço, os alvéolos, as plaquetas, além de tecer um diálogo importante ao tentar se achar dentro do arcabouço humano.

IMAGEM 3, 4. Glóbulo vermelho e glóbulo branco



Disponível em: https://www.google.com/imgres?imgurl=https://1realahora.com/wp-content/uploads/2020/03/Segunda-Temporada-de-Hataraku-Saibou-estrea-em-Janeiro-de-2021-8863969.jpg&imgrefurl=https://1realahora.com/2020/03/segunda-temporada-hataraku-saibou-pv-data/&tbid=fcgU_ZB0e-reC9M&vet=1&docid=9KL2OrMc82dD4M&w=710&h=1000&q=imagens+hataraku+saibou&hl=pt-BR&source=sh/x/im

O início da animação se passa com a protagonista hemácia e seu encontro com os vírus Pneumococos, responsáveis pelo desenvolvimento da pneumonia. Diante dessa afronta e pensando que seria seu fim, subitamente é salva pelo glóbulo branco por quem, adiante na série, ela inicia uma relação de carinho e atenção. Face aos diálogos tecidos pelos protagonistas durante o primeiro episódio da

trama, o estudante/apreciador pode muito bem lembrar funções de partes do corpo e seus correspondentes nomes, fazendo uma leitura ora diante do fantástico mundo dos combates, ora de uma realidade factual desenvolvida de maneira diferente por seu produ-

tor. O fantástico irreal e o magnífico da realidade dialogam, si hibridizam, se interconectam em uma verdadeira obra animada e propícia a aprendizagem.

Com o decorrer do anime, aparecem mais personagens e suas funções vitais para o corpo humano, demonstrando de forma dinâmica e divertida o que de fato se passa dentro do corpo humano durante as 24 horas dos 365 dias do ano.

A primeira vista, o anime pode parecer algo cem por cento irreal, mas no decorrer da trama

percebe-se que grande porcentagem do que se vivencia ao assisti-lo são acontecimentos reais, baseados nas funções do corpo tais como as são.

É interessante a possibilidade da associação do desenho animado com o cotidiano do estudante, tendo como exemplo o acontecido do “machucado de uma parte qualquer” do corpo; nesse ínterim há todo um processo de cicatrização e a visualização do trabalho das plaquetas. Entre muitos outros acontecimentos, destacam-se os espirros, a perda de sangue do corpo e a eliminação de bactérias.

Outra coisa que vale ressaltar é em relação aos nomes dos personagens, que por sua vez não foram escolhidos de forma arbitrária, mas de maneira verídica, em que cada um cumpre sua função e tem seu nome correspondente aos nomes dados dentro do campo da biologia para explicar cada parte do sistema interno humano.

Toda essa complexidade que ocorre no corpo humano é explicada de forma bem descontraída no decorrer da animação, propiciando o gosto pela aprendizagem e paralelamente, tomando caminhos diferentes que não esses da mecanização da leitura e do decorar, sem expansão reflexiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de reflexões sobre a Educação e a Comunicação como campos que dialogam e se beneficiam entre si, foi possível perceber que face a sociedade atual, mais do que nunca as relações de ensino e aprendizagem entre os educandos e os educadores devem ser constantemente revisitadas e reformuladas nas mudanças da textura coetânea.

Não são mais somente nos livros ou nas palestras que os Educadores encontram respostas e dispositivos para ensinar essa nova geração, contudo adentrando ao mundo das produções audiovisuais, como as próprias animações japonesas que hoje, mais do que nunca, fazem parte do consumo de seus educandos, ele estará muito mais nutrido de conhecimentos para além do que aprendeu. Com isso, ele dialogará de forma muito mais factual e acessível, tornando a própria linguagem do jovem a ponte entre ele e o conhecimento.

Decorar nome de partículas ou mecanismos de dentro do corpo humano de forma mecânica e monótona está muito distante do prazer de um jovem, que em fase de mudanças não só corporais, mas de estruturas mentais, lutam por se acharem dentro da sociedade como um indivíduo que de fato o pertence. Com a animação do trabalho das células corporais, em

uma jornada animada, divertida e curiosa, o adolescente tem a possibilidade de reter as informações de maneira poética e divertida, pensando nas funções corporais não somente como mais algumas necessidades do corpo humano, entretanto como um verdadeiro cenário em que cada guerreiro/trabalhador tem por função manter a ordem de todo esse complexo.

O interessante é notar também que as capacidades desenvolvidas nesse trabalho ultrapassam o campo da ciência, possibilitando fazer algumas aulas que tenham, por exemplo, a expansão de conhecimentos com o professor de Arte. A leitura de imagem, ação esta desenvolvida nas aulas de Arte será de grande valia ao assistir a animação, tomando-a como um estudo anterior a apreciação da obra animada. Quanto mais o aluno desenvolve a capacidade de leitura imagética, seu consumo diante da proposta audiovisual será muito mais eficiente, visto que todas as lutas e corridas dentro do corpo humano apresentadas na animação não serão somente isso, no entanto arcabouços imagéticos plenos de significados.

Em suma, os estudantes terão a possibilidade de aprenderem ainda mais sobre os conceitos e acontecimentos internos do corpo humano, ao mesmo tempo em que saberão que as imagens, sejam elas animadas ou não e tão ineren-

tes a Arte, são de grande importância no entendimento de determinados conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

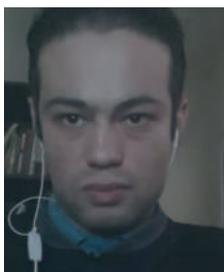
FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 19.ed. Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

Jacquinet-Delaunay, Geneviève. « **Éducation et communication à l'épreuve des médias** », Hermès, La Revue, Paris. vol. 48, no. 2, 2007, pp. 171-178.

MAGNO, Ignês Carlos. **O desenho animado na sala de aula**. São Paulo. Revista Comunicação e educação, do departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, p. 105 a 109, Maio/Ago, 2003.

etenimento, fãs de animações e **possibilidades criativas em artes visuais**. **Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 40-66, jan./abr. 2019.**

SOARES, Ismar de Oliveira. **Introdução à edição brasileira**. A educação na América Latina: apontamentos para uma história em construção. In APARICI, Roberto. **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo; Paulinas, 2014.



Isac dos Santos Pereira

Licenciado em Artes visuais pela Faculdade Paulista de Arte -FPA. 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 e mestrando em Comunicação, na área de audiovisual pela Universidade Anhembi Morumbi – UAM, com pesquisa sobre Arte/educação e produtos audiovisuais pós-moderno. Professor atuante de Arte no Ensino Fundamental I da rede municipal de São Paulo, na Emef Paulo Setúbal. Suas pesquisas atuais orientam-se para a formação e a práxis do Arte/educador contemporâneo, para a neuropsicogênese do desenho pintado infanto-juvenil, para a influência elucidativa das neurociências ao arcabouço artístico e transeunte nos marcos da pós-modernidade e as mídias audiovisuais que se constituem, erguem e norteiam diversas poéticas visuais dos alunos dentro da sala de aula, além de subsidiarem também os professores em sua formação continuada.

E-mail: isacsantos02@hotmail.com



Filipe Oliveira de Melo

Estudante do ensino técnico de informática, IFBA Campus Ilhéus, estudos em geral na área das ciências da informação, manutenções de hardware e software. Suas pesquisas atuais orientam-se para o desenvolvimento de desenhos com técnicas de lápis sobre papel e desenhos na mesa digital. Faz também análises sobre as animações japonesas mais atuais como produtos de aprendizagem, além de utilizá-las como objetos de estudos para a língua japonesa.



A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA ARTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

IVONETE DE MELO PASCOINO

Resumo: O presente artigo visa compreender e analisar a importância que o ensino da Arte tem na vida das crianças e as contribuições do professor neste processo. Dessa forma, é importante ressaltar que o professor deve oferecer em sua prática pedagógica a maior diversidade possível de materiais, fornecendo suportes, técnicas e desafios que venham favorecer o crescimento, imaginação e criatividade de seus alunos, possibilitando a exploração de novos conhecimentos, ampliando seu repertório cultural e aumentando sua capacidade de expressão e de percepção de mundo. Nesse sentido, este artigo tem por finalidade apresentar uma reflexão sobre a Arte mostrando como ela é importante na formação da criança e no seu processo de formação.

Palavras-chave: Artes. Formação da criança. Professor.

INTRODUÇÃO

Nessa pesquisa foi adotada uma metodologia de cunho bibliográfico com base em levantamento de obras referentes ao tema, analisando a importância que o ensino da Arte tem na vida das crianças e as contribuições do professor neste processo.

Quando se pensa em Arte, muitas das vezes, ainda, se reme-

tem à ideia de deixar a criança fazer uma cópia do que existe, ou de criar, porque que simplesmente o criar, segundo alguns menos instruídos, seria o fazer Arte, no entanto não é bem assim.

O trabalho na educação infantil é complexo, é um grande desafio, visto que é nessa fase que as crianças desenvolvem as capacidades motoras, cognitivas e soci-

ais que vão contribuir para o aprendizado futuro, assim é fundamental estimular esse conhecimento usando as mais diversas ferramentas, entre elas a Arte. Nesse sentido, a Arte é o caminho para o saber, uma vez que colabora para a criatividade da criança e o seu desenvolvimento em todas as dimensões de forma efetiva, isto é, a Arte na educação infantil é muito importante, pois ela desenvolve as áreas do social, da cognição, afetivas, físico e cultural da criança, dessa forma, quanto mais cedo desenvolve um trabalho com a Arte em sala de aula, melhor é para o crescimento infantil.

A Arte é uma das principais ferramentas que contribui e desenvolve o máximo de aptidões possíveis no indivíduo; à música, o teatro, as Artes Visuais e a dança são os instrumentos para esse mundo cheio de aprendizado. Nesse processo de crescer, a criança desde pequena já tem tendência a ser fantasiosa e a Arte contribui bastante com suas fantasias e seu mundo mágico.

A criança é um ser ativo que traz consigo a necessidade de expressão, de se movimentar, de se comunicar, ou seja, de fazer um trânsito entre o que é e o que sente; dessa forma o professor deve pensar e organizar situações em que as crianças mergulhem em experiências que permitam o contato com diversos materiais e

culturas, com um foco no percurso criador e um trabalho muito bem orientado, propondo situações problemas, apresentando uma gama de repertório de artistas, de técnicas de linguagens diferentes e o contato com diversos materiais convencionais e não convencionais.

O professor deve ser um estimulador dos processos que ajudam os alunos a construir seus conceitos, valores, atitudes e habilidades, cabendo a ele organizar suas atividades, trabalhando a Arte de maneira lúdica, despertando seus interesses.

A ARTE

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais referentes à Arte, fica clara a defesa de sua importância para a formação do indivíduo:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. (1997, p. 11).

O ensino de tal área de conhecimento é muito importante para a criança, visto que é o caminho mais eficaz para estimular a cons-

ciência cultural do indivíduo e é uma parceira indispensável para a aprendizagem e a interação de diferentes culturas, contribuindo para outra visão de mundo. Seu ensino é um dos meios que permite ao indivíduo conhecer e reconhecer a sua cultura local, aprendendo a apreciar, respeitar e valorizar a mesma, desenvolvendo o pensamento crítico, trazendo um significado para o mesmo no seu cotidiano, promovendo um sentimento de valorização cultural, além do reconhecimento e respeito das diferentes culturas, ou seja, levando esses a se orgulharem de sua cultura, suas raízes, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças, além do apreciar do alheio. Refletindo sobre tais contribuições, o ensino da Arte deve então:

Valorizar o repertório pessoal de imagens, gestos, “falas”, sons, personagens, instigar para que os aprendizes persigam ideias, respeitar o ritmo de cada um no despertar de suas imagens internas são aspectos que não podem ser esquecidos pelo ensino de arte. Essas atitudes poderão abrir espaço para o imaginário. (MARTINS, PICOSQUE E GUERRA, 1998, p.118).

Ao aprender Arte, seu ensino deve ser contextualizado, fazer sentido, ser atrelado às vivências dos indivíduos, levando em conta o cotidiano e a realidade de cada região e as experiências vividas. Enfim, é prestar atenção ao contexto, trazendo o cotidiano para a sala de aula, aproximando o dia a dia dos alunos do conhecimento, e tão logo tornando as aulas significativas.

O PROFESSOR

A infância é um período de descobertas, e estas descobertas são significativas para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, entretanto, o papel do professor na mediação é primordial para que essas sejam assimiladas.

A arte está em tudo à nossa volta e se manifesta de diferentes formas, basta termos um olhar sensível para que a percebamos. Nessa perspectiva, o professor deve promover e favorecer o desenvolvimento de atividades que dialoguem com as diferentes áreas do conhecimento, criando situações de aprendizagem significativas, ampliando o repertório cultural por meio de experiências, levando seus alunos a manifestar sua criatividade em todo o seu fazer. “A arte se constitui num estímulo permanente para que nossa imaginação flutue e crie mundos possíveis, novas possibilidades de ser e sentir-se.

Pela Arte a imaginação é convidada a atuar, rompendo o estreito espaço que o cotidiano lhe reservava". (DUARTE JR, 1985, p.67).

A criança vê o mundo de forma diferente do adulto; nas crianças o criar está em todo o seu fazer, no brincar, no cantar, desenhar, imaginar, logo, na criação da criança não há certo ou errado, ela está livre para expressar suas ideias e sentimentos. Além disso, a criação da criança é importante para o seu desenvolvimento social, visto que a mesma inicia sua aprendizagem na interação com outras crianças e o meio social.

Nesse sentido, o professor deve se tornar responsável na construção de um olhar sensível, trabalhar as habilidades da criança, estimulando-as, sem provocar frustrações que afetem seu desenvolvimento.

Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 102) dizem que a "Arte é a linguagem básica dos pequenos e deve merecer um espaço especial, que incentive a exploração, a pesquisa, o que certamente não será obtido com desenhos mimeografados e exercidos de prontidão". Toda criança é curiosa, pois ela é um ser em construção e ativo; o importante é estar em movimento, desenhando brincando, compondo, falando, independente da sua condição social, e, quanto mais estímulo recebe mais se motiva e se

apropria do conhecimento. A arte é uma forma da criança conhecer o mundo.

Dessa maneira o desenvolvimento da criança se dá em todos os momentos e espaços de sua vida, daí a necessidade de se oferecer todas as possibilidades e recursos possíveis.

A brincadeira do jogo, não é uma simples recordação de impressões vividas, mas uma reelaboração criativa delas, um processo através do qual a criança combina entre si os dados da experiência no sentido de construir uma nova realidade, correspondente as suas curiosidades e necessidades. Todavia, exatamente porque a imaginação trabalha apenas com materiais colhidos na realidade (e por isso pode ser maior no adulto), é preciso que a criança, para nutrir sua imaginação e aplicá-la em atividades adequadas que lhe reforçam as estruturas e alongam os horizontes, possa crescer em um ambiente rico de impulsos e estímulos, em todas as direções (RODARI, 1982, p. 139 apud COSTA, 2004, p.81).

A arte colabora com a criatividade e imaginação da criança e deve ser inserida de forma geral na vida das crianças envolvendo as mais diversas manifestações artísticas. Uma vez que a criança é um ser ativo, traz consigo a necessidade de se movimentar e de se comunicar por meio de várias linguagens e expressões artísticas, jogos, brincadeiras, música, dança, pintura, desenho, teatro e outros. Afinal:

Arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudos; entretanto, não é isso que justifica sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos (Lavelberg, 2003, p.43).

Por conseguinte, o educador é o mediador entre o conhecimento e o aluno e é sua atribuição reconhecer que é preciso que a criança tenha mais que contato com a Arte, é necessário que se aproprie dela, explore e produza de maneira significativa. Faz-se necessário sempre estimular os alunos a serem pesquisadores, despertando sua criatividade, incentivando habilidades como observar, imaginar, criar, sentir, ver, admirar.

O educador deve propiciar aos alunos um ambiente adequado, com diversas superfícies, materiais e instrumentos, de forma que tenham contato com uma gama maior de possibilidades para se expressar. Com mais recursos e mais estímulos ele poderá conhecer novas técnicas, novos materiais, texturas, misturas de cores e tintas, sons, possibilidades corporais e orais, desenvolvendo seus sentidos e posteriormente sua intelectualidade.

Nessa perspectiva a Arte é representada por toda forma de expressão visual, sonora e corporal, como pintura, desenho, escultura, colagem, fotografia dentro das Artes Visuais, cinema como uma linguagem híbrida, arquitetura, dança, teatro e música. Elas promovem a interação e a comunicação da criança, representam uma forma de linguagem, por isso é importante esse ensino na Educação Infantil, para possibilitar o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da cognição, da intuição e da sensibilidade. Vejamos algumas contribuições da arte por meio de algumas dessas linguagens.

ARTES VISUAIS: O DESENHO

O desenho infantil possui uma capacidade e uma formação específica em sua natureza;

(...) particular em sua forma de comunicar uma ideia, uma imagem, um signo, através de determinados suportes: papel, cartolina, lousa, muro, chão, areia, madeira, pano, utilizando determinados instrumentos: lápis, cera, carvão, giz, pincel, pastel, caneta hidrográfica, bico-de-pena, vareta, pontas de todas as espécies (DERDYK,1989, p.18).

O desenho tem uma importância na construção da aprendizagem infantil, pois o simples ato de desenhar desenvolve a auto-expressão e atua de forma afetiva com o mundo, opinando, criticando e sugerindo através de cores, tamanho, formas e símbolos. O desenho é uma forma de expressão e é por meio dele que as crianças projetam o mundo, inventam, criam, desenharam aquilo que vivenciam e muitas vezes o que imaginam desenhar faz parte do seu desenvolvimento cognitivo, do conhecer o mundo.

Logo quanto mais forem proporcionadas oportunidades de realizar atividades de desenhar, com os mais diversificados materiais, maior será o repertório que as crianças vão construir, e, maior será seu desenvolvimento. O desenho deve fazer parte da rotina das crianças, ela cria, inventa sem a pre-

ocupação de como vai ficar o produto final.

MÚSICA

Sabe-se que as aulas de educação artística, onde a música está inserida tem um papel de grande destaque e importância no processo de ensino aprendizagem e suas contribuições são muitas, uma vez que desenvolve aspectos cognitivos afetivos e sociais e seus benefícios são vistos desde os primeiros anos escolares quando são motivadas de forma lúdica a cantar e ouvir cantigas. Nesta etapa da vida os benefícios são de uma forma integral na vida das crianças, não só apenas como mais uma linguagem, mas como elemento socializador e ampliador de conhecimentos, além de melhoramento das funções motoras e psicológicas.

A música é uma atividade lúdica que tem o poder do relaxamento e concentração, levando o indivíduo a refletir sobre sua convivência escolar e social de forma prazerosa.

Segundo Piaget(apud Jean-dot,1997,p.42):

A atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo por isso indispensável à prática educativa, acreditamos

que através da ludicidade, a criança constrói e reconstrói os seus conceitos e internaliza de maneira natural, ela consegue expandir os limites de seus entendimentos por meio da integração de símbolos elaborados nas músicas e nas atividades artísticas.

A música desenvolve a mente humana, promove o equilíbrio e proporciona um estado agradável de pensar. Estudos também comprovam que ela facilita a concentração e o raciocínio, é um poderoso instrumento que aumenta na criança, além da sensibilidade e a audição, qualidades como: concentração, coordenação motora, sociabilização, respeito a si próprio e aos outros, esperteza, raciocínio, disciplina, equilíbrio emocional e inúmeros outros atributos que colaboram na formação do ser humano. O processo de musicalização deve alcançar a todos, buscando desenvolver esquemas de absorção da linguagem musical.

A DANÇA

Na dança, ao mesmo tempo em que a criança a pratica ela descobre sobre si mesma e sobre a sociedade a qual pertence, pois é uma área específica da expressão humana, possui como princípios básicos a liberdade de escolha, a

criatividade e a diversão e pode explorar toda a expressividade da criança e todos os valores em seu corpo.

Dançar é arte, conhecimento e religião, com a dança é possível unir o corpo e a alma, visto que nessa prática corporal estão presentes alguns aspectos fundamentais: o movimento e sua expressividade. Dançar é expressar através de movimentos do corpo organizados em sequências significativas, as experiências que transcendem o poder das palavras e da mímica. (GARAUDY, 1980, p.13).

A dança hoje é percebida muito mais do que um passatempo, um divertimento ou um ornamento. Uma criança que na escola teve a oportunidade de participar de aulas de dança, por exemplo, certamente terá mais facilidade para enfrentar as dificuldades que a vida apresenta, isso sem falar no desenvolvimento motor, coordenação, ritmo, equilíbrio e outras capacidades.

O TEATRO

O teatro trabalha a linguagem que reúne diversas formas de manifestações, onde as crianças

ampliam possibilidades de comunicação, corporal, verbal, escrita entre outras. O teatro é uma forma de fazer com que a criança se socialize, torne-se desinibida, decore falas, cante, além de explorar a imaginação e a criatividade.

De acordo com Japiassu (2001, p.22), Teatro é um :

(...) importante meio de comunicação e expressão que articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e linguísticos em sua especificidade estética, o teatro passou a ser conhecido como forma de conhecimento capaz de mobilizar, coordenando-as as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana. (JAPIASSU, 2001. P. 22.).

O Teatro tem uma importância fundamental na educação, podendo colaborar para que a criança tenha oportunidade de atuar efetivamente no mundo, possibilitando que desenvolvam formas de resolver conflitos relacionados ao ambiente escolar e, por consequência ao social.

É sabido que a prática do teatro ajuda muito no desenvolvimen-

to acadêmico e comportamental das crianças, isto é, o teatro é benéfico para as crianças nos seguintes aspectos: contribui no desenvolvimento e formação do caráter, melhora a dicção, estimula a memória, combate a timidez e a vergonha, favorece o autoconhecimento, desperta a consciência corporal e a coordenação motora, favorece a socialização, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim sendo, conclui-se que o valor da disciplina ARTE é essencial na formação da criança, incentivando o pensar, o sentir e o agir de maneira diferente, por meio do uso das diversas linguagens artísticas, visto que essa busca favorecer o desenvolvimento integral da criança, ampliando o conhecimento, a valorização e o respeito às diferentes culturas.

A vivência com a Arte favorece o processo de socialização e aproximação com o saber, o fazer artístico, o lazer, o prazer em interagir e experimentar, e consequentemente o professor deve ser o mediador nesse processo, desenvolvendo abordagens de ensino e aprendizagem que incluam as mais diversas linguagens. Nesse sentido o professor deve criar estratégias e proporcionar às crianças o envolvimento com as mais diversas atividades artísticas, devendo buscar inserir a arte de forma ge-

ral em seu planejamento, incentivando as crianças a vivenciarem a Arte dentro do ambiente escolar.

Percebeu-se ao longo da pesquisa sobre a importância do Ensino da Arte na Educação Infantil contribui no desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da espontaneidade. Desta forma, conforme se adquire interesse pelas artes os indivíduos se tornam mais críticos e reflexivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacional: Arte. Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

COSTA, Alexandre Santiago da. **Teatro - Educação e ludicidade: novas perspectiva em educação.**

Revista da Faced, nº08,2004.

DERDYK, edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil.** São Paulo:

DUARTE JR., J. F. **Fundamentos estéticos da educação.** 2ª Ed.- Campinas, SP: Papirus, 1988.p.150.

GARAUDY, R. **Dançar a vida.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira,1980.

IABELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: Sala de aula e formação de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

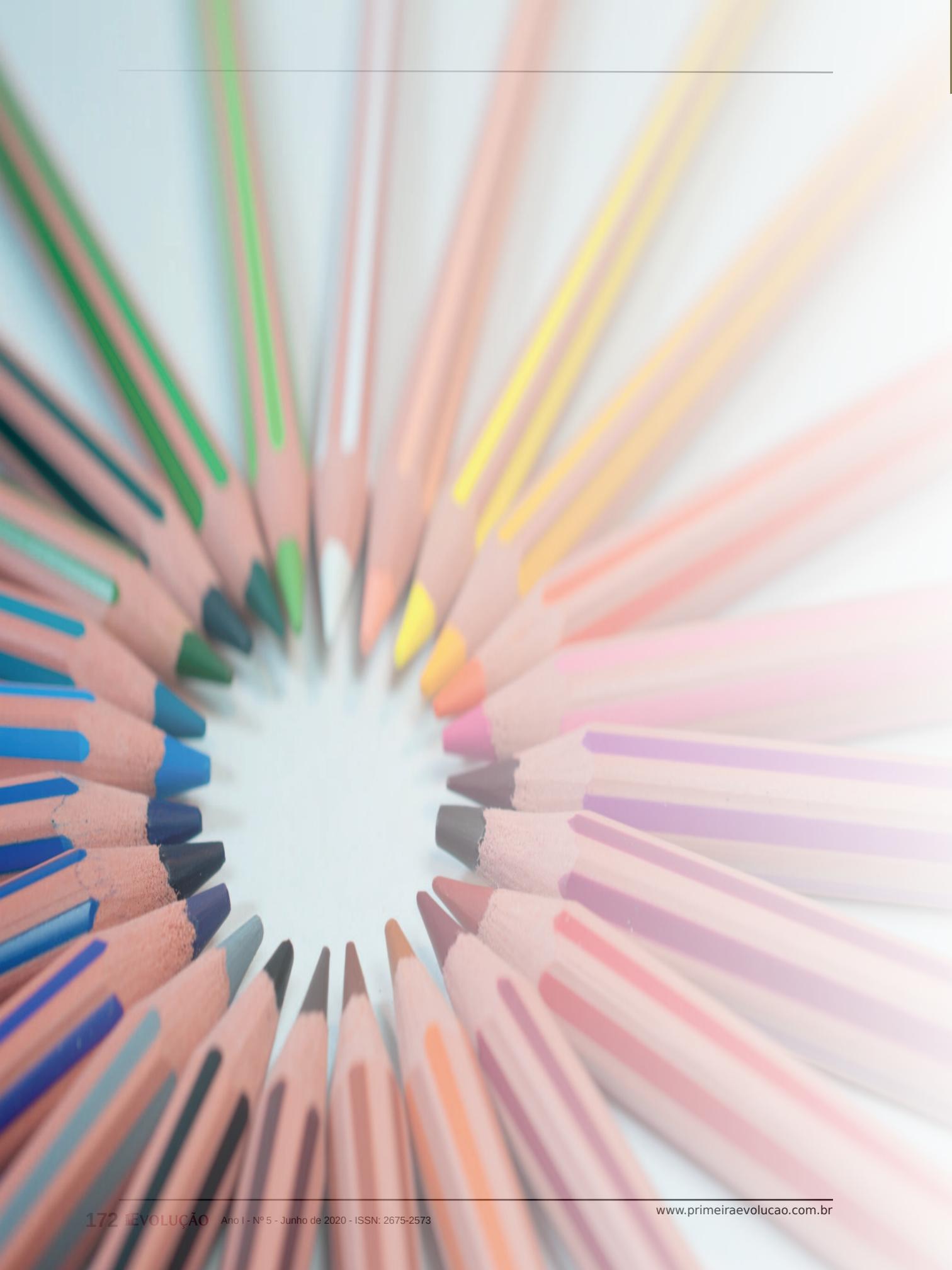
JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música,** São Paulo: Scipione,1997.

MARTINS, M.C.F.D.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.T.T. **Didática do ensino de artes.** São Paulo, SP: FTD, 1998.



Ivonete de Melo Pascoino:

Graduada em Pedagogia Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes, SP, Pós Graduação em Educação Especial e Inclusão e Alfabetização e Letramento, Faculdade de Conchas (FACON), Conchas, SP. Artes Visuais pela Faculdade de Educação Paulista (FAEP), Paradas de Taipas, SP, Brasil. Atua como Professora de Educação Infantil e Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.



OS AVANÇOS NO TRABALHO DO PROFESSOR EM RELAÇÃO AS DIVERSAS FERRAMENTAS EDUCACIONAIS DA ESCOLA

JAQUELINE REBOUÇAS CACHATORI SILVEIRA

Resumo: O presente artigo visa contribuir para a compreensão da função da Educação na vida das crianças considerando o seu real papel no desenvolvimento. O interesse sobre o assunto se deu após observar a forma com que a criança aprende e se desenvolve principalmente na sua infância. Ao observar a maneira com que os alunos brincam, como jogam, criando regras, produzindo assim os saberes infantis que auxiliam no desenvolvimento de suas habilidades específicas, percebe-se que é de suma importância que o educador compreenda o processo que a criança passa para a construção e desenvolvimento de sua inteligência numa tentativa de avaliar e propor melhorias para a área educacional, sendo possível utilizar tais ferramentas como auxiliares nas dificuldades, corrigindo problemas de aprendizagem e sendo extremamente importantes para que se possam valorizar as brincadeiras lúdicas observando-as com olhares críticos, para que as mesmas possam ser notadas com caráter pedagógico específico para favorecer o desenvolvimento completo do indivíduo em formação.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Aprendizagem. Ferramenta Educacional.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa investigar e entender quais formas os avanços educacionais, valendo-se de toda as práticas para transformar as atividades corriqueiras em ferramenta didática, favorecem a

aprendizagem eficiente de conceitos pedagógicos em relação a disciplina e o desenvolvimento do aluno, facilitando a construção adequada de seu conhecimento.

O compromisso das instituições escolares se limita em garan-

tir o direito de viverem situações acolhedoras, seguras, agradáveis e desafiadoras, selecionando os valores dos ensinamentos oferecidos, respeitando o desenvolvimento da criança através de um processo recíproco, desta forma, o educar e cuidar são entendidos como inseparáveis em toda ação educativa, definindo todos os envolvidos como iguais, apesar de diferentes, favorecendo a inclusão de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais, transformando o adulto em mediador da criança em toda a aprendizagem além de considerar a família fator principal para a realização do trabalho.

O ato de realizar atividade como observar um móvel, cuidar de outra criança, separar objetos, cantar, ouvir poesias, conversar sobre o desenvolvimento dos animais, são habilidades produzidas pelo processo de aprendizagem oferecido a criança, desta forma se constrói uma relação humana nas atividades socioculturais, oferecendo atividades concretas que servem de base a novos saberes fundamentais as suas funções psicológicas (afetivas, cognitivas, motoras, linguísticas), transformando-as e desenvolvendo novos aprendizados. Isso dá sentido a todas as relações com o mundo a natureza e a cultura, interligando-as às novas informações de mundo e contribuindo com sua relação com o mesmo, desta forma

tudo isso é considerado ferramenta pedagógica.

O aprendizado se dá, portanto, após o processo de experimentar, testar, sentir e pensar informações recebidas após a análise maturação orgânica de cada experiência oferecida, favorecendo a relação com diferentes parceiros nas mais diferentes tarefas, por imitação ou por transmissão social.

Educar nada mais é então, do que atender a necessidade da criança oferecendo-lhe condições para que ela se sinta bem e segura, suprimindo todas as suas necessidades básicas, garantindo-lhes o suprimento de suas necessidades físicas, biológicas e psicológicas, dando duplo sentido ao cuidar e educar.

OS AVANÇOS NO TRABALHO DO PROFESSOR EM RELAÇÃO AS DIVERSAS FERRAMENTAS EDUCACIONAIS DA ESCOLA

Segundo Vygotsky, a educação é importante para que o sujeito se reconheça como participante da sociedade, transformando o conhecimento adquirido como fruto do trabalho realizado entre professores, alunos, família, equipe técnica, em uma construção de um aprendizado coletivo.

O nível de desenvolvimento real passa ao nível de desenvolvimento potencial, uma vez que a exploração e a comparação realizada entre o conhecimento adquirido e a experiência oferecida criam um conhecimento que, para ser considerado adequado, deve-se buscar a mediação entre ambos, que por sua vez, esta deve ser oferecida pelo professor.

De modo geral, o trabalho educacional deve ser observado como possível, considerando tudo o que a criança sabe, favorecendo intervenções pedagógicas que permitam que ela aprenda mais e tenha a promoção de seu desenvolvimento como indivíduo. Este desenvolvimento deve ser registrado e acompanhado de forma adequada para que se perceba as evoluções ocorridas e se observe a evolução sofrida pela criança, transformando-a em um ser autônomo.

A educação passa hoje por uma fase de reflexão muito importante, no qual busca-se oferecer ao portador de necessidades educacionais especiais um ensino de qualidade, contribuindo para que seus saberes e habilidades sejam valorizados, podendo este ser considerado um dos momentos mais importantes para educação inclusiva.

Desta forma, valoriza-se a necessidade de criar postura crítica

ca e reflexiva, transformando o pensamento da sociedade, independente das condições físicas, psicológicas, emocionais ou linguísticas de cada portador de necessidades educacionais especiais, considerando o fato de que todos possuem uma história e que esta é construída em diferentes momentos do processo do ensino aprendizagem.

O grande objetivo educacional da década é a inserção das pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino de forma adequada, sendo a princípio um grande desafio para profissionais da área e órgãos competentes, uma vez que a sociedade se mostra ainda incompreensível, insensível e não comprometida com estes indivíduos, necessitando desenvolver mecanismos que modifiquem esta realidade, além de favorecer relações.

É observando os paradigmas tradicionais da escola, que busca rever seus currículos, percebendo as diferenças entre turmas e que considera que cada escola é uma escola e que somos únicos que se tem a crescente necessidade da troca de métodos tradicionais para métodos que busquem a construção do conhecimento, engajando o conhecimento anterior a um processo de ressignificação para a produção de novos conhecimentos.

Ter a consciência desta transformação favorece a busca dos profissionais da educação por informações que contribuam para atender os alunos de hoje, pois toma-se consciência de que o portador de necessidades especiais está presente em sala e encontra-se repleto de conhecimento.

Para o sucesso completo da educação é preciso entender o contexto social a que o ensino tem se proposto, permitindo que o professor busque alcançar seu objetivo, trabalhando contra a discriminação, contribuindo para que seu conhecimento seja disseminado a todos os alunos, descentralizando o poder e criando um ambiente social onde todos que dele participam são protagonistas do conhecimento com novas experiências para o crescimento individual de todos.

Estimular o educador a buscar novos conhecimentos não negando o seu saber, é favorecer o fortalecimento do grupo através do respeito mútuo, fazendo com que o professor perceba que ele não está só, e que todo o grupo é responsável pela resolução do problema, arrancando o professor do anonimato e levando-o ao sucesso esperado.

Dar novo significado ao espaço escolar significa oferecer nova visão ao trabalho da escola e contribuir para que os portadores de necessidades educacionais perce-

bam que o espaço oferecido é um espaço de construção, que todos são bem-vindos, além de salientar aos demais que independente do indivíduo, sempre há limitações, alguns mais e outros menos.

O conhecimento do corpo e as técnicas utilizadas envolvem a reprodução dos exercícios que favorecem o pensamento operativo, incentivando o indivíduo a utilizar-se do raciocínio lógico dedutivo, adequando o grau de dificuldade das atividades ao grau de complexidade que se quer alcançar para que então a criança em formação consiga assimilar as atividades e resolver os problemas de acordo com que estes aparecem. É preciso oferecer-lhes caminhos para que realizem esta construção.

Sendo assim, existe no brincar um papel especial uma característica marcante no desenvolvimento da criança, pois esta dedica maior tempo a ele, e por seu intermédio que libera e canaliza suas energias, tendo o poder de transformar uma realidade difícil, proporcionando-lhes condições de liberar fantasias.

O brincar representa um importante fator no desenvolvimento social da criança, pois através da brincadeira o ser humano amplia sua capacidade de interagir em um mundo extremamente simbólico, além disso, pode-se tornar um recurso na construção da identidade.

de da autonomia infantil, contribuindo ainda no desenvolvimento da linguagem.

Com o brincar a criança expressa suas dificuldades, atribuindo vida a seres inanimados. Elas conseguem buscar o prazer no ato realizado como também expressar um possível problema emocional que esteja vivenciando, uma vez que não consegue falar sobre ele.

Ao incluir o brincar nas práticas pedagógicas é preciso ter em mente que se alcance o ideal estabelecido, mediando o processo educativo e a necessidade das crianças. Nos primeiros anos de escolaridade, a criança sente necessidade de movimento e as propostas do brincar como meio pedagógico oferece a elas experiências novas que entusiasmam, facilitando o processo de construção da aprendizagem, consequentemente aprende-se com prazer e de forma eficiente.

Numa visão Piagetiana, observa-se que o conhecimento é construído durante as integrações do sujeito com o mundo. Friedman (1996) destaca em seus estudos que Piaget partiu da observação de como o indivíduo constrói o seu conhecimento, ao papel ativo do sujeito, onde este mantém contato com o meio e internaliza os conhecimentos construídos, tornando-se ativo no processo.

Maranhão (2007) complementa esta ideia apontando em seus estudos que Piaget indicava que cada ato de inteligência era definido pelo equilíbrio de duas tendências: a acomodação e a assimilação. Assim sendo. O brincar é definido como a expressão de uma fase de diferenciação progressiva, e este é o produto da assimilação, dissociando-se da acomodação antes de se reintegrar nas formas de equilíbrio para o pensamento operatório.

Segundo Friedman (1996), citando Piaget, as brincadeiras de regra são combinações sensórias motoras intelectuais, com competições e cooperação entre indivíduos regulamentados por códigos transmitidos de geração em geração ou por acordos momentâneos.

Para Kishimoto (2001), a teoria de Vygotsky mostra-se muito mais completa que a de Piaget, em relação ao brincar e o desenvolvimento sensório-motor da criança, o brincar é, portanto, uma conduta que imita a ação. Assim a situação na qual anteriormente predominavam regras não explícitas, com o desenvolvimento da criança passam a ser explícitas em situações imaginárias. Deixando claro que as brincadeiras são atividades predominantemente para o desenvolvimento dos seus primeiros anos de vida, o que cria uma zona proximal na criança.

A este processo, aliam-se as qualidades das execuções justificadas pela necessidade funcional dos mecanismos de controle de movimento conhecidos por nós como psicomotricidade, necessários para desenvolver habilidades e interiorizá-las desenvolvendo o conhecimento.

Os conhecimentos derivam de soluções de problemas que podem ser utilizados por prazer funcionais, ficando guardado na memória do indivíduo. No ser humano, existe uma tendência a automatizar os movimentos e esta disposição torna favorável o processo de aprendizagem, pois a necessidade de atenção revertida em situações de aprendizagem torna-se contribuições infalíveis ao processo.

O conhecimento é construído pela criança numa complexa onda de inteirações com o meio físico e social, promovido pela ação (Neto,2001). Observar as potencialidades do indivíduo e suas limitações quando se trata de portadores de Necessidades educacionais específicas é parte integrante do processo de aprendizagem e envolve desafios que devem ser vencidos.

O conseguir realizar destes alunos gera sentimentos de satisfação e competência, vencendo as limitações e destruindo barreiras internas que são construídas quan-

do ocorrem fracassos; se permite errar e aprender com o erro, concebendo práticas educacionais que servem como instrumentos de formação que auxiliem a construção da personalidade do indivíduo, como sustentado por Valle (2010), favorecendo assim diversidade existente nas crianças. Salienta-se também que ela deve ser respeitada, bem como seu espaço e tempo.

A utilização de atividades simples como processo educativo com objetivos pedagógicos auxilia o desenvolvimento da criança. “Ao manipular objetos, ela desenvolve sua capacidade sensório-motora e interage com o meio crescendo física, emocionalmente e socialmente”(MARANHÃO,2007 p. 34).

Ao servir-se deste método, o professor está colaborando para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, isto quer dizer que durante esta prática ocorre a potencialização de situações onde a criança é estimulada, incentivando assim a participação dela por meio de um objeto significativo para ela.

Unindo o lúdico ao processo educativo estimula-se à construção do conhecimento de forma eficiente, pois, oportuniza-se o sucesso a variadas habilidades e conhecimentos. Desta maneira deve-se olhar essas atividades como instrumento valioso no desenvolvimento infantil, tornando as atividades

atraentes aos olhos e recebendo uma dimensão educativa gigantesca.

É preciso lembrar que ao incluir atividades cotidianas em sua prática o professor deve ter em mente os objetivos claros para que estes atinjam o estágio de desenvolvimento da criança. O professor deverá também propiciar, mediar e organizar um ambiente favorável à interação e a aprendizagem, suprindo as necessidades infantis.

É interessante ressaltar, porém, que as experiências iniciais das crianças devem ocorrer por meio de brincadeiras que propiciem vivenciar situações concretas que oportunizem a criação de conceitos relacionados à capacidade, peso, comprimento e temperatura.

O contato com diferentes tipos de ferramentas que permitem as brincadeiras durante o período infantil pode favorecer o processo de aprendizagem, desde que sejam adequadas a faixa etária e a necessidade das crianças, desta forma a ausência de pressão do ambiente cria um clima bastante propício para investigação necessária à solução de problemas. A brincadeira permite à criança a flexibilidade para buscar alternativas de ações e soluções de problemas.

Friedman, (1996), ressalta que desta forma as atividades educativas ou didáticas estão voltadas

para incentivar o desenvolvimento cognitivo e são importantes para o desenvolvimento dos conhecimentos. Eles ganham espaço possibilitando o desenvolvimento das habilidades manuais e a criatividade além de enriquecer a experiência sensorial e promover a socialização entre as crianças.

O contato com diferentes métodos durante o período infantil pode favorecer o processo de aprendizagem a partir do momento em que são adequadas as faixas etárias da criança. Segundo Vygotsky apud Kishimoto, (1998) o ser humano tem a possibilidade de imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores. Através dos diferentes tipos de brincadeiras oferecidas são acionados mecanismos que desenvolvem os processos mentais e evidenciam a importância das relações entre o imaginário e a realidade.

É fundamental que por meio da proposta oferecida a criança descubra as respostas por si mesmas, por meio de situações desafiadoras que estimulem a criatividade, como também é necessário considerar as brincadeiras que as crianças trazem de casa ou da rua, organizadas independente da participação de um adulto, pois estas servem como diagnóstico do que elas conhecem e dizem respeito tanto ao meio físico como social no qual o indivíduo encontra-se inserido.

A escola hoje com seu novo método de ensino resgata seus conhecimentos, possibilitando as interferências necessárias para que a sociedade seja formada de indivíduos criativos, dinâmicos, sensíveis, inventivos, descobridores e encorajadores de sua autonomia, com pensamentos críticos, chegando a níveis mais elevados do conhecimento.

A aprendizagem, no entanto, depende da motivação de interesse dispensado pela criança. Esses são aspectos importantes para que as crianças sejam introduzidas na atividade realizada, sentindo-se segura para realizá-la. Na Educação Infantil, o projeto pedagógico trabalhado geralmente está ligado ao brincar. Todos, coordenadores, professores e funcionários devem ser convidados a realizar o resgate das brincadeiras infantis, populares ou não, para levar as crianças a conhecerem sua cultura e desenvolverem as diversas habilidades.

Percebe-se que as atividades desta forma permitem a criança integrar-se ao meio social em que ela está inserida sem grandes danos em sua personalidade, pois ninguém gosta de perder, mas este é um fator real na vida de todos os humanos; as vezes se ganha e as vezes se perde. O perder pode ser dolorido por vezes para muitos, infelizmente.

Quando se oferece a criança algum tipo de atividade que busque desenvolver o conhecimento através da brincadeira, vários sentidos são despertados e por sua vez treinados e desenvolvidos de forma completa, conseqüentemente entende-se, portanto, que o brincar encontra-se presente na formação de cada indivíduo desde seu nascimento, interligando o homem ao seu ambiente por meio de seus movimentos, e é esta relação que facilita o processo de aprendizagem desenvolvido na escola.

A própria criança revela a satisfação em desenvolver na escola atividades psicomotoras. É preciso aproveitar esta satisfação da criança em relação ao lúdico para se obter eficiência no desenvolvimento de habilidades motoras e raciocínio lógico, criando e estimulando atividades que possibilitem trabalhá-las, para que com o passar do tempo a criança consiga reparar seus problemas, com a cooperação de todos que lidam com seu processo de formação da criança.

Existem ainda inúmeras atividades que desenvolvem o senso de lateralidade, ordem e força que podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades que são de suma importância para desenvolver o sistema psicomotor da criança prevenindo os problemas de aprendizagem de forma eficiente.

É preciso aproveitar esta satisfação da criança em relação ao lúdico para se obter eficiência no desenvolvimento de habilidades motoras e raciocínio lógico, criando e estimulando atividades que possibilitem trabalhá-las

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das atividades propostas para as crianças é possível explorar objetos que as cercam, melhorando sua agilidade física e desenvolvendo os sentidos e pensamentos, por vezes sozinhos e outras vezes em grupo, reconhecendo assim seu espaço e o dos demais, entendendo como se vive em sociedade.

Para conseguir o avanço esperado é necessário que a criança seja inserida num ambiente que permite a exploração, buscando ao mesmo tempo soluções, reflexões, análise e criação. Valendo-se destes pontos ela desenvolve a imaginação, podendo não só resolver problemas e situações, mas através da criatividade encontrar várias maneiras de resolvê-las e ampliar suas habilidades conceituais.

Este fato é possível, pois são as regras que permitem que a criança se comporte de forma diferenciada do que ela realmente é, transformando o que é natural, permitindo que ela entenda os diversos papéis sociais. Tais

experiências são excelentes oportunidades de contribuir no desenvolvimento da linguagem com diferentes objetos e na ampliação do vocabulário.

Percebe-se, portanto que ao ter contato com esta nova forma de ensinar, baseando-se em ferramentas pedagógicas que envolvem o dia a dia, se incentiva a troca e trabalha com a socialização entre as crianças; o professor ensina a controlar o sentimento de posse e contribui com a formação do cidadão nos aspectos dos valores sociais coletivos.

Hoje na sala de aula o professor e os alunos não se sentem mais presos, pois a sala é marcada pela seriedade e o conteúdo, porém de maneira leve, o que serve de garantia de que o papel da escola está sendo realizado com competência e o professor sendo aquele companheiro que incentiva a turma de forma lúdica e curiosa. Este deve fazer com que as crianças o sintam como amigo participante e ativo e ao mesmo tempo, ensinar a criança a valorizar o brincar e compreender que este está fazendo parte do aprendizado.

REFERÊNCIAS

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro - Teoria e Prática da Educação Física**, 4ª Edição, São Paulo: Ed. Scipione, 2001.

FRIEDMAN, Adriana: **Brincar, crescer e aprender - o resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida: **O brincar e suas teorias,** São Paulo: Cortez, 2001.

MARANHÃO, Diva. **Ensinar Brincando. A aprendizagem pode ser uma grande brincadeira.** WAK Editora, Rio de Janeiro, 2007.



Jaqueline Rebouças Cachatori Silveira

Graduada em Biologia pela Universidade de Mogi das Cruzes; Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho; Mestre em Sanidade, Segurança Alimentar e Ambiental no Agronegócio e Pós graduada em Docência Superior. Atua como Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na prefeitura de São Paulo e Professora de Educação Básica II no Governo do Estado de São Paulo.

PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A IMPORTÂNCIA DAS CANTIGAS

JULIANA DE ALMEIDA CARVALHO SILVA

Resumo: A chamada educação inclusiva teve início em 1975, nos Estados Unidos, através da publicação da Lei 94.142 (MRECH, 1998). Desde então o conceito de inclusão e educação inclusiva vem passando por diversas alterações e adaptações, e inclusive vêm inspirando uma série de propostas e ações em vários países do mundo. Como forma de contribuição a educação inclusiva, serão apresentados neste trabalho a importância de um projeto com o tema cantiga no atendimento educacional especializado.

Palavras-chave: Conceito de inclusão. Educação Inclusiva. Cantigas

INTRODUÇÃO

É comum observarmos uma vasta gama de trabalhos relacionados à educação inclusiva, como a educação inclusiva na área da educação física (AGUIAR, 2005), o papel do ensino superior na educação inclusiva (SANTOS, 2003), a educação inclusiva na forma de jogos (AGUIAR, 2004), a psicologia escolar e a educação inclusiva (DAZZANI, 2010), entre muitos outros exemplos de tema. De fato, existem diversas tentativas e esforços

para que a educação inclusiva realmente prevaleça no ambiente escolar.

De acordo com Ferrari e Sekkel (2007), o conceito de educação inclusiva está na busca de se contemplar o olhar direcionado e a atenção para as diferentes necessidades decorrentes de condições individuais. Estas necessidades estão relacionadas as deficiências individuais do sujeito e assim, como, as deficiências econômicas ou socioculturais dos

alunos. Já para Mendes et. al. (2011) a educação inclusiva se relaciona as várias estratégias para as escolas minimizarem as barreiras de aprendizagem e caminhar em direção à qualidade de ensino para todos os alunos.

Para que haja a educação inclusiva, é necessário haver estratégias em que os professores devem trabalhar em equipes e estabelecer objetivos mútuos. A educação inclusiva não se concretizará se não forem introduzidos na sala de aula instrumentos diferentes dos que têm sido utilizados (SANCHES, 2005). Uma dessas estratégias para a educação inclusiva aqui debatidas são as cantigas tradicionais como recurso metodológico e desenvolvimento do aspecto lúdico.

A cantiga, como desenvolvimento do aspecto lúdico, facilita o desenvolvimento pessoal, social e cultural. Para Almeida (2009) o lúdico se faz presente e acrescenta um ingrediente indispensável no relacionamento entre as pessoas, possibilitando inclusive que a criatividade aumente, já que por meio da brincadeira a criança envolve-se e sente a necessidade de partilhar com o outro e, nesta relação expõem-se as potencialidades dos participantes.

As cantigas tradicionais são *“poesias e poemas cantados em que a linguagem verbal (o texto), a música (o som), a coreografia (o movimento)*

e o jogo cênico (a representação) se fundem numa única atividade lúdica” (MARTINS, 2012, p.35), portanto correspondem a um instrumento facilitador do processo de ensino-aprendizagem, porque a partir da cantiga é possível brincar, desenvolver a audição, o ritmo, com o trabalho do movimento, equilíbrio, linguagem oral e memória, podendo influenciar no desenvolvimento social, motor, afetivo e cognitivo dos sujeitos.

São vários os exemplos de cantigas tradicionais, como; “ciranda, cirandinha”, “eu fui no tororó”, “eu fui na espanha”, “sambalelê”, entre outras. De acordo com Braga e Oliveira (2013) a composição das brincadeiras de cantiga, quando em círculo, conduz os brincantes para o mundo dos afetos, da sedução, da parceria, além de estreitar os laços afetivos. A cantiga também permite que as crianças aprendam a identificar e significar as suas subjetividades a partir da realidade social que as circundam.

Para Nogueira (2003) a cantiga possui um tocante sensorial e íntimo naqueles que ouvem, e ainda, ela é capaz de florescer os sentidos. Possui coerência social, faz menções ao sofrimento reprimido e estabelece vetores da sociedade. A seguir o trecho na íntegra para melhor esclarecimento:

(...) a parte mais sensorial, íntima e ininteligível

da sua vibração persuasiva: uma aptidão encantatória e irruptiva dos sentidos dos intérpretes e dos assistentes, produtora de coerência social por via da regulação poético-verbal de tensões e de sofrimentos reprimidos e do estabelecimento de vectores de sociabilidade. As formas poéticas convivem geralmente com formas musicais já antigas, tradicionais, construtoras, ambas, de um produto poético-musical sempre renovado e irrepetível. (NOGUEIRA, 2003, p. 229).

De acordo com Almeida (2009) a atividade lúdica também colabora para uma boa saúde mental, principalmente no que se refere por habilidades perceptuais psicomotoras; “brincando e jogando a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação profissional, tais como atenção, afetividade, o hábito de permanecer concentrado e outras habilidades perceptuais psicomotoras” (Almeida, 2009, p. 2).

Neste mesmo sentido, Souza (1996) pontua que a exploração de atividades lúdicas junto ao desenvolvimento afetivo e intelectual da criança caracterizar-se com um excelente recurso pedagógico, isto

porque é uma ferramenta que auxilia na busca de valorizar o movimento, a relação, a intensidade, a solidariedade, entre muitas outras características que contribuem para a educação inclusiva.

Logo, acredita-se que as cantigas tradicionais como recurso metodológico no Atendimento Educacional Especializado - AEE pode se tornar um percussor plausível no Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE elaborado para cada aluno do AEE e este tema será trabalhado no próximo item.

I. PROJETOS COM O TEMA CANTIGAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com o MEC (2008) o atendimento educacional especializado (AEE) é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

O AEE foi criado para complementar e suplementar a formação dos alunos. O profissional que trabalha na AEE deve inclusive estabelecer articulação com os professores da sala de aula co-

mum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. Este atendimento deve considerar a autonomia e independência de cada um, por isso, é considerado um recurso destinado a educação inclusiva, já que leva em consideração as necessidades individuais dos alunos.

O AEE foi criado inclusive para o atendimento às necessidades relacionadas às altas habilidades/superdotação, além de alunos com qualquer tipo de deficiência de natureza física, intelectual, mental, sensorial ou com transtornos globais do desenvolvimento.

Considera-se público-alvo do AEE:

- a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
- b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro

de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (MEC, 2008, p. 2).

Considera-se que as cantigas podem contribuir com a atuação do profissional da AEE visto que se encaixa ao perfil do público-alvo, já que trabalha com diversos aspectos, como linguagem, cognitivo, emocional e motor, e principalmente, com a interação social.

A aplicação do projeto das cantigas nas AEE não será apenas importante para o desenvolvimento dos alunos, mas também será um fortalecedor contra as barreiras criadas na ideia da diversão do processo lúdico. Muitas pessoas

acreditam que a criança quando se diverte não está aprendendo, está passando as horas através de um simples prazer, com satisfação simples e gratuita, sem nenhuma base de aprendizagem, quando na verdade é o oposto. De acordo com Marques (2012) é necessário contestar o senso comum que descredita na importância do lúdico, afinal de contas o brincar é uma necessidade do ser humano em todas as idades.

Além da contribuição que as cantigas tradicionais trazem na facilitação de aprendizagem e auxílio na educação inclusiva, elas também podem proporcionar uma retomada da cultura popular, resgatando as brincadeiras antigas que acabaram sendo esquecidas pela tomada de recursos tecnológicos, como as televisões e a gama de opções oferecidas através da internet.

II. SUGESTÕES DIRECIONADAS PARA A APLICAÇÃO DO PROJETO “CANTIGAS” NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O trabalho pedagógico voltado para as cantigas tradicionais pode ser organizado a partir de eixos norteadores para atender as orientações de trabalho da AEE do Ministério da Educação e Cultura. Nesse projeto devem-se levar em consideração as especificidades e potencialidades de cada aluno.

Na cantiga podem-se agregar eixos atrelados ao trabalho com o corpo, fala e linguagem, cognitivo e emocional, enriquecendo e norteando o PAEE. E para isso, sugere-se que os professores orientem os alunos para que cantem e dançam diferentes cantigas, em roda, de mãos dadas, respeitando os limites de cada um e adaptando às suas necessidades.

E após uma primeira abordagem do projeto, pode-se elevar a dificuldade da dança, sugerindo aos alunos que pensem em novos passos, como a abertura e estreitamento da roda sem soltar as mãos, a troca de direção da roda, sendo ora rodando para direita, ora rodando para a esquerda. Pode-se pedir que os alunos alterem as letras originais inserindo palavras que gostam e estão em seu cotidiano. Também, pode-se trabalhar o significado da música e as palavras que os alunos desconhecem, isto facilita a inserção de um novo vocabulário e ajuda na imaginação dos sujeitos.

Durante a cantiga os alunos podem ser direcionados a fechar os olhos, sentir o vento, dançar com um pé só, pularem, entre outras formas de desafiar suas habilidades de acordo com a adaptação de suas necessidades. Um aluno, inclusive, pode ajudar o outro a conquistar o objetivo estabelecido pela professora. Uma outra sugestão é que durante as histórias can-

taroladas os alunos sejam orientados a se expressar de acordo com a letra, demonstrando a emoção que sentem, para que assim possam ser contemplados os eixos do corpo, fala, linguagem, cognitivo e emocional dos estudantes.

III. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brincar com as cantigas de roda permite a utilização da atividade lúdica e requer da criança uma articulação de várias estruturas cognitivas, sendo uma ferramenta adequada para complementar e suplementar a formação dos alunos da AEE. É um recurso simples que promove a interação social dos alunos e pode estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum. Portanto, conclui-se que a elaboração de projetos com cantiga pode ser um excelente aliado para a educação inclusiva e para os projetos do PAEE - Plano de Atendimento Educacional Especializado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, João Serapião. **Educação inclusiva: jogos para o ensino de conceitos**. Papyrus Editora, 2004.
- AGUIAR, João Serapião de et al. **Educação inclusiva: um estudo na área da educação física**. Revista Brasileira de Educação Especial, 2005.
- ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. Disponível: <http://www.cdof.com.br/re-crea22.htm>. Acesso em, v. 10, 2009.
- BRAGA, Raimunda Nonata Fortes; OLIVEIRA, Eliane Freire. **As cantigas de roda em tempos de alta modernidade**. Revista Ciências Humanas, v. 5, n. 1 e 2, 2013
- DAZZANI, Maria Virgínia Machado. **A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica**. 2010.
- FERRARI, Marian AL Dias; SEKKEL, Marie Claire. **Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio**. Psicologia: ciência e profissão, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007.
- MARQUES, Cláudia Luíza. **A METODOLOGIA DO LÚDICO NA MELHORIA DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. Revista Eixo, v. 1, n. 2, p. 80-91, 2012.
- MARTINS, M. A. N. S. **Cantigas de Roda: o estético e o poético e sua importância para a educação infantil**. Curitiba, PR: CRV: 2012.
- MEC. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Último acesso em 12 de Junho de 2019.
- MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular**. Educar em Revista. Setor de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), n. 41, p. 80-93, 2011. Disponível em: <>.
- MRECH, Leny Magalhães. **O que é educação inclusiva**. Revista Integração, v. 10, n. 20, p. 37-40, 1998.

NOGUEIRA, Carlos. **Cantiga ao desafio e estetização da fala: natureza, modalidades, funções.** ELO: Estudos de Literatura Oral, n. 9-10 (2003-2004), p. 229 [i. é209]-227, 2003.

RODRIGUES, David. **Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, p. 299-318, 2006.

SANCHES, Isabel. **Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva.** Rev. Lusófona de Educação, Lisboa, n. 5, p. 127-142, 2005. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502005000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 jun. 2019.

SANTOS, Mônica Pereira. **O Papel DO ENSINO SUPERIOR NA PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.** Revista Movimento-Revista da Faculdade de Educação da UFF-no, v. 7, p. 78-91, 2003.

SOUZA, Edson Roberto. **O lúdico como possibilidade de inclusão no ensino fundamental.** Motrivivência, n. 9, p. 339-347, 1996.

SOUZA, Edson Roberto. **O lúdico como possibilidade de inclusão no ensino fundamental.** Motrivivência, n. 9, p. 339-347, 1996.



Juliana de Almeida Carvalho Silva

Cursando (2019-2021) Mestrado em Educação, Subjetividade e Psicanálise pela Universidade Ibirapuera. Pós-Graduada em Psicopedagogia, Universidade Santa Cecília - UNISANTA e em Educação Especial e inclusiva com ênfase em Deficiências Múltiplas e Intelectual no Instituto Pedagógico de Minas Gerais - IPEMIG. Aperfeiçoamento em Pedagogia Hospitalar, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Atua na área educacional há doze anos; Prefeitura Municipal de Santo André desde 2014, como Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, e em 2015 e 2016 como Professora de Sala de Recurso Multifuncional nessa rede. Atua na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo como Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I desde 2016.



RECURSOS VISUAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM AUTISMO

JULIANA MORAES GONÇALVES DA SILVA

Resumo: A inclusão da criança autista na rede regular de ensino no Brasil ainda é um desafio para a comunidade escolar, na qual se incluem crianças, professores, gestores e funcionários. Muitas vezes a criança com autismo apresenta comprometimento na linguagem verbal, o que dificulta seu processo de aprendizagem, principalmente nos requisitos leitura e escrita. Esse artigo tem como objetivo pesquisar o quanto os estímulos visuais podem ser um grande auxílio durante as atividades na sala de aula, permitindo assim desenvolver o potencial de cada criança autista.

Palavras-chave: Autismo. Aprendizagem. Inclusão. Educação

INTRODUÇÃO

O objetivo desse artigo é pesquisar como os recursos visuais podem facilitar o processo de aprendizagem da leitura e escrita da criança autista. Em pesquisas realizadas não foi encontrada uma metodologia direcionada de como ensinar essa criança de forma individual. Durante as pesquisas foi encontrado o Livro “Autismo, um mundo obscuro e conturbado” de Roy Richards. Dentro desse tema mostra - se a importância de um diagnóstico precoce, pois a partir de então pode se buscar informa-

ções de como auxiliar a criança a fim de facilitar seu processo de aprendizagem.

De acordo com pesquisas realizadas, a criança autista faz associações na sua aprendizagem de maneira diferente das demais crianças, mas isso não é uma regra. Segundo Eugenio Cunha é fácil perceber no meio docente as muitas dificuldades na elaboração de um planejamento pedagógico contendo atividades diferenciadas para as crianças autistas.

O autismo possui muitas facetas, e hoje se sabe que cada criança autista demonstra uma “individualidade”, mesmo que alguns comportamentos se repitam em muitos, a grande maioria demonstra aspectos individuais relevantes. Dessa maneira, a aprendizagem pode ser facilitada através dos recursos das Artes Visuais. Para Gauderer, pessoas com perturbações do espectro autista aprendem melhor quando a informação é apresentada de forma visual.

Ao educar uma criança autista é preciso também levar em consideração a falta de interação com o grupo, bem como a comunicação precária, dificuldades na fala e a mudança brusca de comportamento, exigindo do professor uma atenção específica. Ainda é nítido o quanto esse assunto é polêmico e controverso e os estudos na área são importantes para trazer contribuições nesse cenário, refletindo na elaboração de atividades pedagógicas, facilitando o dia a dia do professor em sala de aula.

CONCEITUANDO O AUTISMO

O diagnóstico do autismo é clínico, feito através de observação direta do comportamento e de uma entrevista com os pais ou responsáveis. Os sintomas costumam estar presentes antes dos três anos de idade, sendo possível fazer o di-

agnóstico por volta dos 18 meses de idade. Ainda não há marcadores biológicos e exames específicos para autismo, mas alguns exames, tais como cariótipo com pesquisa de X frágil, EEG, RNM, erros inatos do metabolismo, teste do pezinho, sorologias para sífilis, rubéola e toxoplasmose, audiometria e testes neuropsicológicos podem ser necessários para investigar causas e outras doenças associadas. A noção de espectro do autismo foi descrita por Lorna Wing em 1988, e sugere que as características do autismo variam de acordo com o desenvolvimento cognitivo; assim, em um extremo temos os quadros de autismo associados à deficiência intelectual grave, sem o desenvolvimento da linguagem, com padrões repetitivos simples e bem marcados de comportamento e déficit importante na interação social, e no extremo oposto, quadros de autismo, chamados de Síndrome de Asperger, sem deficiência intelectual, sem atraso significativo na linguagem, com interação social peculiar e bizarra, e sem movimentos repetitivos tão evidentes.

CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO

Os critérios diagnósticos do Transtorno de Espectro do Autismo, segundo o DSM 5 (APA, 2014) são:

- 1) déficits persistentes na comunicação social e nas interações,

cl clinicamente significativos manifestados por: déficits persistentes na comunicação não-verbal e verbal utilizada para a interação social; falta de reciprocidade social; incapacidade de desenvolver e manter relacionamentos com seus pares apropriados ao nível de desenvolvimento.

- 2) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos dois dos seguintes: estereotipias ou comportamentos verbais estereotipados ou comportamento sensorial incomum, aderência excessiva às rotinas e padrões de comportamento ritualizados, interesses restritos.

- 3) Os sintomas devem estar presentes na primeira infância (mas podem não se manifestar plenamente, até que as demandas sociais ultrapassem as capacidades limitadas).

- 4) Os sintomas causam limitação e prejuízo no funcionamento diário.

- O DSM 5¹ também sugere o registro de especificadores: Com ou sem Deficiência intelectual, com ou sem comprometimento da linguagem concomitante, associado a alguma condição médica ou genética conhecida, ou a fator ambiental,

associado a outro transtorno.

Loma Wing 1988,descreve que as características do autismo variam muito de pessoa para pessoa. Cita também uma variável na idade que pode ser diagnosticado o autismo.

A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA AUTISTA

Cunha (2014), sempre diz que o trabalhar com crianças autistas não é o mesmo que uma receita de bolo, e que também que não conhece dois autistas iguais; o que funciona com um pode não funcionar com outro. Porém, há aspectos básicos na aprendizagem humana que são inerentes junto à funcionalidade do trabalho pedagógico. O que se ensina deve fazer sentido, conseqüentemente é importante conhecer os interesses, possibilidades, dificuldades, sendo assim, conhecer suas habilidades e a partir daí escolher materiais adequados, sempre priorizando a comunicação da criança. Muitas das crianças com autismo apresentam melhor interação com a linguagem visual e fazer um arquivo visual com elas deve ser bem interessante. É possível confeccionar esse material com figuras de encartes de supermercados, lojas, farmácias. Ainda, é possível fazer um

1 DMSM- sigla para Manual de Diagnostico e Estatístico de Transtornos Mentais.

banco de figuras com animais, eletrodomésticos, cores, partes do corpo, profissões, comida, pessoas, ações, lugares etc.

É importante salientar, segundo Cunha (2014) que não se deve tratar uma pessoa autista de maneira homogênea, pois, cada um tem sua especificidade.

Jogo da memória: É possível criar esse jogo da memória com imagens iguais ou com palavras. Com isso, trabalha-se a ansiedade, a tolerância e a espera da vez.

•Fluência: selecione figuras, de acordo com o nível de aprendizagem da criança em uma determinada quantidade (comece sempre com as mais próximas da realidade da criança). Se a criança não é verbal, diminua essa quantidade de imagens e vá aumentando gradativamente. Diga à figura que você deseja e espere a criança entregar. Se ela não o fizer, coloque sua mão sobre e a conduza até a imagem. Faça anotações sobre as imagens que a criança não acertou para perguntar em outro momento.

Formação de orações: Coloque uma figura de pessoa e de uma ação. A criança terá que formar a oração com o sujeito e ação, se ela não souber, faça você e peça para repetir. Essa atividade permite a criança a

desenvolver o vocabulário.

•Classes: Separam-se figuras como de animais e pessoas e posteriormente pede-se à criança que dê a figura pedida pelo professor. Faça repetições diversas.

Fazendo história: utilize o interesse da criança por algumas imagens, como; meios de transporte, animais etc. Confeccione um livro personalizado utilizando papel de tamanho A3 e deixe espaços em branco no texto para que cartões possam ser encaixados de forma a completar a história. Confeccione de 2 a 4 cartões diferentes como opções para cada espaço em branco. Os cartões podem conter apenas fotos/desenhos, conter fotos/desenhos e palavras, ou apenas palavras, dependendo do estágio de desenvolvimento das habilidades cognitivas de sua criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão não prevê o uso de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência de aprender, os alunos aprendem nos seus limites, consequentemente se o ensino for de fato de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Essa ausência de um planejamento com atividades direcionadas as

necessidades individuais de cada criança autista torna esse processo um tanto quanto difícil e demorado. Porém, autores afirmam a importância do uso das atividades visuais, figuras ou símbolos nesse processo de aprendizagem. De acordo com o trabalho apresentado é possível concluir que pode se ter um resultado satisfatório no processo de aprendizagem e que o trabalhar com as crianças autistas requer persistência e sistematização de tarefas para que os resultados apareçam mais rapidamente. Apenas acredite que é possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

O Olhar Psicopedagógicos nas Dificuldades de Aprendizagem.

Disponível em: <http://www.nadiabos.com.br/pdf/o-olhar-psicopedagogico-nas-dificuldades-de-aprendizagem.pdf>. Acesso em 26/07/2015.

CARVALHO, Evodite G.A; CUZIN, Marinalva I. **A Psicopedagogia Institucional e a sua atuação na escola**. Campinas, SP: FE/ UNICAMP, 2008.

AUTISMO E REALIDADE <http://autismo.institutopensi.org.br/>

MELÃO,mariana Soares. **A escrita e a construção do sujeito: um caso de autismo**. Dossie Estilos da Clínica, 2008,Vol.XIII, n25,p.94

CUNHA,Eugenio, **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na Família**. 5 ed,Rio de JANEIRO: Wak,2014



Juliana Moraes Gonçalves da Silva

Pedagoga pela Universidade Bandeirante de São Paulo, (UNIBAN). Especializada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Conchas (FACON). Professora



A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO EM CUBA: ARRANJO INSTITUCIONAL E ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO

KATIANNE CRISTINA DOS SANTOS PALITOT

Resumo: O objetivo desta pesquisa é compreender como ocorre à implementação da política pública educacional no processo de alfabetização em Cuba. A literatura nos mostra que o percurso da implementação das políticas públicas pode sofrer inúmeras influências no decorrer da sua efetivação social e alterar o seu desenho inicial. Analisando o contexto e o percurso da implementação dessas políticas, com base nos resultados apresentados na última avaliação externa ANA em 2016 ocorrida no Brasil, verificou-se uma estagnação no processo de alfabetização. Por meio desses dados, iniciou-se pela autora a pesquisa na Universidade da Cidade de São Paulo em busca de respostas para seus questionamentos. Acreditando que por ter uma proximidade histórica com o país cubano, visto que o Brasil faz parte dos países que passam pelo processo de colonização, escravidão além de serem latinos americanos, encontrou-se em dados analisados os resultados alcançados no processo de alfabetização em Cuba que animaram a autora a tentar compreender o processo de implementação política educacional que Cuba aderiu para vencer o analfabetismo.

Palavras-chave: Cuba. Brasil. Alfabetização. Implementação de políticas públicas.

INTRODUÇÃO

O meu interesse por esta pesquisa surgiu da minha inquietação na prática docente, onde vivenciando a realidade diária na unidade escolar municipal de São

Paulo me deparo com crianças por vezes no final do ciclo de alfabetização no terceiro ano do ensino fundamental que não se encontram alfabetizadas ou por vezes estão na condição de alfabéticas funcionais.

No Brasil, de acordo com a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), em 2016 54,73% das crianças acima de oito anos, faixa etária de 90% dos avaliados, permanecem em níveis insuficientes de leitura (1 e 2 -elementares).

Os resultados sobre o nível de capacidade da escrita também foram inquietantes, revelando que 66,15% encontram-se nos piores níveis.

As dificuldades do país em proceder a um processo eficiente de alfabetização das crianças me levaram a fazer uma reflexão pessoal e profissional. Pergunto-me sobre meu processo de formação, pois desde seu início me dedico a estudar para compreender e fornecer aos meus alunos uma melhor formação. Sou eu mesma de uma escola pública e acredito que todos tenham direito a uma escola de qualidade.

Penso que somente por meio da educação de qualidade para todos é que conseguiremos formar uma sociedade mais justa, onde todos possam ter a oportunidade. Atualmente muitos cidadãos brasileiros são vítimas de um sistema desigual, conforme se pode depreender da leitura de Alves, Soares e Xavier (2016).

Concomitantemente aos meus estudos no Brasil, a oportunidade de ser contemplado pela

Secretaria do Município de São Paulo com um curso de pós-graduação em Deficiências Múltiplas pela Universidade Mackenzie, surgiu à oportunidade em outubro de 2017 de realizar uma viagem a Havana/Cuba para conhecer as escolas cubanas e assim passar dez dias visitando e participando de palestras e visitas as instituições escolares na capital cubana.

Esta pesquisa surge então do desejo de entender porque naquele país com um contexto político atual divergente do nosso, mas com bases históricas tão similares as nossas, há um ensino de qualidade garantido a todos, conforme dados apresentados em Dakar em 2015. Após ser colocado pela Unesco, em 2000, a meta para os países latino americanos de Educação para todos, Cuba foi o único país a concluir as metas estabelecidas pelo órgão. Considerando a literatura sobre políticas públicas procurarei compreender o contexto de implementação de ações de políticas públicas de alfabetização nos anos iniciais na educação fundamental, bem como aprender os padrões de interação entre os agentes implementadores dessa política em Cuba, que segundo a literatura sobre a implementação de políticas, são fundamentais para o alcance dos resultados.

DESENVOLVIMENTO

As políticas públicas surgiram como disciplina nos EUA e passaram a estudar ações do governo que influenciam a vida dos cidadãos. Estes estudos no campo da Ciência Política observam a ação dos governos para investigar como e por que estes adotam determinadas ações perante a sociedade (SOUZA, 2006 p. 25).

Os estudiosos sobre implementação de políticas educacionais afirmam haver dois modelos básicos para compreendê-la: o primeiro seria o *Top-down*, que corresponde à análise das estruturas tradicionais de governança, enfatizando a separação entre as esferas política (da decisão) e administrativa (da operacionalização) e focando nas decisões da autoridade governamental central (LOTTA, 2014). O segundo modelo seria o *Bottom-up*, que percebe a política pública de modo mais flexível e adaptável às possíveis contingências e interações durante sua aplicação, centrando o enfoque nos atores envolvidos na prestação de serviço local (LOTTA, 2014).

O modelo Top down tenta elucidar questões como: “o grau de alcance dos objetivos da política: o equacionamento dos impactos e os objetivos; os principais fatores que afetam o impacto e a própria política e as reformulações obtidas ao longo do tempo” (PEREZ, 2010, p 1185).

Neste modelo, o foco é mantido sobre a formulação da política pública e sua estrutura normativa, para o sucesso da implementação, não sendo considerados fatores externos influentes como facilitadores ou obstáculos no êxito da implementação da política pública.

Divergente do modelo anterior, o Bottom-up busca identificar: os objetivos dos agentes implementadores; suas estratégias, atividades e contatos; enfim, suas relações com o conteúdo das políticas, enfatizando as ações locais de indivíduos ou grupos como resposta às questões vivenciadas no cotidiano institucional (PEREZ, 2010).

Neste estudo, tomaremos como referência o modelo Bottom-up conforme Ham e Hill (1993) e Lotta (2008). O processo de formulação de uma política pública encontra-se dividido em quatro fases distintas, mas por vezes essas etapas podem sobrepor-se ou mesclarem-se, pois não se encontram bem delimitadas.

No entanto, cabe ressaltar que duas dessas fases se antecedem a implementação, a agenda, pois por meio dela é que haverá a definição do campo de interesse e a identificação de alternativas e a fase de formulação da política, que é o momento constituído por inúmeras propostas que se convergem em política, mediante a definição

de metas, recursos, estratégias, objetivos e a explicitação de como se dará a sua implementação.

Lipsky (1980) afirma a importância do estudo dos burocratas de rua ao afirmar que eles são o foco da controvérsia política, na medida em que são pressionados pelas demandas de serviços para aumentarem a efetividade e a responsabilidade e, ao mesmo tempo, pressionados pelos cidadãos para aumentarem eficiência e eficácia. Para esse autor, esses agentes agem com certa discricionariedade. A discricionariedade efetuada pelos burocratas de rua é resultado da interação das diretrizes com suas próprias percepções, crenças, estímulos, entre outros fatores.

Lotta (2015), a luz de Lipsky (1980) afirma que tem que se manter o olhar de que o ato discricionário é aquele que prevê algum grau de arbitrariedade do burocrata ainda dentro dos limites legais de sua atuação.

Sendo assim, é importante, na análise da implementação de uma política pública, observar os padrões de interação, os valores e crenças dos agentes implementadores, para podermos compreender as razões das ações que efetivamente concretizam o desenho da política. Ou seja, a compreensão da implementação da política exige analisarmos o ambiente institucional e os padrões de

interações entre os agentes implementadores para a compreensão da implementação da política.

O estado brasileiro passou por um conjunto de transformações nas últimas décadas que mudaram profundamente o seu funcionamento, a sua estrutura, o seu tamanho. Conseguimos avançar muito na oferta da educação escolar. Entretanto muito ainda falta para criarmos um nível maior de qualidade do serviço público educacional, por meio das políticas públicas. Acreditamos que podemos aprender com Cuba algo que poderá contribuir com as nossas políticas públicas no âmbito educacional.

CONCLUSÕES

Espera-se que essa pesquisa traga resultados sobre como ocorre o processo de implementação das políticas educacionais em Cuba e que por meio desse estudo conseguimos contribuir com a academia para iluminar os estudos sobre a implementação de políticas educacionais com ênfase na alfabetização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRETCHE, M. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: MOREIRA, M. C.; CARVALHO, M. C. B. (org.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação**

de Políticas e Programas Sociais. São Paulo: IEE/PUCSP, 2001.

Brasil. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB, Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BOGDAN, Robert e Biklen Sari. **Investigação qualitativa em educação.** Portugal: Porto, 1994.

LEITE, Maria do Carmo Luiz Caldas. **LOS VALIENTES: A formação de professores na escola secundária básica em Cuba**, 2010. Disponível em acesso em 05 de

novembro de 2017.

LOTTA, G. S. **Agentes de implementação: um olhar para as políticas públicas.** Paper apresentado no GT: Políticas Públicas, no 6º Encontro da Associação Brasileira de Ciência Política, de 27 de julho a 1º de agosto de 2008.

MARTIN, Carnoy e colaboradores. **A vantagem acadêmica de Cuba. Por que seus alunos vão melhor à escola.** Rio de Janeiro, 2009.



Katianne Cristina Dos Santos Palitot

Mestrado em educação em curso - Universidade Cidade de São Paulo - UNICID (2018)

Pós-graduação em Inclusão - Universidade Campos Salles - FICS (2017)

Pós-graduada em Deficiências Múltiplas - Universidade Mackenzie (2016)

Licenciada em História - Unisant'Anna - (2015)

Pós-graduada em Psicopedagogia - Centro Universitário Nove de Julho - UNINOVE - (2009)

Licenciada em Pedagogia - Centro Universitário Nove de Julho - UNINOVE - (2007)



O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E A INTERVENÇÃO DOCENTE

LEIDIMAR MARTINS DA ROCHA ALMEIDA

Resumo: O presente material monográfico versa sobre a análise documental e bibliográfica acerca do processo de alfabetização e a intervenção docente, tendo em vista a situação problema verificada e o papel do professor neste processo no bojo da visão sobre o protagonismo do aluno em suas produções. Verifica-se nas últimas décadas a mudança na perspectiva dos processos, considerando desde os métodos tradicionais até a implementação das recentes teorias e métodos à luz dos pressupostos legais que trazem na contemporaneidade a implementação da Base Nacional Comum Curricular por meio das habilidades à serem desenvolvidas. Este material foi produzido buscando apontar caminhos possíveis para o aprimoramento das práticas educativas tendo por objetivo compreender o processo de alfabetização e a atuação docente. Assim iniciei a pesquisa por meio dos estudos referentes aos pressupostos legais, posteriormente realizei o aprofundamento teórico à luz da alfabetização e a psicogênese da língua escrita, foi discutida a questão sobre o comportamento leitor e o planejamento didático, e em seguida foram apresentadas as considerações finais no apontamento de que o processo de alfabetização é complexo e refere-se as diferentes interações sociais, devendo haver coerência e respeito as especificidades do sujeito no planejamento docente, além do exercício constante de acompanhamento e reflexão.

Palavras-chave: Educação. Alfabetização. Planejamento.

INTRODUÇÃO

O presente material monográfico versa sobre o processo de

alfabetização e a intervenção docente, tendo em vista a necessidade de compreendermos na atualidade qual o posicionamento

do professor frente às mais recentes demandas para o processo de alfabetização.

A análise se constitui no sentido de que ao longo dos anos verificou-se que a educação brasileira sofreu inúmeras influências e diferentes modificações que refletem de forma direta de como o professor atua.

De tal modo, há uma grande preocupação com as séries iniciais e uma incessante discussão acerca de métodos e processos que contribuam para a alfabetização das crianças. Desta forma observou-se que, a escola migrou seus modelos, sendo os primeiros no passado utilizados de forma mecânica e repetitiva, passando por um olhar voltado ao construtivismo e ao letramento. Nos últimos anos, vem se estabelecendo um novo prisma acerca do desenvolvimento de habilidades, onde a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), em uma discussão coletiva e democrática, atualiza as documentações frente às novas características sociais, considerando como ênfase as competências socioemocionais e o eixo estruturante que são as interações e a perspectiva do uso das tecnologias. Assim, o processo de alfabetização deixa de ser de uma vez por todas um movimento de codificação e decodificação de símbolos para compreendê-la como um processo dinâmico que inicia-se ainda

na primeiríssima infância por meio das primeiras interações da criança, em seu contato familiar e, posteriormente, no ambiente de creche.

Deve-se então privilegiar as ações voltadas para a leitura e escrita de forma precoce, considerando assim as especificidades e singularidades do sujeito e na compreensão do estudante como o protagonista da ação e o professor em sua atuação como mediador do processo de aprendizagem que trabalha de forma colaborativa.

Desta forma, compreendendo a dinamicidade e a complexidade deste processo, surge a necessidade do aprofundamento teórico e a discussão para que se defina como os dispositivos legais consideram na atualidade a questão da alfabetização, para que, desta forma, o professor e demais interessados possam utilizar esses apontamentos para a reflexão sobre o aprimoramento do fazer docente.

PRESSUPOSTOS LEGAIS

A Base Nacional Comum Curricular (2017), mantém os pressupostos dos Parâmetros Nacionais Curriculares - PCN (BRASIL, 1998), mas agrega mudanças. Nessas não observa-se direcionamento específico para as abordagens a serem utilizadas, porém aponta para uma

perspectiva na qual enfatiza-se as relações entre a fala e a escrita.

No documento observa-se o reconhecimento da apropriação do sistema alfabético e de suas especificidades, devendo ser considerada na ação pedagógica.

A BNCC aproxima-se dos PCNs, pois, considera que a linguagem é uma atividade humana existente em um processo de interação entre os sujeitos. Desta forma, a linguagem esta inserida nas relações sociais cotidianas de forma intencional.

O documento refere-se ainda a considerar a função social dos textos utilizados. Assim, durante a alfabetização, ressalta-se a importância de se utilizar textos reais para a reflexão sobre a escrita e não os textos tradicionais.

A base ainda refere-se a importância da continuidade entre a educação infantil e o ensino fundamental. Logo, o documento considera que é possível potencializar e intensificar as experiências iniciadas na educação infantil voltadas à língua oral e escrita.

O documento refere-se, também, as especificidades do processo de alfabetização e considera as duas linhas de ensino: A primeira aponta para a centralidade do texto e o trabalho que considera as práticas sociais de leitura e escri-

ta. A segunda linha agrega a reflexão sobre o sistema de escrita no bojo do estudo das relações entre os sons e as letras, as investigações acerca da posição, quantidade de letras e como se organizam e sílabas.

A BNCC considera a perspectiva construtivista, ponderando os processos dos quais as crianças vivenciam para se apropriarem da escrita.

A consciência fonológica também é destacada em virtude de sua contribuição para auxiliar a criança a evoluir em sua hipótese de escrita.

Prevaleceu, então, entre os especialistas na elaboração da Base Nacional Comum Curricular, que as crianças aprendem de maneiras diferentes, não podendo assim desprezar a imersão no texto e a função social, devendo assim estabelecer relação entre os trabalhos, sendo importante, além do domínio do sistema de escrita, que o sujeito também seja capaz de ler e escrever diferentes gêneros textuais.

A Base Nacional Comum Curricular não oferece orientações didáticas ou avaliativas como os PCN's, entretanto, oferece a proposição das competências e habilidades essenciais que todos os alunos devem desenvolver a cada ano.

Assim, observa-se que o objetivo está em o que ensinar, sendo que os currículos e as propostas didáticas ficam a cargo das redes e sua comunidade educativa.

Não se estabelece também um limite para que a criança aprenda a ler e a escrever. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que é uma diretriz anterior a implementação da Base, estabelece como um prazo limite o 3º ano, distinguindo-se da BNCC que considera o 2º ano e aponta que no 3º continua, porém com foco na ortografia.

Destaca-se também relevante, segundo a Base, considerar os campos de atuação que representam o eixo estruturante nas práticas de linguagem.

Desta forma, enfatiza-se a contextualização para a construção do conhecimento, dando ênfase às práticas de linguagem inerentes à vida social e que devem ser consideradas para os anos iniciais sendo quatro campos: vida cotidiana, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa e vida pública.

O uso das tecnologias na contemporaneidade revela-se, também, como aspecto relevante, pois alterou as práticas de linguagem na sociedade atual.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reflete isso

ao dar ênfase aos ambientes digitais. Consideram-se, ainda, os gêneros textuais clássicos como receita, tirinhas, notícias, conto e crônica, porém foram incorporados os novos gêneros, sendo eles os chats, posts e e-zines. Além dos textos multissemióticos e multimidiáticos, que consideram a escrita, mas também as imagens estáticas como fotos, ilustrações, pinturas, infográficos e desenhos, e também os vídeos, filmagens, e áudios, como componentes que atribuem significado à mensagem.

Assim o texto da Base refere-se ao professor em face de sua contribuição para a construção do multiletramento e qualificação das produções e utilização das ferramentas digitais, considerando os aspectos éticos, estéticos e políticos.

ALFABETIZAÇÃO E A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

A psicóloga argentina Emilia Ferreiro foi responsável por propor uma nova perspectiva no bojo da alfabetização. Suas contribuições constituem uma nova teoria denominada a Psicogênese da Língua Escrita.

As pesquisas realizadas por ela e por Ana Teberosky, na Argentina e também no México, foram motivadas devido aos elevados índices de fracasso escolar destes

países. Assim, as duas pesquisadoras aprofundaram os estudos buscando assim uma resposta para o grande problema vivenciado semelhantemente nos dois territórios. A base da pesquisa realizada refere-se a psicolinguística e a teoria epistemológica e psicológica à luz de Jean Piaget.

Por meio dos estudos, Ferreira e Teberosky concluíram a maneira como as crianças constroem diferentes hipóteses sobre o sistema de escrita, de forma anterior inclusive a compreensão do sistema alfabético.

Os resultados dessa pesquisa foram disseminados chegando ao Brasil na década de 80, onde foram consideradas, de forma errada, como um método de alfabetização. Os resultados das pesquisas concluídas por elas referem-se ao entendimento de que todo conhecimento tem uma gênese, estabelecendo assim as formas primitivas de conhecimento da língua escrita.

Em suas teorias, Ferreira e Teberosky apontam que as crianças são leitoras, realizando assim uma oposição à concepção associacionista da alfabetização muito utilizada até então.

A psicogênese da língua escrita fundamenta-se em um suporte teórico construtivista, em que demonstra que o conhecimento é

produzido pelo indivíduo e que esse passa então a ser considerado como sujeito e não mais como objeto do processo de aprendizagem.

Segundo as autoras, ocorre um processo dialético em que o indivíduo apropria-se da escrita atuando como produtor da mesma. Referem-se ainda a aprendizagem como um processo da escrita não vinculada à fala, não sendo esta relação vista como fonema/grafema.

As autoras defendem que o analfabetismo e o fracasso escolar são problemas relacionados a dimensões sociais em face da desigualdade social e econômica, que refletem também nas desigualdades de oportunidades educacionais.

Nesta perspectiva:

Os filhos do analfabetismo são alfabetizáveis; não constituem uma população com uma patologia específica, que deva ser atendida por sistemas especializados de educação; eles têm o direito a serem respeitados, enquanto sujeitos capazes de aprender. (FERREIRO, 1986).

Em face da pesquisa, classifica-se a repetência como a repetição do fracasso e da evasão escolar como uma expulsão enco-

berta ou disfarçada. Desta forma, aos resultados da pesquisa apontam para a defesa da mudança do ponto de vista.

Anteriormente, na apresentação dos resultados da pesquisa acerca da psicogênese da língua escrita, os métodos de alfabetização eram baseados nas concepções psicológicas e a aprendizagem da leitura e da escrita era realizada por meio de técnicas de aquisição, decifração do texto, resposta sonora e estímulos gráficos.

A partir de 1962, com as pesquisas referentes à psicolinguística, há então uma nova perspectiva acerca de como a criança formula hipóteses, considerando o processo como o sujeito busca compreender a natureza da língua falada em seu contexto social e familiar, na busca de regularidade para reconstruir a linguagem.

A teoria da psicogênese da língua escrita é fortemente influenciada pelas ideias de Jean Piaget no bojo da teoria geral dos processos de aquisição do conhecimento, que resulta da atividade do sujeito e não de métodos ou de pessoas, concluindo-se, desta forma que o sujeito é o produtor de seu conhecimento.

Segundo Weiz (2000), a psicogênese da língua escrita descobre a história da aprendizagem, a

que se refere:

Em vez de indagar como se deve ensinar a escrever, ela perguntou como alguém aprende a ler e escrever, independente do ensino. Ela considerou uma coisa que todos sabiam: que muitas crianças chegam à escola, antes do ensino oficial, já alfabetizadas. As crianças leem, mas não estão socialmente autorizadas a fazer isso, antes do professor ensinar. Na verdade, os meninos trabalham muito para construir esse conhecimento, que acaba não reconhecido pela escola (WEISZ, 2000).

O COMPORTAMENTO LEITOR E O PLANEJAMENTO DIDÁTICO

Na observância da responsabilidade e do compromisso dos professores frente os direitos educacionais, observa-se a importância de compreender a criança como um sujeito protagonista, que aprende por meio das experiências e do meio.

O ambiente deve favorecer o processo de aprendizagem tendo em vista a diversidade de experiências que ele pode propiciar, tendo, neste processo, a mediação do professor que atuará frente às recen-

tes tendências educativas e no bojo das leis educacionais vigentes, de forma a propiciar à criança experiências significativas com respeito às especificidades dos educandos.

As metodologias devem versar segundo o estímulo, à luz de desenvolver habilidades que possibilitem a elas refletir, criticar, compartilhar, pesquisar, compreender e inovar, como um sujeito histórico-social frente os desafios da contemporaneidade.

Para tal, verifica-se que a imersão como um leitor competente, este que por meios adequados desenvolve o seu interesse pela leitura e exerce então o seu comportamento leitor ao indicar, comentar, criticar livros bem como relacionar as leituras. Refere-se ainda a aquele capaz não apenas de codificar e decodificar os símbolos, mas também de compreender os diferentes usos dos gêneros textuais e interpretá-los diante ao seu uso social.

Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998), a leitura é uma atividade permanente que deve ser garantida na rotina do professor e prevista em seu planejamento, sendo parte integrante deste planejamento a seleção de livros dos acervos, as metodologias empregadas para a leitura e o espaço a ser utilizado para tal.

Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998):

Ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura (BRASIL, 1998, RCNEI, p.143).

A imersão na leitura desde a educação infantil possibilita que a criança venha a despertar o seu interesse pela leitura em um período de sua vida potente em descobertas e significados.

Para Delia Lerner (2002), são necessárias algumas estratégias para transformar o ensino da leitura e da escrita sendo elas:

- Formar praticantes de leitura e da escrita e não apenas decifreadores do sistema de escrita;
- Formar seres humanos críticos aptos a ler entrelinhas e de adotar uma posição própria;
- Formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a leitura oferece, disposta a identificar-se com o semelhante ou solidarizar-se com o desigual e hábil de admirar a qualidade literária;
- Orientar as ações para constituição de escritores, de pessoas que saibam informar-se por escri-

to com os demais e com elas mesmas;

- Atingir produções de língua escrita conscientes da pertinência e da importância de dar certo modelo de mensagem e determinado tipo de posição social;

- Criar possibilidades para que as crianças manejem com eficácia os diversos escritos que circula, na sociedade;

- Encontrar caminhos para que a escrita deixe de ser um objeto de avaliação para se constituir como um objeto de ensino;

- Gerar descoberta do emprego da escrita como instrumento de raciocínio sobre o próprio pensamento, como recurso para organizar e reorganizar o próprio conhecimento.

Lerner (2002) destaca ainda que o professor é de suma importância neste processo, pois é um modelo fundamental para os alunos. Assim, faz-se necessário que ele leia para manter os alunos inteirados acerca dos assuntos inerentes à leitura.

A autora defende ainda a relevância dos registros de leitura, onde o professor pode organizar suas estratégias tendo em vista a sua mediação e o movimento de reflexão para reformular suas conclusões.

Verifica-se, portanto, a necessidade de fomentar a leitura no bojo de uma constância ao que refere-se ao estudo, planejamento e reflexão por parte do professor, sendo totalmente descartado neste momento as ações voltadas para a fragmentação, os exercícios repetitivos de gramática e vocabulário, bem como de interpretação de textos.

De tal maneira, os professores estarão atuando frente uma postura de acesso à leitura de qualidade afim de que as crianças possam construir o significado dos textos, contribuindo para a formação do hábito leitor que será levado para toda a vida, impactando de forma positiva em seu meio social e familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise bibliográfica acerca do processo de alfabetização e a intervenção docente, verificou-se, inicialmente, à luz da obra *Psicogênese da Língua Escrita* de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, que marcou de forma revolucionária a questão da alfabetização e mudou os paradigmas no processo de aprendizagem da linguagem oral e escrita.

Segundo a visão das autoras, o aluno passou a ser compreendido como sujeito intelectualmente ativo na formulação de suas hipóteses.

Considerou-se, nesta perspectiva, como é importante entender o modo de como as crianças aprendem a reconceituar os objetos de conhecimento, sendo neste caso a língua escrita um fator essencial para estabelecer o protagonismo do estudante no processo de aprendizagem.

Desta forma, o presente material monográfico destaca também o papel dos professores diante este cenário, tendo em vista o protagonismo da criança na construção do conhecimento sobre a língua. Considera, também, o importante papel do professor que é o de planejar situações didáticas que coloquem a língua em sua função comunicativa, viabilizando a compreensão dos alunos acerca das tarefas propostas.

Por meio da pesquisa, verificou-se que o sujeito aprendiz é competente para participar e envolver-se na cultura letrada, tendo em vista que as duas modalidades, a linguagem oral e a escrita, estão em constante interação, pois quando pensamos na linguagem verbal, observa-se o desenvolvimento da oralidade que influencia de forma direta na linguagem escrita.

Sendo um instrumento discursivo, a linguagem escrita em diferentes situações de uso social estabelece funções distintas.

Portanto, há um grande anseio para que desde a primeiríssi-

ma infância, quando a criança ainda é inserida na creche, ocorra um engajamento para o uso da língua escrita, por meio da utilização dos diferentes portadores de texto, diferentes temáticas e reflexões acerca de conteúdos que sejam atividades a serem realizadas nas instituições de atendimento à primeira infância, considerando as especificidades e a compreensão da criança acerca do mundo, por meio da imaginação, da fantasia e das interações e brincadeiras.

A autora Lerner (2002, p.105), refere-se ao conhecimento didático da Alfabetização, que é o resultado do estudo sistemático das interações produzidas entre o professor, o aluno e o objeto de conhecimento; é produto da análise das relações entre o ensino e a aprendizagem de cada conteúdo específico; é elaborado por meio da investigação do funcionamento das situações didáticas.

Trata-se, ainda, da relevância do professor em considerar as interações produzidas nos ambientes educativos pelos diversos atores, sendo o processo de aprendizagem dos alunos sobre a língua escrita resultante destas interações. Assim, o estudo sobre a didática incide sobre a aprendizagem na observância de compreender como o aluno aprende e de como o professor deve atuar para potencializar o seu processo de aprendizagem no planejamento de

situações didáticas que privilegiem também os espaços, os tempos e os recursos considerando o seu protagonismo.

Por meio da pesquisa realizada, apresenta-se a necessidade do planejamento didático afim de antecipar e refletir a prática, apontando assim a intencionalidade e antecipando as melhores condições didáticas incluindo as intervenções do professor.

Desta forma deve se considerar o agrupamento, os materiais oferecidos, as consignas, os desafios propostos e a apresentação dos resultados, possibilitando ao professor refletir a sua prática.

Por meio do planejamento, o professor tem a possibilidade de refletir e avaliar o processo percorrido pelo grupo afim de ajustar os desafios de acordo com as necessidades individuais e coletivas, considerando a diversidade de saberes do grupo em diferentes momentos de aprendizagem e considerando a articulação entre as práticas sociais e comunicativas da língua.

O planejamento didático deve ser flexível afim de considerar de forma progressiva as diferentes modalidades organizativas: projetos, atividades habituais e atividades independentes, prevendo também a retomada dos conteúdos em diferentes oportunidades.

No processo de alfabetização inicial, um grande desafio é o de planejar atividades que integrem a reflexão sobre o sistema de escrita e as práticas mediadas pela escrita, não sendo uma proposta mais voltada para as ações mecânicas.

Outro desafio versa sobre propostas que apresentem situações problema de forma que os alunos sejam instigados a acionar os seus conhecimentos prévios para assim produzirem novos conhecimentos.

Acerca das intervenções didáticas e o agrupamento dos alunos, no que refere-se à ação intencional no planejamento do professor, deve-se considerar o objetivo da atividade e o nível de saberes das crianças, assim deve se ter claro o conceito acerca das zonas de desenvolvimento proximal, tendo em vista a necessidade de que um irá potencializar o conhecimento do outro que ainda está em formação.

As intervenções devem considerar também as ações do professor para promover novos campos de reflexão sobre a leitura e a escrita, que devem ser planejadas considerando os saberes das crianças, a natureza da atividade e o que precisam para avançar.

O professor pode potencializar as construções dos alunos em relação à leitura e escrita, oportu-

nizando situações em que as crianças possam ler o que escreveram para que interpretem os escritos.

A discussão coletiva sobre a escrita também é um ponto a ser contemplado, sendo a ideia principal a de potencializar a reflexão dos alunos e fazer circular o maior número de informações estruturantes em face de subsidiar novas reflexões.

Assim, compreende-se diante ao exposto o aluno como protagonista e o professor como um mediador que atuará na pesquisa de como a criança aprende a fim de propiciar condições para que os estudantes aprendam por meio de um planejamento que contemple os espaços, os tempos, os recursos e as interações que favorecerão o processo de aprendizagem como um todo.

Conclui-se aqui que há a necessidade de ampliar as discussões acerca desta temática, tendo em vista que a alfabetização é um processo dinâmico que considera as diferentes interações. Compreende-se, também, que este é um processo totalmente relacionado às questões sociais, acompanhando assim as mudanças na sociedade. Portanto, é um processo de constantes modificações havendo a necessidade do professor atuar como pesquisador no aprofundamento teórico que resultará no aprimoramento de suas ações com o coletivo.

Dessa forma, esse material foi produzido tendo em vista colaborar para a imersão e reflexão acerca do conteúdo tratado, tendo em vista sua relevância para a sociedade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição Federal**, de 05.10.1988, Diário Oficial da União, Brasília, 1988.
- BRASIL. Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069, de 13-7-1990. 11ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC 2ª versão. Brasília, DF, 2016.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3. Conhecimento de Mundo.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEE, 1997.
- BAPTISTA, M.C. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos. In: Ângela Dalben et. al (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: alfabetização e letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- DUARTE, J. **Fundamentos Estéticos da Educação**. Campinas: Papi-rus, 1995.

FERREIRO, E & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

KRAMER, Sônia (consultora). 2009ª. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica** – Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação infantil.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário**. Porto Alegre. Artmed. 2002.

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

SHEPHERD, R.; Johns. J. & Robinson, H. D.W. Winnicott: **Pensando sobre crianças**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento na educação Educação Infantil**. Belo Horizonte, Pátio – Educação Infantil, Ano VII, n.20. jul/out 2009.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WEISZ, T. Apresentação do livro: **Psicogênese da língua Escrita**. In FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto alegre: Artes Médicas, 1999.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 10. Ed. São Paulo: Global, 1998.



Leidimar Martins da Rocha Almeida

Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos (UNG). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA EM IDADE ESCOLAR: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS PSICOSSOCIAIS

MANUEL FRANCISCO NETO

Resumo: O presente texto tem como objetivo descrever algumas causas e consequências das dificuldades de aprendizagem da criança escolar, numa perspectiva teórica. Existem várias opiniões de autores sobre as dificuldades de aprendizagem que ora convergem, ora divergem no que diz respeito as suas causas. As dificuldades de aprendizagem constituem preocupação para o sucesso escolar. Os fatores causais podem estar ligados a criança, a família, ao professor, a escola e sociedade. As consequências psicossociais afetam de igual modo a própria criança, seus familiares, o professor e de uma maneira geral, a sociedade. Quanto a criança, ela pode manifestar desmotivação, inadaptação, baixa auto-estima e agressividade, e por parte dos pais, ela pode perder afectividade. O professor face as dificuldades de aprendizagem de seu aluno pode sentir-se não realizado. As consequências de tudo isso se reflectem na própria sociedade que se depara com seus membros por vezes sem a possibilidade de se desenvolver do ponto de vista individual para posteriormente servi-la.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem. Criança escolar. Causas internas e externas. Consequências.

INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem têm repercussões negativas e preocupantes no processo de ensino e aprendizagem da criança. As dificuldades de aprendizagem são

construtos muito abrangentes, complexos e devem ser estudadas amplamente, de maneira a se fazer perceber que estes fenómenos dependem de uma variedade de factores, sejam eles objectivos ou subjectivos à criança.

Segundo (SANTIUSTE e GONZÁLEZ-PÉREZ, 2005) as dificuldades de aprendizagem podem surgir no momento em que a criança entra para a escola, mas não é frequente que nesta fase sejam diagnosticadas, pois para a criança aprender a ler, a escrever e a contar é necessário certo tempo. Existem uma gama de factores linguísticos, biológicos e sociais que podem servir de prognósticos de uma dificuldade de aprendizagem, uma vez que a criança ingressa na escola, mas quando resultam pouco relevante, a criança é considerada normal pelos familiares e professores, de forma que a primeira alteração observada será a sua dificuldade para aprender no estabelecimento de ensino.

Atualmente as dificuldades de aprendizagens não devem ser analisadas de forma unilateral, ou seja, ter em conta apenas a criança, mas sim ter também em consideração os múltiplos fatores relacionados com o meio em que a criança se encontra inserida como a família, o professor, os colegas e entre outros.

CONCEITOS DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

As dificuldades de aprendizagem (DA) têm a ver com um conjunto de definições que ora convergem ou se contradizem, mediante as opiniões de diferentes autores.

Rodrigues (2005) considera que as DA é um termo usado geralmente para designar um grupo complexo de crianças com dificuldades em aprender a falar, a ler, a escrever e a fazer cálculos numéricos. As dificuldades podem abranger a aprendizagem de habilidades para movimentar-se, para relacionar-se, defeitos nos órgãos sensoriais, mente retardada e desordens do ponto de vista emocional nos períodos mais precoces do desenvolvimento.

As DA na criança não são vistas simplesmente do fórum cognitivo, mas também físico e social. Uma criança além de não ter capacidade de aprender a ler, a escrever e a fazer contas sozinha, também pode ter dificuldade de aprender a movimentar-se, de manter contato com os seus parceiros e não conseguir identificar cores ou discriminar sons, vozes, sensações e outros estímulos relacionados aos órgãos dos sentidos.

Nielsen (1999) explica que DA é a designação correta para indicar uma desordem que impede o sujeito armazenar, interiorizar e reproduzir uma dada informação.

Apesar das duas definições serem diferentes, pois a segunda engloba perturbação e parece mais severa, ambas convergem no facto de existir um impedimento em obter o conhecimento.

MODELOS TEÓRICOS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

No estudo das DA existe um leque de modelos teóricos que podem influenciar na tomada de decisões para atender a cada aluno com vista a contribuir para o seu desenvolvimento humano e por conseguinte o da sociedade. Os modelos teóricos das dificuldades de aprendizagem devem ser analisados e interpretados em função das características psicológicas e individuais dos alunos, do seu ritmo de aprendizagem e da sua conduta.

Segundo Fonseca (2008), actualmente tem-se valorizado muito os testes psicológicos típicos para identificar as dificuldades de aprendizagem para a tomada de decisões ou para a orientação educativa que muitas vezes não é a mais acertada. Os testes psicológicos baseiam-se no coeficiente de inteligência (Q.I.) da criança e isso pode colocar em risco o sistema escolar e propiciar a exclusão de alunos, visto que existem alunos com Q.I. normal ou acima da média que apresentam DA e não se explica o motivo que leva a essas crianças a serem conotadas negativamente.

Os modelos teóricos são diversos (biomédico, ambientalista, comportamentalista, curricular, dinâmico, humanístico holístico, sócio histórico e cultural, estratégia da educação e instrução e outros).

Convém apresentar apenas uma pequena descrição sobre o modelo biomédico e comportamentalista.

MODELO BIOMÉDICO

Segundo Laín Entralgo citado por Yáñez (2002) as causas das dificuldades de aprendizagem devem ser encontradas dentro do próprio indivíduo, concretamente no seu organismo e podem ser considerados os transtornos sensoriais, epilepsia, doenças hepáticas, deficiências nutricionais, lesões cerebrais, entre outras.

Significa que de acordo com o modelo biomédico as DA têm origem na própria criança. A criança pode ter alguma doença como as de fórum orgânico que afecta os órgãos internos ou sensoriais e neurológicos que afeta o cérebro ou ainda, a carência de vitaminas e minerais no organismo.

MODELO COMPORTAMENTALISTA

O modelo comportamentalista valoriza as condicionantes do meio onde a criança se encontra durante o processo de aprendizagem. Tem relação com o modelo ambientalista. Abreu citado por Barros e Barros Oliveira (1999) comentam que esse modelo baseia-se na teoria associacionista. Esta teoria enfatiza que todo o estímulo

lo provoca uma reação ou resposta face a um condicionamento que pode ser clássico ou operante. O condicionamento clássico corresponde ao carácter contíguo de aprendizagem por meio do hábito ao passo que no condicionamento operante enfatiza-se a recompensa ou prêmio, a punição ou castigo. Quer dizer que a aprendizagem da criança está condicionada a vários fatores que têm a ver com todos os condicionantes do meio que vão influenciar a sua reação.

FATORES CAUSAIS

São inúmeros os fatores que podem causar dificuldades de aprendizagem nas crianças, desde os endógenos aos exógenos.

Os fatores endógenos estão relacionados com a criança e seu interior. Segundo Sousa (2003) muitas dificuldades na escola são derivadas pela falta de motivação, de interesse e de vontade dos alunos quando a transmissão do conhecimento se torna muito repetitiva a ponto de causar cansaço ao educando. No mesmo sentido, Aguiar (2005) explica que as crianças não estudam por um motivo muito simples: não lhes interessa estar sentadas durante um longo período de tempo a ler, estudar e fazer tarefas, quando poderiam estar a brincar ou a fazer algo que verdadeiramente gostam. Pode ser aborrecido para elas, a

menos que alguém os atrai para tal atividade e os informa sempre que estudar é muito importante para a vida atual e futura.

Segundo Laín Entralgo citado por Yanez (2002) se a criança tiver alguma doença a nível orgânico ou mental pode desencadear DA.

Os fatores exógenos não se encontram relacionados com a criança, mas sim com o entorno social que a envolve. A família é um dos fatores exógenos. Como grupo primário da criança, ela influencia diretamente na sua aprendizagem quando vivencia situações, como por exemplo a falta de recursos para a sobrevivência.

Mamwenda (2006) refere que problemas sociais e económicos da família podem influenciar negativamente na aprendizagem de seus filhos. Muitas crianças continuariam a estudar e com sucesso se seus pais os apoiassem. As condições sociais da família servem de reforço para o enfrentamento do processo de aprendizagem, mas caso a família não tenha recursos para satisfazer as necessidades essenciais, o sucesso escolar das crianças pode ficar comprometido. Aliás Maslow (s/d) defende esta posição quando disse que as necessidades do topo só são satisfeitas se as da base estiverem devidamente atendidas.

As habilidades que os pais têm para auxiliar o desenvolvimento da criança bem como o estilo de vida e a forma como os mesmos atenderam a criança enquanto feto isto é no período pré-natal, é relevante no processo de aprendizagem na escola.

Para Garcia (1997), se uma criança se desenvolve ao lado de um pai com perturbações de linguagem ou que fala pouco, isto pode afetá-la. O autor aponta outras causas de DA como o uso do tabaco, de bebidas alcoólicas e de outras substâncias psicotrópicas durante a gravidez por parte da mãe.

A falta de afeto pela criança também prejudica a aprendizagem. Vários autores concordam que atualmente ninguém consegue educar sem afeto, tanto os pais, quanto os professores.

Cury (2003) enfatizou que diante das crianças o adulto pode inculcar nelas conhecimentos valiosos para a vida inteira, com gestos de afeto mesmo sem falar muito alto ou gritar. Os pais podem evitar desgastes se manifestarem a sua criatividade de forma amorosa contando histórias.

As atitudes do professor têm grande significado para a criança. Deste modo a sua preparação para exercer o magistério é fundamental.

Carvalho (2005) enfatiza a formação de professores como uma medida adequada para sua profissionalização, visto que no ensino primário as condições organizadas pelo professor impulsiona o êxito na aprendizagem da criança de modo a alcançar o desenvolvimento integral da mesma. É o professor que com sua perícia flexibiliza os programas e seus conteúdos para que se adequem as características dos alunos.

Ensinar é uma profissão altamente artística do qual o professor deve estar permanentemente preparado para leccionar bem as suas aulas para que os alunos obtenham melhor rendimento.

Para Maria (1996), o atual professor deve possuir conhecimentos de filosofia educacional, tendo em conta o ensino e a educação livre de forma a humanizar e dar uma formação cabal aos alunos, não obstante ele deve ser o guia da aula, permitindo ao aluno opinar perante um determinado conteúdo escolar.

INADAPTAÇÃO ESCOLAR

Uma das consequências das psicossociais das dificuldades de aprendizagem pode estar ligada a inadaptção escolar. De acordo com Molina (1996), a falta de

adaptação na criança pode estar acompanhada de imaturidade e falta de segurança.

A criança não se sente bem na escola, não se sente integrada, sente-se incapaz de realizar a sua atividade e com receio de que existe algum perigo no meio que a rodeia. Pela manhã, por exemplo, pode simular qualquer doença para evitar ir à escola e esse medo de ir até lá deriva da ideia de que a escola é um lugar ameaçador e seus pais estão ausentes. Ruiz (2000) focalizou que quando as crianças têm fobia escolar, elas podem ter sintomas ou queixas como dor de estômago, dores de cabeça, náuseas e vômitos. Estes sintomas podem estar relacionados com a ansiedade de separar-se dos pais, acontecendo tais episódios não só no momento de ir a escola, mas também em outras ocasiões que envolvam separação. Consultar um especialista é sempre recomendado para um acompanhamento psicopedagógico para a descontinuação da situação.

BAIXA AUTO-ESTIMA

Segundo Jones (2004), as crianças desenvolvem a baixa auto-estima sobretudo no seio da família quando são chamadas a atenção de maneira grosseira, quando são censuradas no estabelecimento escolar por tirarem notas ruins, potencializando tais acontecimentos

para os conflitos consigo próprias, não conseguindo obter o autocontrole. Geralmente lamentam que não conseguem fazer as tarefas escolares pois as acham muito difíceis e não têm o apoio dos pais, nem “de ninguém”. A baixa auto-estima faz com que a criança se sinta incompetente e inferior em relação as outras.

AGRESSIVIDADE

De acordo com Genovard e Montané (1982), a agressão é uma reação de luta e os seus componentes são: a falta de satisfação, a raiva, o protesto e uma certa violência ou o esforço para mudar as coisas. A agressão pode considerar-se direta, se a ação violenta for física e se apresenta em forma de ameaça dirigida contra a pessoa e o objeto ao que se considera causante da frustração.

A criança pode recorrer a agressividade para demonstrar o seu poder perante aos demais para fazer perceber que serve para alguma coisa. Se não tem capacidade para aprender por um lado, por outro ele tem a capacidade de agredir e assim sentir-se compensado com a sensação de que é capaz de fazer alguma coisa visível, para despertar a atenção dos que estiverem a sua volta.

Para Moelnik (1993) a agressividade na criança também se re-

gista no seio da família e nesta ordem de ideias os progenitores devem estar muito atentos, mantendo a calma, a simpatia e compreensão para atenuá-la, além de evitar os comportamentos agressivos diante dos filhos de modo a não permitir que estes os imitem.

CONSEQUÊNCIAS PSICOSSOCIAIS NA FAMÍLIA

PERDA DE AFETIVIDADE

Diante das DA, os pais podem manifestar aborrecimento, pouco afeto e atenção o que pode afetar o estado de ânimo da criança se por exemplo os pais criticarem seus resultados escolares exigindo notas mais altas ou comparar a criança com outras. Os pais devem apoiar incondicionalmente. Além de matricular seus filhos no sistema educativo têm a obrigação de os motivar para a vida escolar. O afecto familiar é fundamental para a aprendizagem. A família é o agente educativo primário da criança. A carência afectiva reforça as DA.

Conforme CONTRERAS SOLIS (2010) a família deve promover o amor, a afeição, o carinho, a segurança diante de seus filhos de maneira que eles se desenvolvam físico, emocional e psiquicamente. Realça que a agressividade e outras atitudes negativas prejudicam

significativamente o aproveitamento escolar das crianças.

Quando os pais são comunicativos impulsionam o bem-estar de seus filhos e por conseguinte contribuem para o melhoramento da aprendizagem. Mesmo quando os filhos não conseguem satisfazer as expectativas dos pais com notas altas, os pais devem reconhecer o esforço evidenciado pelos filhos e encorajá-los a melhorar as suas performances.

CONSEQUÊNCIAS PSICOSSOCIAIS NO PROFESSOR

COM POUCA AFETIVIDADE PELA CRIANÇA

Como é do conhecimento de todos, a tarefa de educar não é fácil. Tal como acontece com os pais, o fato do professor constatar que seu esforço não está a ser correspondido por parte da criança com DA pode deixá-lo frustrado, baixar o afeto perante a criança, sentir-se não realizado e por conseguinte adotar comportamento agressivo que se manifesta em diferentes maus-tratos à criança, o que jamais é recomendado na superação das DA.

Para Sousa (2003) o mestre compulsivo não ensina o autodomínio nos seus educandos. O professor deve autocontrolar-se diante dos seus alunos, já que o mesmo joga um papel fulcral na educação

e ensino dos mesmos. De igual modo, Bahillo, Hernandez, Espanol, Sanagustin Fons e Saso (2007) acham que existem professores com pouca afetividade e que são impacientes diante dos problemas dos seus alunos devido a sua pouca maturidade para aprender.

Ser compulsivo pode ser comparado com um carro na estrada sem travões que atropela tudo e todos os que estiverem em sua direcção. Quando o adulto se comporta de maneira compulsiva ensina inconscientemente o educando a ser igualmente compulsivo, que conforme já supracitado, ninguém consegue educar sem ter afeto do sujeito em causa. Com formação adequada e específica do professor é possível adquirir habilidades científicas e um perfil para exercer a sua profissão com zelo. Os maus tratos como castigos físicos, humilhar, censurar ao público não auxiliam em nada e revelam ausência de afeto.

De acordo com Marchesi (2006) a falta de autonomia do professor e o sentimento de incompetência é uma das causas cruciais que comove o professor para tal atitude. Com formação adequada e específica é possível adquirir habilidades científicas e um perfil para exercer a sua profissão.

De acordo com Peterson (2003) é com a formação que o

professor consegue ter um perfil desejado com a capacidade de saber fazer, saber ser e de saber estar para conseguir estimular a criatividade da criança.

Outros autores valorizam igualmente o afeto na aprendizagem da criança. Segundo ÁLVAREZ, CASES, COLÉN, SALAMANCA, FORFOLEDA, FLOR, CAMPOS, IMBERMÓN, RODRÍGUEZ, MAURI, MELLADO, RABADÁN, REBENGA, SEMA, TRUEBA e VILARRUBIAS (2001) não há dissociação entre o aspeto cognitivo e o aspecto afetivo na relação entre o professor e o aluno quando se pretende educar e instruir e, por isso recomenda a formação inicial e permanente do professor.

Para a criança aprender precisa ter pensamento positivo, ter sensação de que pode aprender, é capaz de perceber algo, tem valores e é querido pelos demais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando a criança se encontra diante das dificuldades de aprendizagem não deve ser acusada ou julgada como a única responsável pelo seu problema e culpar a escola e o professor ou simplesmente o Estado também não é a atitude correta.

O ideal seria fazer estudos de caso num trabalho multidisciplinar

e interdisciplinar que envolva pedagogos, psicólogos, sociólogos, advogados, pediatras, psiquiatras, neurologistas, defetólogos, e outros, se for necessário.

As dificuldades de aprendizagem das crianças têm a ver com vários fatores causais relacionados com a própria criança, família, professor e sociedade de forma extensiva. O afeto da família bem como a preparação profissional do professor jogam um papel fundamental na prevenção das DA e sua superação com uma aprendizagem qualitativa.

As consequências psicossociais afetam não só a criança, mas também a família o professor e por extensão, a sociedade.

O problema das DA na criança deve preocupar a todos os intervenientes educativos.

Tendo em conta as consequências psicossociais das DA, a família, a escola e o governo devem evidenciar esforços em conjunto na intervenção preventiva e, quando já existirem, devem participar ativamente no processo de tratamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, G. A. **Conductas problemáticas en el niño normal. Guía para padres y maestros.** México: Trillas, 2005.

ÁLVAREZ, E. A.; CASES, I.; COLÉN, M. T.; SALAMANCA, CPR. de; FORFOLEDA, CRA. de; FLOR, J. I.; GARCÍA CAMPOS, E.; IMBERNÓN, F. ; MARTÍN RODRÍGUEZ, E.; MAURI, T.; MELLADO, V.; RABADÁN, J. M^a.; REVENGA, A.; RODRÍGUEZ SENA, C.; TRUEBA, B. y VILARRUBIAS, P. **La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos.** Caracas: Graó, 2001.

BAHILLO, C.G. (coordinador); HERNÁNDEZ,, A. S. ; ESPAÑOL, E. P. ; SAGUSTÍN FONS, M. V. y SASO, C. E. **Convivencia en los centros educativos.** Contigo. Módulo 4: Convivencia profesores y alumnos. Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 2007. Disponível em: . Acesso em: 17 jun. 2020.

BARROS, O. J. H. de, BARROS OLIVEIRA, A. M. **Psicologia da educação escolar I.** Aluno-Aprendizagem. Coimbra: Almedina, 1999.

CARVALHO, A. O. e. **Currículo de formação de professores do ensino primário.** Reforma curricular. Luanda: INIDE, 2005.

CONTRERAS SOLIS, G. C. **La carencia afectiva intrafamiliar en niños y niñas de cinco a diez años.** Tesina previa a la obtención del título de licenciada en Psicología Educativa en la especialidade de Educación Básica. Cuenca: Universidad de Cuenca, 2010.

CURY, A. (2003). Pais brilhantes. **Professores fascinantes.** Rio de Janeiro: sextante, 2003.

FONSECA, V. da. (2008). **Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar.** Lisboa: Âncora, 2008.

GARCIA, S. M. **El fracaso en el aprendizaje escolar. Dificultades globales del tipo adaptativo.** Málaga: Aljilies, 1997.

GENOVARD, C. G. y MONTANÉ, J. **Problemas emocionales en el niño.** Barcelona: Herder, 1982.

JONES, M. **Hiperactividade como ajudar o seu filho.** São Paulo: Plexus, 2004.

MARCHESI, A. **Que será de nosotros, los malos alumnos?** Madrid: Alianza, 2006.

MARIA, J. P. **Novos paradigmas pedagógicos, para uma filosofia da educação.** São Paulo: Palus, 1996.

MASLOW, A. H. **Introdução a psicologia do ser.** Rio de Janeiro: Eldorado, s/d.

MIELNIK, I. **Comportamento infantil. Técnicas e métodos para entender as crianças.** São Paulo: Ibrasa, 1993.

MOLINA, J. V. (1996). **Proceso de inadaptação social.** Madrid: Popular, 1996.

MWAMWENDA, T. S. **Psicologia educacional. Uma perspectiva africana.** Maputo: Textos editores, 2006.

NIELSEN, L. B. (1999). **Necessidades educativas especiais na sala de aulas. Um guia para professores.** Porto: Porto Editora, 1999.

PETERSON, P. D. **O professor do ensino básico. Perfil e formação.** Lisboa: Horizontes, 2003.

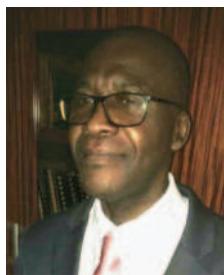
RODRIGUES, F. C. A. **Problemas de aprendizagem. Enfoque multidisciplinar.** Compras: Alínea, 2005.

RUIZ, A. **Psicologia do casal e da família.** São Paulo: Paulinas, 2000.

SANTUISTE, V. y González-Pérez, J. **Dificultades de aprendizaje y intervención psicopedagógica.** Madrid: Editorial CCS, Alcalá, 2005.

SOUSA, C. D. M. de. **Psicologia da aprendizagem.** Petrópolis: Vozes, 2003.

YAÑEZ, A. S. **Dificultades en el aprendizaje. Un modelo de diagnóstico e intervención.** Madrid: Santillana, 2002.



MANUEL FRANCISCO NETO

Doutor em Psicologia Social pela Universidade John Kennedy, (UK), Buenos Aires-Argentina. Mestre em Ciências Pedagógicas, opção Pedagogia e Psicologia pelo Instituto Pedagógico Superior do Estado de Moscovo-Rússia. Professor Auxiliar do Instituto Superior de Ciências da Educação-Luanda (ISCED)-Angola.

AS CONTRIBUIÇÕES DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

MARIA DAS GRAÇAS DE NEGREIROS QUEIROZ

Resumo: Este trabalho fala sobre as contribuições das brincadeiras no desenvolvimento infantil. Inicialmente faz um levantamento sobre a importância da brincadeira na vida da criança, finalizando com o papel do professor como mediador da criança e responsável por possibilitar um ambiente favorável para que a brincadeira aconteça de forma prazerosa.

Palavras-chave: Lúdico. Professor. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema central a reflexão sobre as possíveis contribuições da brincadeira no desenvolvimento infantil.

Sabemos que a educação Infantil vem ganhando cada vez mais espaço na sociedade e que se constitui como primeira etapa da educação básica.

Diante de desta realidade, é fundamental que as instituições de ensino e seus profissionais reflitam sobre os conteúdos a serem trabalhados nessa etapa tão importante na vida da criança e possibilite atividades lúdicas que busquem

valorizar e despertar a imaginação das crianças por meio do faz-de-conta.

Os professores podem desenvolver projetos que envolva a brincadeira sem medo de errar e de ser feliz e fazer a criança feliz.

Esta pesquisa parte da hipótese de que a brincadeira, além de ser uma atividade que promove o prazer e a alegria, favorece uma formação de um ser total e completo, possibilitando o desenvolvimento em seus aspectos, afetivo, social, cognitivo e motor.

É fundamental para o desenvolvimento da criança vivenciar experiências como brincar, pois, além de possibilitar o aprimoramento de suas competências favorece o desenvolvimento emocional, onde aprende a lidar com suas frustrações e medos, podendo se tornar um adulto mais feliz e realizado.

Faz-se necessário, então, refletir sobre como a formação pedagógica pode favorecer uma prática não só eficiente, mas também eficaz de modo que possibilite o brincar nas instituições de Educação Infantil.

Convidamos os professores e as instituições de Educação Infantil a avaliarem sua prática e possibilitar uma atividade prazerosa formada por meio da alegria e da diversão.

A brincadeira, além de proporcionar à criança uma aprendizagem significativa, de forma lúdica e prazerosa, ajuda a mesma resolver seus conflitos, estimulando a imaginação, melhorando a forma da criança a lidar com o mundo que a rodeia.

AS CONTRIBUIÇÕES DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A brincadeira existe na vida do ser humano desde o princípio da humanidade, e independe da

classe social, ou racial. A brincadeira atravessa os tempos e está presente no cotidiano de nossas crianças, seja em suas casas com suas famílias, seja na escola, ou nas ruas com os colegas no bairro, na zona rural, ou até mesmo nas tribos indígenas.

Pode-se afirmar que a brincadeira é histórica e socialmente um ofício da infância e dessa forma, considerar que a brincadeira está associada à ideia de que a criança nasce socialmente pelo modo que o meio lhe possibilita de vivenciar a infância.

A brincadeira é uma linguagem infantil, a ferramenta por excelência para a criança aprender a viver, reaprimorar seu desenvolvimento e fazer cultura.

A brincadeira é uma atividade fundamental para a criança desenvolver sua identidade, autonomia e imaginação, além de desenvolver e aprimorar suas capacidades de atenção, concentração, imitação e memória.

A brincadeira propicia o desenvolvimento da autonomia, pois à medida que a criança brinca, ela organiza os materiais, cenário e assume diversos papéis no desenrolar da brincadeira e também soluciona os conflitos a medida que eles surgem.

Desse modo, a brincadeira deve ser privilegiada na educação infantil, fazendo parte da proposta pedagógica de modo que ocupe cada vez mais espaço nas rotinas das unidades educacionais. É necessário que as instituições reconheçam a brincadeira como a principal linguagem da infância e considere o seu caráter essencial lúdico, garantindo a criança o direito de interagir, de aprender, de conviver de forma prazerosa que o brincar lhe proporciona.

O brincar é tarefa do cotidiano infantil, que nenhum adulto consegue transmitir. A criança é imaginativa, experimenta e explora o mundo por meio do brincar. A criança adquire experiência brincando e é por meio do ato de brincar que ela vive situações que a ajudarão a amadurecer emocionalmente e desenvolve as capacidades de socialização e interação vivenciadas na brincadeira por meio da experimentação de regras e da imitação de papéis sociais.

Quando brincamos exercitamos nossas potencialidades, provocamos o funcionamento do pensamento, adquirimos conhecimentos sem estresse ou medo, desenvolvemos a sociabilidade, cultivamos a sensibilidade, nos desenvolvemos intelectualmente, socialmente e

emocionalmente. (MALUF, 2003, p. 21).

Desde muito cedo as crianças apreciam o brincar, pois ainda bebês brincam de esconde-esconde, seja com a sua mãe ou com quem lhe cuida, ou com quem desenvolve um vínculo afetivo. Essa atividade desde cedo lhe possibilita assumir diferentes papéis, como quem procura alguém e a de quem é procurado, proporcionando-lhe prazer ao bebê e ao seu parceiro.

Desse modo, podemos perceber que o brincar além de proporcionar o desenvolvimento das capacidades afetivas e emocionais é uma atividade que possibilita o desenvolvimento da satisfação, do prazer por meio do lúdico.

É por meio do brincar que a criança cria e passa pela coragem de errar, de correr o risco, de não ter êxito imediato, pois o brincar tem uma única finalidade que é divertir.

Não devemos esquecer o quanto o brincar é fundamental na vida da criança, primeiro por ser uma brincadeira na qual ela tem interesse naturalmente e segundo, por que possibilita o desenvolvimento e aprimoramento de sua percepção e inteligência, além de possibilitar a criança a adquirir e vivenciar novos valores.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil vol. 2, o brincar constitui-se em uma atividade interna das crianças e que se baseia no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira.

Quando a criança brinca de imaginar, além de assumir diferentes papéis ela repete algumas ações imaginadas onde vivência conceitos de bom/mau, prazer/desprazer, feio/bonito, grande/pequeno etc., e assim a criança internaliza e desenvolve suas emoções e sentimentos, apropriando-se de um conceito próprio de moral e justiça.

Quando utiliza a linguagem de faz-de-conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens. (BRASIL, 1998, vol. 2, p.23).

É na brincadeira que as crianças vivenciam as regras de convivência e transforma os conhecimentos já adquiridos anteriormente. A brincadeira possibilita a explorar situações inovadoras, saber negociar, perder, ganhar ou

fazer parte de um grupo infantil e saber ter controle sobre si.

Segundo Maluf (2003) é por meio do brincar que a criança diferencia o seu mundo interior (fantasia, desejo, imaginação) do seu mundo exterior que é o mundo real, além disso, imaginando e fantasiando, a criança irá vivenciar os desafios, desenvolver sua curiosidade e em tudo a aprendizagem será mais criativo.

Por meio do brincar a criança se prepara para aprender, pois brincando ela aprende conceito e informações novas e tem um crescimento saudável e desenvolve seus aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. A criança que brinca torna-se um adulto mais equilibrado física e emocionalmente, um indivíduo que consegue superar com mais facilidade os problemas do cotidiano.

O brincar não deve ser considerado como uma mera atividade infantil ocasionada pela repetição ou imitação, pois o brincar é tão importante quanto estudar, além de ajudar a criança a superar momentos difíceis e encontrar soluções para várias indagações e sonar dificuldades de aprendizagens, bem como interagir com seus colegas.

Para que o brincar aconteça de fato e faça parte integral das rotinas escolares, é fundamental que

o educador planeje situações cotidianas em que o brincar faça parte do seu planejamento. Além disso, o professor deve organizar observar e avaliar o brincar das crianças.

A brincadeira não deve ser vista como uma “válvula de escape”, ou tempo de espera, ou ainda como prêmio em caso de bom comportamento, ou mero passa tempo onde o educador tem um tempo livre, e sim como direito da criança e princípio educativo e de construção humana.

É na brincadeira que a criança se humaniza, constrói sua identidade e se constitui como sujeito histórico social, capaz de conviver com as diferenças, de aceitar e ser aceita em seu meio, pois a linguagem da brincadeira ultrapassa todas as fronteiras e compreende todas as línguas.

A brincadeira é parte da criança, ou seja, ela não brinca pelo fato de ter energia demais, nem por recreação e sim pelo simples fato do prazer, divertimento espontâneo que o brincar lhe proporciona. A brincadeira é uma linguagem rica que possibilita a criança a indagar seu próprio pensamento e coloca a prova seus conhecimentos, e ajuda a criança a dominar seus impulsos e a controlar-se. Quando a criança brinca não tem um tempo fixo ou determinado no relógio para começar e terminar, e

sim um tempo especial e precioso que dura até a fantasia, à imaginação e o prazer durar.

O brincar é um elemento vital e indispensável para o desenvolvimento do corpo e da mente, uma atividade fundamental para propiciar uma educação integral, em que educar e aprender são situações naturais do ser, além de despertar interesse e o prazer é garantido.

A brincadeira é uma linguagem clara e acessível a todas as crianças e que favorece a construção da identidade e da autonomia de forma natural, até se tornar um adulto maduro com grande imaginação e autoconfiança.

O PAPEL DO PROFESSOR NA BRINCADEIRA

É fundamental que o professor tenha uma formação que contemple informações e vivências com o brincar e conheça a sua importância na vida da criança.

O professor é o adulto responsável por proporcionar oportunidade para que a brincadeira aconteça de modo educativo, além de organizar sua base estrutural, afetando alguns objetos, fantasias, brinquedos e delimitando os arranjos do espaço e o tempo para brincar.

Segundo Wygotsky (2003) a brincadeira é de suma importância no contexto escolar, e não deve ser interpretada como mero passatempo, mas deve ser valorizada, estimulada, e o professor deve dar tempo para que a brincadeira surja se desenvolva e se encerre, pois a brincadeira é responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, sendo o educador um mediador da brincadeira.

A mediação do professor deve ser intencional baseada na observação da brincadeira, oferecendo as crianças materiais e espaço adequado para brincar de modo que enriqueça a imaginação e a criatividade das crianças.

Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para proporcionar as crianças à possibilidade de escolher os temas, papéis, objetos e companheiros com quem quer brincar... (BRASIL, VOL. 1, p. 29).

É importante que o educador intervenha no brincar, pois quando um adulto brinca com a criança isso eleva o nível de interesse pelo enriquecimento que proporciona, além disso a criança se sente prestigiada e desafiada quando o parceiro da brincadeira é um adulto.

O educador pode brincar com a criança quando for convidado. No convite, a criança já fixa o papel do professor e demonstra que quer um parceiro mais experiente para brincar. O educador deve entrar na brincadeira como co-ator que representa com a criança o tempo todo, porém é necessário que o professor continue agindo como adulto, entendendo a linguagem da brincadeira e atuando junto com a criança. É fundamental que o professor entre no jogo infantil, porém não interfira nos rumos da brincadeira, deixando a própria criança tomar as decisões e dar andamento à brincadeira. O adulto é um ator coadjuvante e a criança deve ser o ator principal.

É necessário que o professor tenha consciência da importância do brincar no cotidiano da sala de aula, porém o brincar todo dia não pode manifestar-se do mesmo modo, afinal o jogo não é natural nem espontâneo, além disso, há muito o que se aprender, viver e compartilhar para brincar mais, de modo mais complexo e mais prazeroso.

Segundo Wygotsky (2003) a brincadeira na pré-escola não deve ser usada apenas para preencher um espaço vazio no período de aula, mas deve ser valorizada e estimulada e o ambiente deve fornecer material rico em cores, tamanhos, espessuras, texturas para que as crianças inventem e brinquem. Por meio da brincadeira a

criança internaliza o meio em que vive e internaliza regras de conduta, valores e o modo de pensar e agir.

É importante que as instituições de educação infantil e seus profissionais valorizem em seu cotidiano a brincadeira para trabalharem a coordenação motora, os movimentos e o equilíbrio das crianças.

Segundo as Orientações Curriculares (2007), o professor deve ser um observador atento e sensível da brincadeira com o objetivo de acompanhar a riqueza das interações que ocorrem entre os grupos e também ser um estimulador das crianças para que assumam novos papéis e personagens, incentivando a autonomia e ajudando as crianças a superar conflitos.

Como podemos perceber o papel do professor é fundamental para que a brincadeira aconteça e se desenvolva de forma rica e proporcione as crianças novas oportunidades de resolver e solucionar conflitos, como também novas aprendizagens e valores de forma lúdica e prazerosa.

É de fundamental importância que a escola e professores vejam na brincadeira uma atividade que além de proporcionar prazer, promove aprendizagem, e não como uma atividade de mero passa tempo, pois é na brincadeira que

as crianças aprendem a colaborar umas com as outras, a combinar e a respeitar regras.

A ação interventiva do educador, propondo a cooperatividade com a capacidade de agir por si, sem esperar que aquele que coordena dê os passos e as soluções prontas para realização de uma tarefa, mas, que coordene usando o desenvolvimento da autonomia (PICHON-RIVIÉRE, 1988: 128).

O professor deve possibilitar brincadeiras para as crianças, principalmente na educação infantil, pois por meio da brincadeira a criança aprende a lidar de forma positiva com os limites, além de proporcionar alegria e prazer.

Quando o educador planeja o espaço de modo a garantir uma brincadeira ele proporciona uma educação criadora, prazerosa, onde ocorre a socialização, a relação com o outro e a apropriação da cultura. É importante que os professores considerem o caráter essencial da brincadeira que é o lúdico com o prazer que esta atividade proporciona.

O professor deve organizar o espaço e os objetos que estarão a disposição da criança de

modo a aumentar a probabilidade do desenvolvimento amplo, criativo e voluntário da brincadeira. (SÃO PAULO, p. 109).

A atividade dirigida é fundamental no contexto escolar. É importante que o professor saiba diferenciar de modo claro quando está realizando uma atividade dirigida e quando está possibilitando uma brincadeira livre, além de ter consciência que a atividade é livre para a criança e não para ele, pois é nesse momento que o educador deve observá-la na brincadeira para entender e conhecer suas preferências, suas falas, anseios, medos, angústias, frustrações e outras. É na brincadeira que a criança deixa extravasar seus sentimentos, mesmo os mais reprimidos. É importante que o educador tenha em mãos um caderno para fazer as anotações das suas observações no cotidiano da sala ou no local onde ocorre a brincadeira, anotando a fala com os colegas, suas relações, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo apresentar uma pesquisa sucinta de como a brincadeira pode contribuir para o desenvolvimento infantil e papel do professor como mediador da brincadeira.

Portanto, a brincadeira além de proporcionar alegria e prazer para a criança, é uma atividade que promove aprendizagem como a exploração motora, a socialização, a afetividade, além de ajudar a criança a internalizar seu meio e sua cultura.

Meu interesse é despertar nos profissionais de Educação Infantil a importância de um planejamento que possibilite e favoreça a brincadeira nessa faixa etária, além de ajudar e orientar os professores sobre a importância do seu papel como mediador, e demonstrar algumas contribuições do brincar para o desenvolvimento infantil. Este trabalho não visa a esgotar o assunto, mas a incentivar os professores e as unidades de educação infantil a considerar a importância da brincadeira no processo de desenvolvimento infantil.

BIBLIOGRAFIA.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental: **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, Vol. 1, 2 e 3 Brasília: MEC/SEF, 1998.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar: Prazer e Aprendizado**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003

PICHON-RIVIÈRE, E. **Teoria do Vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 1988

REGO, Tereza Cristina. **Wygotsky, Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. 15. Ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

SÃO PAULO. **Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil**/ Secretaria Municipal de Educação/ DOT, 2007

SÃO PAULO. **A Rede em Rede: a formação Continuada na Educação Infantil**, Vol. 1/ Secretaria Municipal de Educação/DOT, 200



Maria das Graças de Negreiros Queiroz

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de educação e Cultura (FINTEC). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP). Pós graduada em Gestão Educacional Contemporânea pelo Centro Universitário Radial de São Paulo.



TEMPOS E DIFERENÇAS: EDUCAÇÃO PÚBLICA E PRIVADA

MARIA HELENA SOTTO MAIOR

Resumo: No Brasil, como em muitos países latino-americanos, existem diferenças perceptíveis entre as instituições educacionais do setor privado e as da administração pública. A educação pública tem desempenhado um papel de grande importância nos últimos trinta anos, desde que a escolaridade cresceu significativamente, principalmente nos níveis inicial e intermediário. Dada a natureza obrigatória da escolaridade, o Estado compreendeu a necessidade de criar as escolas, mesmo assim, devido ao constante crescimento da população, ainda são insuficientes. Isso se reflete no alto número de alunos por turma e por professor, divergindo em comparação com o setor privado.

Palavras-Chave: Qualidade. Rede Pública Educacional. Quantidade.

INTRODUÇÃO

Um dos maiores problemas da desigualdade entre as escolas públicas e privadas é a setorização e segregação estudantil, uma vez que, no imaginário dos pais, os professores de educação pública não podem proporcionar a seus filhos a mesma qualidade daqueles que pertencem à escola de setor privado. A educação tende a ser erroneamente concebida como um serviço sujeito à concorrência no mercado, uma concepção baseada

na diferença entre o capital econômico de ambos os provedores.

Enquanto as classes populares e periféricas frequentam a educação pública, com suas deficiências em diversas áreas como infraestrutura, crianças e jovens abastados recebem treinamento educacional diferenciado. Há, como em tudo, exceções à regra, ou seja, professores da rede pública, preocupados, dedicados à missão de ensinar pessoas, mesmo diante das condições mais

adversas de seu trabalho diário. Além disso, muitos estudantes de classes populares, vislumbram na escola como a única maneira de prosperar e ter sucesso na vida.

É comum que o professor de escola particular, contando com uma boa remuneração possua o regime de dedicação exclusiva, porque não há maiores restrições que o impelem a buscar outra renda. Diferentemente de como acontece com o professor de escola pública, que em muitos casos, que deve correr todos os dias, pulando de um emprego para outro, com acúmulos de cargos e outras funções, inclusive fora da educação. Ambos os casos, ensinam gerações com grandes diferenças sociais, econômicas e culturais. Como mudar a ordem das coisas? O que é necessário para melhorar a qualidade do ensino, especialmente nas escolas públicas, mais populares da população? Não há novas receitas, elas são sempre as mesmas.

É para isso que isso leva, sem dúvida, continuar com o colonialismo mental de épocas passadas, com a subjugação permanente de nossos ideais e expectativas, com o atraso na dinâmica da vida atual, que traz consigo conflitos, lutas internas, anarquia, caos experiencial, em suma, perda de autonomia individual, risível e incongruente em um estado que se proclama democrático.

DIFERENTES TEMPOS

O tempo de permanência dos alunos dentro das escolas vem, há um tempo, tema de muitas discussões entre os especialistas em educação. As escolas têm que lidar com a diversidade de ritmos de aprendizagem num tempo muito limitado. Os diferentes tempos de aprendizagem dos alunos e o tempo mínimo de permanência oferecido pelas escolas geram um grande descompasso que culmina em fracasso e em desistências.

Hoje em dia, muitas estratégias e práticas metodológicas vêm sendo discutidas e apresentadas aos professores para tentar fazer com que todos os estudantes aprendam, como por exemplo, a discussão sobre a ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas.

Ampliar o tempo de crianças e jovens em situações de ensino é bandeira fundamental na busca pela equidade e pela qualidade na educação, além de ser uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE): oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica.

O foco de nosso apoio está na disseminação para a implementação de um modelo de escola pública de tempo integral de qualidade e replicável em larga es-

cala nas redes públicas, que considera a escola como um espaço que destina ao estudante mais do que aulas que constam no currículo escolar, mas também oportunidades para que ele aprenda e desenvolva práticas que irão apoiá-lo no planejamento e execução de seu projeto de vida.

Segundo Paulo Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido*, o problema da falta de sentido está no fato de que o ensino é distanciado das experiências dos alunos. Os alunos não veem sentido na organização das aulas, nos conteúdos, nas estruturas de controle, etc. Da mesma forma o professor não vê sentido em ensinar alunos que não se interessam pelas aulas, que não têm respeito.

O princípio da Criação de Sentido vem dizer justamente a importância de revermos as relações humanas estabelecidas entre os atores do processo ensino-aprendizagem e destes com o saber.

Criação de Sentido significa possibilitar um tipo de aprendizagem que parta da interação e das demandas e necessidades das próprias pessoas. Quando a escola respeita a individualidade de alunos e professores ambos veem sentido no que fazem.

Portanto, a escola e a família compartilham a responsabilidades pela educação das crianças e jo-

vens, mas cabe à equipe gestora planejamento e organização para trazer os pais para o ambiente escolar.

AS MUDANÇAS POLÍTICAS

As constantes mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas no mundo requerem que a escola esteja atenta às exigências impostas pelo novo modelo de sociedade. Na atualidade, as instituições escolares estão passando por vários desafios e mudanças, tornando-se relevantes para elas, aspectos como inovação, desempenho, competitividade e produtividade.

A escola, como instituição social, precisa acompanhar as mudanças da sociedade e, principalmente, contribuir para o desenvolvimento da capacidade de pensar e de atuar com autonomia, compreendendo e redefinindo os objetivos do processo de socialização.

Compreende-se também, a necessidade de se considerar os conhecimentos prévios do aluno, com finalidade de mediar pensamentos e ações democraticamente, em uma coletividade.

De acordo com Delors (1999, p. 17):

A educação necessária para o século XXI deve assentar-se sobre princí-

pios educacionais associados à educação contínua e permanente, permitindo ao aluno aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

É importante ressaltar que a democratização efetiva da educação é promovida não apenas pela gestão da educação, conforme definido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996. O essencial é despertar o processo educacional e o ambiente escolar pela mais alta qualidade de ensino, a fim de que todos busquem na educação métodos para desenvolver os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias para participar de modo efetivo e consciente do processo de democratização da educação.

A escola e seus profissionais devem cada vez mais investir em conhecimento e socializá-lo para que a organização escolar aumente sua capacidade de criar e de inovar, já que conhecer novas perspectivas, iniciativas e modelos mentais possibilitam ao gestor escolar mudar seu olhar em relação a situações atuais. A alienação deixa de fazer parte de seu cotidiano e passará, então, a compreender processos e culturas que permeiam o ambiente educacional.

O conhecimento da história da educação possibilita aos gestores à construção de uma escola coerente com o seu Projeto Político Pedagógico, tornando-a um instrumento para a construção de uma sociedade justa, humana e solidária.

É preciso pensar na história baseada na concepção de totalidade, procurar inserir a escola num contexto real, verdadeiro, fazendo-a comprometida e construtora do conhecimento transformador (Silveira, 2005). Além do mais, a história da educação pode instrumentalizar o gestor escolar com fundamentos teóricos, para que ele reflita sobre seu papel social e político na escola pública bem como indicar que os educadores, em geral, são os protagonistas dessa construção.

Para Marx e Engels (1992, p. 33):

Trata-se, certamente de um desafio ao mesmo tempo político e pedagógico do qual não é possível ao gestor se esquivar, visto ser inerente ao cargo por ele exercido, cujo enfrentamento, uma vez assumido o legitimará, para a relevância social do papel que lhe cabe no interior da instituição escolar.

A LDBEN estabelece que o diretor de escola deva ser educador qualificado para o cargo, preocupação que já existia desde 1930.

Se, no âmbito da sociedade em geral, a democracia é entendida como um processo político, econômico e cultural, em que existe um “vínculo entre o povo e a nação”, essa prática precisa ser construída e vivida no cotidiano das instituições escolares, tornando-se assim, um processo de envolvimento político da comunidade escolar e, por suas características, um processo de produção de conhecimentos e de emancipação social e política.

A educação é um desdobramento da política e implica a compreensão dos projetos educacionais que as classes sociais pretendem conservar ou instaurar, as diversas formas de administrar as instituições educacionais e as suas implicações nos processos de organização.

De acordo com Freire (1996):

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer

nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente (1996, p. 126).

Ensinar e aprender, hoje, não se limita ao trabalho dentro da sala de aula. Implica modificar o que fazemos dentro e fora dela, no presencial e no virtual, organizar ações de pesquisa e de comunicação que possibilitem continuar aprendendo em todo o ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A rotina de uma instituição de ensino é mutante, pois passa por situações diferentes a todo momento. As crianças avançam de acordo com os estímulos dos educadores, e de acordo com a convivência com seus pares.

Não se trata de uma educação que privilegia o espontaneísmo, mas a composição de uma ação planejada e discutida amplamente.

O professor tem o papel de mediador cultural, isto é, ele está entre a criança e a cultura, com todos os conhecimentos, valores e procedimentos dos quais as novas gerações necessitam e desejam se apropriar para viver em nossa sociedade, necessita conhecer tanto

o sujeito quanto o objeto de sua ação, isto é, a criança com a qual trabalha, os aspectos da cultura na qual pretende inseri-la e as características específicas do conhecimento que pretende ajudar a criança a construir, no caso, a linguagem escrita em toda a sua complexidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DOLNIKOFF, M; SCHUCK, N; NASCIMENTO, J. P.; SARTÓRIO L. A. V. Uma reflexão histórica sobre a formação do professor In: NARDI, R.G.; LOPES. M. C. R; 2007.

FREIRE, P. 1921-1997. **Política e educação: ensaios**. 5. Ed. Editora Afiliada - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1992.



Maria Helena Sotto Maior

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação Costa Braga (FCB), São Paulo-SP, Brasil; Graduada em Letras - Português e Inglês pelo Centro Universitário Assunção (UNIFAI) São Paulo-SP, Brasil; Pós-graduada em Metodologia e Práticas Educativas pela Faculdades Campos Elíseos (FCE) São Paulo-SP, Brasil. Atua como Professora de Língua Portuguesa na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo e como Pedagoga na Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo.

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

MARTA DE ANDRADE BARROS

Resumo: Esse artigo procura abordar fatores a respeito do ensino aprendizagem da língua estrangeira, como foco o inglês. O ensino de inglês teve como prioridade a prática oral, visando a capacitação de profissionais brasileiros para o mercado de trabalho por meio das relações comerciais com povos estrangeiros, particularmente os da Inglaterra. O desafio nesse tema é compreender como crenças e valores que educadores trazem consigo para a sala de aula podem interferir no resultado de suas ações.

Palavras-chave: Educadores. Inglês. Mercado de Trabalho.

INTRODUÇÃO

A reflexão acerca das crenças que afetam, muitas vezes de forma negativa, a atuação dos professores da rede pública estadual paulista se faz necessária diariamente. Para o estudo das crenças e suas repercussões, seguimos uma bibliografia para amparar nossas reflexões com a intenção de compreender a importância do estudo das crenças no âmbito educacional. Conforme citado por Freire (2006, p. 9);

(...) toda bibliografia deve refletir uma intenção fundamental de quem elabora: a de atender ou a de despertar o desejo de aprofundar conhecimentos naqueles ou naquelas a quem é proposta. Se falta, nos que a recebem, o ânimo de usá-la, ou se a bibliografia, em si mesma, não é capaz de desafiá-los, se frustra, então, a intenção fundamental referida.

A importância das crenças que envolvem a atuação dos professores é um campo inesgotável de estudos e conhecimentos, pois são elas que, muitas vezes, impedem avanços significativos nos trabalhos de atualização e de formação dos professores, assim como sua prática em sala de aula.

As crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas bem como os valores que envolvem essas crenças, têm ganhado cada vez mais espaço em pesquisas e interesse de inúmeros pesquisadores. No Brasil, pode ser citado Almeida Filho, 1993; Barcelos e Vieira-Abraão, 2006; Barcelos, 2007; Garbuio 2006; Leffa, 2001; dentre outros; assim como no exterior Pajares 1992; Kern, 1995; Peacock, 2001; Kalaja 1995; etc.

O próprio conceito de crenças é complexo e antigo, pois caminha paralelamente ao pensamento do homem, logo quando esse começou a pensar, certamente começou também a acreditar e pensar em algo específico de forma esparsa. Pajares (1992, p. 317) afirma que:

(...) quanto mais cedo uma crença for incorporada à sua própria estrutura de crenças, mais dificilmente ela mudará. Isto porque as crenças geralmente afetam a percepção e influenciam

fortemente o processamento da nova informação e é, por esta razão, que as crenças adquiridas mais recentemente são mais vulneráveis. Com o tempo e uso, elas se tornam robustas e, embora incorretas ou incompletas, os indivíduos continuam a mantê-las, mesmo após as explicações, cientificamente corretas, terem sido apresentadas.

Uma formação inicial nos cursos universitários, muitas vezes, deficiente e sem um programa comprometido, além da falta de capacitação contínua dos professores de língua inglesa atendendo a todos dentro das Diretorias de Ensino da rede pública estadual paulista, são alguns dos fatores que podem ter resultado na continuidade de muitas práticas não apropriadas.

TENDÊNCIAS ATUAIS

As tendências mais atuais de ensino inclusivo e significativo reforçam, cada vez mais, crenças sem nenhum tipo de respaldo teórico, sendo então, originárias daquilo que o professor acredita ser o correto baseado em suas verdades, concepções, representações e percepções que foram construídas ao longo dos anos e por meio de situações vividas por ele, corroborando em sua prática. Tseng e Iva-

nic (2006) argumentam que as crenças dos professores são moldadas por sua história social, política, crenças culturais e práticas através de suas histórias biográficas, treinamentos pré-serviço, atividades de ensino e experiências profissionais.

Conforme Garbuio (2006, p. 91), as crenças dos professores podem estar baseadas nos treinamentos que tiveram nas suas experiências de ensino ou ainda enquanto aprendizes de uma língua. Conforme apontam esses autores, as crenças construídas por esses professores podem ter origem em experiências como aprendizes de uma língua e que trazem consigo agora como professor.

É válido ressaltar que na rede pública estadual paulista há um meio de capacitação contínua dos professores de língua inglesa, o curso Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, do qual a autora fez parte. Ele é feito com um convênio da PUC-SP com a Associação de Cultura Inglesa São Paulo.

As crenças pessoais que professores, alunos e demais indivíduos envolvidos na educação trazem consigo refletem direta ou indiretamente no processo de ensino-aprendizagem em língua estrangeira. Segundo Barcelos (2006), a pesquisa sobre crenças no Brasil divide-se em três perío-

dos: o primeiro conhecido como inicial, de 1990 a 1995; o segundo, de desenvolvimento e consolidação, de 1996 a 2001; e o último de expansão, de 2002 até o momento atual. Barcelos, em entrevista realizada em 2009, quando questionada sobre a crença popular de que não se aprende inglês na escola pública, afirmou que;

(...) essa crença só serve para reforçar as práticas sociais derivadas dessa mesma crença. Essa crença é perniciosa e preconceituosa, pois define “a priori” e de antemão, quem tem o direito de aprender uma língua estrangeira no país. Uma das características das crenças é que elas são tácitas. E essa crença está tão arraigada na sociedade brasileira que todos a aceitam como verdade inquestionável e veem-se muito poucas ações para se mudá-la. Além disso, essa crença, a meu ver, atinge diretamente a motivação dos alunos e professores para ensinar e aprender inglês em escolas regulares, mina tentativas de inovação e afeta as emoções, autoimagem e autoestima de professores e alunos de inglês nesse contexto (SANTOS, 2009, p.193).

Dessa forma, deve-se, sem deixar de reconhecer os problemas e dificuldades nesse contexto, nos contrapor a essa crença, procurando estar presentes, desenvolvendo projetos com os professores e alunos nas escolas e lutando por condições mais dignas de trabalho.

Em contrapartida, Barcelos (2006) argumenta ainda que a crença dos professores de que os alunos são desinteressados, fracos, não sabem nada e são sem educação, acaba afetando seu trabalho de ensinar, trazendo para suas aulas pouco aproveitamento. Conforme o autor, (2007, p.118-119),

(...) ainda há uma crença enraizada no ensino-aprendizagem de língua inglesa que no que se refere ao sotaque britânico ou americano, segundo ela pode ter a ver com o contexto sócio-econômico no qual estamos vivendo, onde pessoas importantes, pais e professores que admiramos transmitiram a mensagem que para ser respeitado e admirado como professor e aluno (identidade e emoção) é preciso falar assim e que é apenas “lá” que se aprende... é o mito do falante nativo, a valorização da temporada no exterior presente na so-

cidade brasileira, a adoração por tudo o que é estrangeiro.

Desta forma, não pode se negar que a atividade profissional do educador está diretamente ligada às suas crenças pessoais; ambas se misturam e se refletem na prática do professor, por isso, o profissional deve investigar seus conceitos e refletir sobre eles, pois como afirma Bartlett (1990, p.212), “ao nos tornarmos reflexivos, somos forçados a adotar uma atitude crítica de nós mesmos como professores individuais de segunda língua, desafiando nossas visões pessoais sobre o ensino”.

Assim, deve se encarar as novidades e repensar nossos velhos pensamentos, não descartá-los, mas confrontá-los com o novo e assim remodelar a nossa prática pautada em situações que gerem aprendizagens significativas aos alunos e nos ajudem a evoluir como pessoa e como profissionais. Celani (1997, p. 103) complementa a reflexão dizendo que “nem tudo que é velho pode ser descartado e colocado de lado como algo estante e acabado. O antigo, repetidas vezes, tem muito a contribuir com o atual”.

O PROFESSOR REFLEXIVO

A formação do professor reflexivo segundo Gadotti (2003) de-

ve ser concebida, por meio de pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como uma mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas.

Desse modo, o professor reflexivo deve questionar a sua prática e buscar subsídios que possam reconstruí-la, de modo, a avançar constantemente no que tange ao ensino-aprendizagem.

A pesquisa e a prática deveriam amparar e enriquecer uma a outra, mas isso tem sido um grande desafio nas práticas das salas no nosso país em que a língua inglesa é ensinada, e tal associação é ainda mais rara no caso das escolas públicas, onde os recursos são mais escassos.

Segundo Almeida Filho (1993, p. 21)

(...) para o desenvolvimento de sua competência aplicada, competência do professor que o capacita a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (sub-competência teórica), permitindo a ele explicar, com plausibilidade, porque ensina da maneira como

ensina e porque obtém os resultados que obtém.

É fundamental que o professor procure a atualização de suas teorias sobre o ensino-aprendizagem a fim de buscar constantemente a melhoria de sua prática pedagógica pautada não apenas em seus próprios conhecimentos e crenças daquilo que acredita ser o mais correto, mas em pensamentos, abordagens e estudos de teóricos que se preocupam com o ensino-aprendizagem, para então favorecer à sua prática um enriquecimento no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos.

Visando à consolidação de seu engajamento profissional, é necessário que se desenvolva a “competência profissional, que favorece a conscientização do professor de seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério” (Almeida Filho, 1993, p.21). O autor ainda ressalta que é por meio dela que o professor será capaz de refletir sobre a sua ação pedagógica e responsabilidade social, além de, evoluir profissionalmente de modo constante por meio de formações continuadas.

Ambas competências devem estar constantemente articuladas, pois a partir delas o professor pode identificar a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo e

permanente, no que diz respeito à teoria e prática, construindo meios que viabilizem uma postura reflexiva, consciente e profissional.

Para Schön (2000), a formação de profissionais reflexivos está relacionada à ideia de formação de professores capazes de repensar criticamente a sua prática pedagógica, em um movimento de “reflexão na ação”, modificando em combinação às necessidades de aprendizagens dos educandos. Deste modo, a análise crítica do professor a respeito de sua abordagem de ensinar seria a primeira instância para a formação de um profissional reflexivo.

Ao conscientizar-se sobre a metodologia de ensino que adota, o professor estará sujeito a mudanças contínuas sobre o modo que conduz a sua prática, tornando esse processo em algo reflexivo (Motta Lopes, 1996).

Esse caminho pode ser descrito como “um processo contínuo de auto-formação profissional”, conforme relata Jorge (2003, p. 178). O autor complementa dizendo que;

Repensar a abordagem de ensinar é um processo que, em uma perspectiva de educação emancipadora, pode levar a mudanças na abordagem de ensino de professores em

formação inicial. Se considerarmos que os alunos de licenciatura encontram-se em processos de formação, parece-nos desejável que sua prática seja constantemente confrontada, questionada e modificada, no processo contínuo de sua educação profissional. Avaliar experiências anteriores, buscar justificar certas ações, interpretar problemas, são ações constituintes da prática reflexiva (JORGE, 2003, p. 178).

Conforme aponta Verity (2000, apud Jorge, 2003, p.179), em relação ao diálogo colaborativo; “percebemos hoje um movimento na área de formação de professores que adota uma perspectiva sociocultural, na qual as práticas de reflexão, auto-avaliação e narrativas ganharam legitimidade”. A prática do diálogo colaborativo está associada à visão sócio-interacionista de Vygotsky, na qual;

(...) os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social, que é um parceiro mais competente, para resolver tarefas de construção de significado/conhecimento com as quais esses partici-

pantes se deparem. (Brasil, 1998, p. 57).

Para Donato (2000), a linguagem é o principal meio de mediação disponível para a comunicação entre os indivíduos engajados na interação social. Assim, a aprendizagem e o desenvolvimento humano têm o seu alicerce nas interações sociais, desta maneira, o diálogo colaborativo pode ser uma estratégia para se chegar ao aprendizado. Ao dialogarem sobre suas experiências, os alunos apresentam as suas habilidades e dificuldades, deste modo, os aprendizes colaboram para a construção conjunta do conhecimento ao se ajudarem mutuamente, como aponta a visão sócio-interacionista, a aprendizagem ocorre na mediação com o par mais competente, que pode “ser entendido como um parceiro adulto em relação a uma criança ou um professor em relação a um aluno ou um aluno em relação a um colega da turma” (Brasil, 1998, p. 57). Percebe-se uma grande relação entre a prática do diálogo colaborativo e os traços da teoria supracitada como uma estratégia de reflexão utilizada pelo aluno-professor para o aperfeiçoamento de sua ação e reconstrução pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, é necessário que o professor reflita sobre sua prática, e é

sabido que se leva tempo para que os que são novos assimilem a teoria, vá para sala de aula e transforme a sua prática. Todo esse processo se dá a partir do momento que ele percebe que o ensino envolve não apenas conhecimentos teóricos, mas também cognitivos e afetivos.

Nota-se, que o ensino de inglês na sala de aula deve transpassar o ensino da pura estrutura da língua, contemplando contextos reais de comunicação que façam o aluno pensar sobre a sua aprendizagem e perceber como ela está diretamente relacionada às suas ações do cotidiano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina: A questão da instrumentalização linguística. Revista Contexturas, São Paulo: APLIESP v.1,1: 77-85, 1992.

_____. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editora, 1993, 20-21.

BRASIL. 1996 **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares**

Nacionais: Ensino Médio. 2000.
FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 11. ed.
Rio de Janeiro: Paz e Terra Editora,
2006.

PAJARES, M. F. **Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct.** Review of Educational Research, v. 62:3, 313-332, 1992.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. **Crenças e ensino de línguas- Uma entrevista com Ana Maria Ferreira Barcelos.** Estudos Linguísticos, Sinop, v. 2, n. 4, p. 191-194, jul./dez. 2009.



Marta de Andrade Barros

Graduação em Letras - 2007 FIG - Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos. Pós Graduação - Práticas Reflexivas e ensino-aprendizagem de inglês na escola pública PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - 2013. Professora de Língua Inglesa na Prefeitura Municipal de São Paulo.

A COMPETÊNCIA LEITORA QUE ANTECEDE OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

MIRIAM DA SILVA FIGUEIREDO

Resumo: O presente artigo teve por objetivo discutir a influência da escola e da família no desenvolvimento da competência leitora em crianças do Ensino Fundamental I. Sabe-se que a Leitura é fundamental para o convívio em sociedade, principalmente na atual, que trabalha e utiliza tantos meios de linguagem e comunicação. A escola entre outras funções precisa desenvolver tanto a competência leitora quanto escritora, fazendo com que a criança tenha contato com diferentes textos, ampliando assim seu repertório cultural. Ainda, deve-se destacar que a leitura não deve ser praticada apenas nas escolas, mas sim junto aos familiares, pois a criança adquire o hábito, o prazer e o gosto pela leitura quando vê seus pais/responsáveis realizando a mesma. Com tudo isso, o desenvolvimento da competência leitora facilita o processo de alfabetização e letramento da criança.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Formação de Leitores.

INTRODUÇÃO

Na Língua Portuguesa, quando se fala sobre a alfabetização e o letramento, não se pode deixar de lado o que antecede essa situação. Desde a Educação Infantil o docente deve trabalhar questões relacionadas à competência leitora e escritora. Com relação a essa concepção, Cagliari discute que:

Ao longo do processo de invenção da escrita também incluiu a invenção de regras de alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito e saber como o sistema de escrita funciona para usá-lo apropriadamente (Cagliari, 1998 p. 15).

Com o passar do tempo descobriu-se que não bastava apenas deciframos os signos linguísticos, mas sim, reconhecemos e atribuímos sentido ao que lemos. A leitura e a escrita promovem a emancipação dos indivíduos em relação à sociedade em que vivem, facilitando a sua inclusão e participação (GONÇALVES e MARTINS, 2007).

Bakhtin(1997) defende que comunicar-se verbalmente através de um gênero ou texto, compreende o trabalho com a linguagem não só nos aspectos formais e estruturais, mas também com o cognitivo, social e histórico.

No Brasil, em particular, a partir da década de 1980, o domínio da leitura e a produção de textos tornou-se o principal foco a ser trabalhado dentro das escolas. Antes desse período, a prioridade da disciplina de Língua Portuguesa era a análise linguística e o estudo da gramática. Schneuwly e Dolz discutem as mudanças ocorridas no país em relação a isso:

Começa-se a tomar o texto como suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura redação. Tem o lugar o ensinamento de procedimentos numa abordagem cognitiva e textual. A leitura do texto é ocasião que pode propiciar

aprendizado de estratégias variadas que o leitor recorre e, na produção, são agenciadas estratégias de planejamento, revisão e editoração (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 8).

Apesar dessas mudanças ainda é possível observar certo fracasso relacionado à leitura e escrita e na ineficiência por parte da escola em ensinar a ler e escrever durante o processo de alfabetização, pois, não possibilitam aos estudantes utilizarem a linguagem com a competência necessária. Sendo assim, o presente artigo discute o papel da escola e da família no desenvolvimento da competência leitora por parte do educando.

O PROCESSO DE LEITURA

A Leitura facilita não só a comunicação, mas a apreensão de conhecimentos para o convívio em sociedade, uma vez que é por meio dela que compreendemos melhor a realidade e podemos intervir sobre ela.

De acordo com Góes (1984), quando se apropria de uma leitura rica e variada, acontece um aprofundamento dos conhecimentos intrínsecos ao ser humano que permitirão a ele uma maior participação no mundo que o cerca e desenvolve seus valores culturais.

Ainda para o autor:

O hábito da leitura ajudará na formação da opinião e de um espírito crítico principalmente a leitura dos livros que formam o espírito crítico, enquanto a repetição empobrece. O exercício da mente e do espírito aguça a inteligência, refletindo no pensamento lógico e seu sentido prático; no equilíbrio para harmonizar realidade e irrealdade; na capacidade de imaginação e fantasia; na lucidez, originalidade, poder de observação e captação do fundamental. Podemos dizer que a leitura é a melhor ginástica para a mente. Ela capacitará o melhor uso inteligente e de interação das potências mentais e espirituais (GÓES,1984, s/p.).

Assim, segundo Coelho (2000), a leitura enquanto diálogo entre o leitor e o escritor, é uma atividade que estimula o ser em sua totalidade, como o desenvolvimento das emoções e do intelecto, e pode levar a uma informação imediata, como uma situação ou conflito, ou a formação interior, pela conscientização dos valores em relação ao convívio social.

Porém, deve-se lembrar de que no Brasil o sistema educacional é um tanto quanto deficiente, e por esse motivo não tem sido possível dar uma educação de qualidade a todos. Entre as deficiências possíveis de ser identificadas, encontram-se a falta de estímulo à leitura como um fator importante que deveria estar presente no contexto escolar.

Segundo Abramovich (1995) ao ouvir ou ler uma história a criança desenvolve seu potencial crítico. É a partir disso que ela pode pensar, argumentar, perguntar, etc. A leitura promove certa inquietação, fazendo com que a criança sinta vontade de querer saber mais.

Por isso é necessário que os docentes façam da leitura algo prazeroso já a partir da Educação Infantil, unindo imagens a escrita, fazendo da ilustração um entrelaçamento entre textos e imagens.

Pensando nisso, é de suma importância investir em projetos e pesquisas que venham a estimular a leitura desde a Educação Infantil, desenvolvendo diferentes habilidades para a construção do conhecimento. Logo, sendo a leitura considerada um instrumento de acesso a informação, é importante a relação que a criança mantém com essa prática.

A PRÁTICA DA FORMAÇÃO DE LEITORES

Bakhtin é categórico em afirmar que as atividades humanas estão todas relacionadas à linguagem:

Conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente 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).

Assim, para que o docente consiga formar um sujeito leitor é necessário que haja um processo contínuo em que a criança use suas capacidades a fim de interagir com os diferentes gêneros textuais, de modo que essa interação possa ocorrer de forma intensa. Por isso, é fundamental à mediação do docente na formação do leitor, sendo ele o principal responsável a propiciar situações em que a criança possa desenvolver essa condição:

Cada criança possui seus próprios processos, suas

etapas, seus obstáculos a vencer, seus “pulos qualitativos”, seus “pois é”. A ajuda lhe vem do confronto com as proposições dos colegas com quem está trabalhando, porém é ela quem desempenha a parte essencial da atividade de seu aprendizado (JOLIBERT, 1994, p. 14).

A escola deve ser um ambiente em que a criança possa aprender a partir da aquisição de ferramentas que auxiliem na formação do seu conhecimento, formando cidadãos conscientes que consigam ler muito mais do que aquilo que está escrito e que ele seja capaz de entender as entrelinhas de um texto, propiciando leituras mais reflexivas.

Devemos lembrar ainda que a leitura não deve acontecer apenas no ambiente escolar. A responsabilidade de alfabetizar e letrar são da escola, porém, o incentivo a leitura deve acontecer na casa criança também.

Desta forma, a família tem papel importantíssimo no incentivo à leitura. Ela precisa incentivar as crianças para que elas se habituem no mundo dos livros, fazendo do ato de ler um prazer e não uma obrigação.

Independentemente de ocorrer em casa ou na escola, o estímulo deve partir das brincadeiras, utilizando-se histórias, figuras de livros e revistas em quadrinhos, além de deixar os livros em lugares de fácil acesso para que a criança consiga escolher, pegar e manusear à vontade.

No caso das crianças que se encontram antes do processo de alfabetização e letramento, elas podem e devem manusear livros ilustrativos, além de ouvir seus familiares lendo para ela, desenvolvendo assim a sua imaginação das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os resultados dessa pesquisa foi possível perceber a importância de desenvolver a competência leitora como instrumento formador do leitor infantil, possibilitando um melhor desenvolvimento nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Foi possível perceber também que a leitura contribui para o crescimento e desenvolvimento da criança, aprendendo a se expressar, pensar e questionar seu papel na sociedade. Ainda, é fundamental que a criança ouça histórias e leia diferentes gêneros literários,

pois quando ela adentra nessas histórias ela passa a dialogar consigo mesma desenvolvendo-se intelectualmente.

Assim, a criança precisa ser incentivada a ler desde pequena não só na escola, mas também em casa com os familiares, pois um bom desenvolvimento da capacidade leitora é a chave essencial para a formação de futuros leitores.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil - Gostosuras e Bobices**. 5ª edição. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu: Pensamento e Ação no Magistério**. 1. Ed. São Paulo: Scipione, 1998.

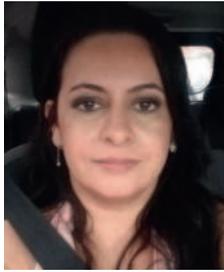
BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal. Os gêneros do discurso**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COELHO, N.N. **O Conto de Fadas**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

GOES, V.L.P. **Introdução a Literatura Infantil e Juvenil**. 2ª ed. Editora Pioneira. São Paulo: 1984.

JOLIBERT, J. e colaboradores. **Formando Crianças Leitoras**. Tradução Charles Magne. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1994.

SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Mercado das Letras, 1 ed., 2004.



Miriam da Silva Figueiredo

Licenciatura Plena em Letras pela Faculdade Taboão da Serra e Pedagogia pela Universidade Nove de Julho. Professora de Educação infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura de São Paulo. Pós-graduanda em Letramento pela Faculdade Campos Elíseos.

EDUCAÇÃO INFANTIL: CURRÍCULO LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

MÔNICA NUNES

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar um estudo bibliográfico do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI - volume 3 (BRASIL, 1998), para compreensão do desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita. Também, destaca alguns eixos de trabalho como: objetivos, conteúdos e orientações didáticas aos professores, de forma a nortear a prática pedagógica dos professores que atuam na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Linguagem Oral. Linguagem Escrita.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista o início da aprendizagem da Linguagem oral em crianças que frequentam instituições formais como creches e escolas de Educação Infantil e como forma de regulamentar o ensino e a aprendizagem nesses lugares, o Ministério da Educação, a partir da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de 1996 - LD-BEN (BRASIL, 1996) elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998). Apesar da publicação recente da Base Nacional Comum

Curricular para a Educação Infantil, o RCNEI não teve o seu texto revogado.

No Volume 3 do RCNEI, as diferentes áreas do conhecimento são oferecidos: objetivos, conteúdos e orientações didáticas aos professores. Utilizamos este como fonte de apoio para pesquisa na compreensão da Linguagem Oral e Escrita. Esta aprendizagem é fundamental para ampliar possibilidades de inclusão e de otimização para a atuação em diferentes práticas. Baseando-se em eixos básicos

para a Educação Infantil, sendo importante para a formação do sujeito, interação, orientação, construção e desenvolvimento do pensamento.

A linguagem verbal se expressa em dois momentos que se relacionam: a oral e a escrita, ambas regidas por normas próprias, construídas nas diferentes práticas sociais de comunicação entre os homens, na expressão de suas ideias, sentimentos e imaginação.

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL

Os bebês estão sempre aprendendo, eles nascem com muitos mecanismos que lhes permitem aprender a partir das experiências. Desde o nascimento emitem sons, eles riem, choram para se comunicar e posteriormente alguns balbucios que se parece com a fala. Esses fatores determinam a ênfase da imitação e recompensa, algumas teorias encaram a aquisição da linguagem a uma perspectiva cognitiva. Em algumas práticas o processo de desenvolvimento da linguagem oral se dá de forma natural sendo que a criança está em fase de maturidade biológica necessitando de ações que interfiram favorecendo a aprendizagem.

A esse avanço pode-se dizer que esse progresso representa uma descoberta importante, ou seja,

eles aparentemente entendem que as palavras são símbolos. A partir daí não usam apenas a linguagem oral mas também gestos como símbolo para se comunicarem.

Uma vez que descobrem que em uma palavra pode simbolizar um objeto, ação seu vocabulário cresce lentamente a princípio. Esse vocabulário aumenta continuamente durante os anos pré-escolares e para que essa expansão seja possível é preciso ouvir o outro a falar.

O processo de letramento está associado tanto à construção do discurso oral quanto à construção do discurso escrito, ou seja, ler e escrever se assemelha a ouvir e a falar.

A construção da linguagem oral implica, portanto, na verbalização e na negociação de sentidos estabelecidos entre pessoas que buscam comunicar-se. Quando a criança se expressa de forma precisa o que deseja, a fala passa a ocupar um lugar privilegiado sendo instrumento de comunicação que pode ter reflexos sobre os demais recursos comunicativos entre outros a escrita. A construção da linguagem oral não é linear e ocorre em um processo de aproximações com a fala do outro.

As crianças têm ritmos próprios e a conquista de suas capacidades linguística se dá em

tempos diferenciados sendo que a condição de falar com fluência, de produzir frases completas e inteiras provém da participação em atos de linguagem.

A intervenção direta do adulto é determinante e necessária para a aprendizagem da criança.

A estimulação da fala por parte dos pais é um fator importante, os pais podem incentivar o aprendizado de palavras nomeando os objetos que estão no centro da atenção da criança, por meio da:

- Comunicar-se no cotidiano;
- Conversas formais e informais com pais, brincando com as palavras nomeando objetos, rótulos, ações, pessoas e animais;
- Leitura conjunta é divertida para as crianças e para os pais e fornece oportunidades para que elas aprendam novas palavras;
- Programas de televisão (educativos) promovem a interação e aprendizagem de novas palavras enriquecendo o vocabulário propondo a participação e a comunicação;
- O adulto deve evitar o uso excessivo de diminutivas, pois assim acaba infantilizando as palavras e o mundo real.

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA

Na sociedade letrada, as crianças desde os primeiros meses, estão em permanente contato com a linguagem escrita. Desde muito pequenas, as crianças podem usar lápis e o papel imitando a escrita dos mais velhos, utilizando livros, revistas, jornais, gibis, etc. para ler o que está escrito. As crianças elaboram uma série de ideias e hipóteses provisórias antes de compreender o sistema de escrita.

No processo de aprendizagem as crianças cometem erros que são vistos como faltas ou equívocos, porém devem ser esperados, pois se trata de um período de evolução e que serve de ferramenta ao adulto porque informa sobre o modo individual no pensar de cada criança. Através da escrita os erros permitem avanços uma vez que só escrevendo é possível enfrentar certas contradições.

Para aprender a ler e a escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual para compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem.

Para a escrita ser desenvolvida por uma criança é necessário que ela tenha uma aprendizagem sistemática e o treinamento específico de algumas habilidades e convenções, como: o conhecimen-

to dos conjuntos de letras para os sons da linguagem falada, suas relações com esses sons e as regras de combinação entre elas.

A linguagem escrita como a linguagem falada é um sistema simbólico criado pelo homem. Hoje a escrita dominante é a alfabética. Por exemplo, a palavra gato, na nossa língua usamos quatro letras que correspondem às quatro unidades mínimas de som que compõem essa palavra no seu registro oral. As letras G - A - T - O são grafismos (marcas) que representam aspectos sonoros da palavra escrita.

Alguns psicólogos, linguistas, pedagogos como Piaget, Vygotsky, Luria, Emília Ferreiro entre outros procuraram descrever como se origina e como desenvolve a escrita na criança.

Por meio deles tornou-se possível conhecer:

- O que as crianças pensam sobre a escrita e como se relacionam com ela, antes e durante a alfabetização;
- Os processos envolvidos nas relações das crianças com a escrita, que tem início muito antes da alfabetização, acompanham e prolongam-se para além delas, segundo contexto social em que vivem;
- As especialidades da alfabetização vista como um processo que envolvendo sistematização de re-

gras, mecanismos e funções de escrita, acontece na relação de ensino do contexto escolar.

ELABORAÇÃO CONCEITUAL NA VISÃO DE ALGUNS PENSADORES

A linguagem como comportamento

Watson e Skinner consideram a linguagem como comportamento: o comportamento verbal. São respostas aprendidas por associação e reforçamento. A palavra tem significado conforme remete ao objeto a que foi associada. Por exemplo, a uma criança que já relaciona a palavra fruta ao elemento laranja, podemos ensinar o emprego generalizado dessa palavra, associando-a a outros elementos, como maçã, pêra, mamão, banana, por meio da modelagem de suas respostas. Do mesmo modo podemos extinguir conexões entre palavras e significado consideradas inadequadas pelo processo de controle das respostas por contingências externas (KAIL, 2004).

A linguagem como função da inteligência

Segundo Piaget, “a linguagem só é acessível à criança em função dos progressos de seu pensamento” (FONTANA, 1997).

Se atentarmos, por exemplo, na definição da palavra pátria vamos perceber que elas diferem da definição de um adulto, que dará

o significado pátria = país onde nascemos, ou do que aparece no dicionário = terra natal, país onde nascemos, lugar de origem, nação, além do sentido afetivo de comunidade moral e histórica. Na fala da criança, o sentido da palavra pátria está relacionado a suas experiências anteriores, na escola e fora dela (desenhos para colorir, classe enfeitada, os desfiles, os soldados), as suas condições imediatas de vida (falta de moradia, falta de dinheiro, desemprego) e até mesmo interesses pessoais relacionados na comemoração escolar (paquera, o feriado).

Essas diferentes formas de entendimento entre criança e professor, segundo Piaget, resulta das diferenças qualitativas entre o pensamento infantil e o pensamento adulto (KAIL, 2004).

As formas como as palavras são usadas e os significados atribuídos a elas refletem os níveis de desenvolvimento cognitivo, permitindo-nos considerá-lo como um mapa do pensamento.

A linguagem como atividade simbólica constitutiva

A linguagem é um produto histórico e significante da atividade mental dos homens, a serviço da comunicação, do conhecimento e da resolução de problemas.

Não se trata de algo que se acrescenta às representações, ações e desenvolvimento individual, como considera Piaget (FONTANA, 1997). Ela é constitutiva (é a base) da atividade mental humana, sendo, ao mesmo tempo, um processo pessoal e social: tem origem e se realiza nas relações entre indivíduos organizados socialmente, é meio de comunicação entre eles, mas também constitui a reflexão, a compreensão e a elaboração das próprias experiências e da consciência de si mesmo.

O universo da linguagem chega à criança mediado pelos outros membros de seu grupo social, portanto, a elaboração do mundo tem como intermediário o outro, por sua mediação de gestos, atos e palavras, vamos nos integrando à cultura, vamos aprendendo a ser humanos. A palavra não é apenas adquirida por nós no curso do desenvolvimento, ela nos constitui e nos transforma (KAIL, 2004).

Não se trata, portanto, de vestir as palavras com o pensamento, segundo Vygotsky, nem de vestir o pensamento com palavras. Pensamento e palavra se articulam dinamicamente na prática social da linguagem.

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“O trabalho com a linguagem se constitui em um dos eixos básicos na Educação Infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento.” (BRASIL, 1997, p.117).

A Educação Infantil deve buscar desenvolver, gradativamente, as quatro competências básicas da linguagem: o falar, o escutar, o ler e o escrever. Para isto, a comunicação de ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, permite à criança a elaboração de hipóteses que levam a construção de um conhecimento de natureza conceitual para a compreensão da escrita representada.

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998) destacamos alguns eixos de trabalho para nortear a ação pedagógica:

Crianças de zero a três anos

Objetivos:

- Participar de variadas situações de comunicação oral;
- Interessar-se pela leitura de histórias;

- Estimular a fala através do contar histórias;

- Observar e manusear diferentes materiais impressos.

Conteúdos:

- Linguagem oral (conversar, brincar, cantar, expressar desejos, vontades, necessidades, sentimentos, nomear pessoas, objetos, animais, ações, pedir o que deseja, falar de si.);

- Leitura de diferentes Gêneros Textuais: contos, fábulas e histórias infantis em geral;

- Materiais impressos (livros de pano e de banho, livros cartonados, revistas, jornais e livros de história com textura, de papel, etc.);

- Uso da linguagem oral e escrita em situações cotidianas no qual se faz necessário.

Orientações Didáticas:

- Conversar com os bebês e crianças ajudando-os a se expressarem, apresentando-lhes diversas formas de comunicar o que desejam, sentem, necessitam etc.;

- Falar de forma clara, sem infantilizações e sem imitar o jeito da criança falar;

- Criar situações de fala, escuta e compreensão da linguagem;

- O canto, as músicas e a escuta de histórias também propiciam o desenvolvimento da oralidade;

- Organizar o ambiente de tal forma que seja um local especial para os livros, gibis, revistas, etc. que seja aconchegante e no qual as crianças possam manipulá-los e “lê-los” seja em momentos organizados ou espontaneamente;

- Emprestar livros para as crianças levarem para casa e fazer a leitura junto com seus familiares;

- Ampliar, integrar e ser continente da fala das crianças em contextos comunicativos para que ela se torne competente como falante.

Crianças de quatro a seis anos

Objetivos:

- Usar a linguagem oral para conversar, brincar, cantar, comunicar e expressar desejos, vontades, necessidades, sentimentos, nomear pessoas, objetos, animais, ações, falar de si;

- Elaborar perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos que participa.

- Participar de situações que envolvem a necessidade de ex-

plicar e argumentar suas ideias e pontos de vista;

- Relatar experiências vividas e narrar fatos em sequência temporal e causal;

- Recontar histórias conhecidas com aproximação às características da história original.

- Conhecer e reproduzir jogos verbais como trava-línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas e canções;

- Participar de situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros;

- Participar de situações em que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional;

- Reconhecer o próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo nas situações em que isto se fizer necessário;

- Observar e manusear materiais impressos;

- Valorizar a leitura como fonte de prazer e entretenimento;

- Participar de situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da escrita;

- Escrever o próprio nome em situações em que isto seja necessário;

- Produzir textos individuais e/ou coletivos ditados oralmente ao professor para diversos fins;

- Respeitar a produção própria, alheia e do grupo.

Conteúdos:

- Falar e Escutar;

- Práticas de leitura;

- Práticas de escrita.

Orientações Didáticas:

- Escutar a criança e prestar atenção às suas falas, aos movimentos, gestos e demais ações expressivas;

- Responder ou comentar de forma coerente aquilo que a criança disse;

- Reconhecer o esforço da criança em compreender o que ouve (palavras, enunciados, textos) a partir do contexto comunicativo;

- Integrar a fala da criança na prática pedagógica, resignificando-a;

- Ler textos de diferentes gêneros textuais para as crianças;

- Organizar situações de leitura para que as próprias crianças leiam, mesmo que seja de maneira não convencional;

- Dispor de material variado para pesquisa e leitura;

- Organizar momentos de leitura livre no qual o professor também leia para si dando o bom exemplo;

- Possibilitar às crianças a escolha de suas leituras e o contato com os livros;

- Emprestar livros para as crianças levarem para casa e fazer a leitura junto com seus familiares;

- Reconhecer a capacidade das crianças para escrever e dar legitimidade e significação às escritas iniciais, uma vez que estas possuem intenção comunicativa;

- Propor atividades de escrita que façam sentido para as crianças, ou seja, que elas saibam para que e para quem estão escrevendo;

- Propor atividades que permitam diversidade de estratégias nas formas de resolução encontrada pelas crianças;

- Ajudar as crianças a desenvolverem a habilidade de retomar ao texto escrito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem da criança a acompanha desde o nascimento, no entanto, percorre um caminho longo e intenso até adquirir conhecimento e experiência para ler e

escrever. Para as crianças, a aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para que eles possam ampliar suas possibilidades de participação social e o convívio familiar, onde o relacionamento com o outro é fundamental em seu comportamento.

Um exemplo é que a criança por volta dos 3 ou 4 anos, mesmo sem saber ler e escrever, já consegue fazer uma leitura através de símbolos, perguntando a um adulto o que está escrito e demonstra sentimentos por meio de rabiscos.

Sabemos que por meio dos objetivos, conteúdos e orientações didáticas do RCNEI os professores terão base para desenvolver gradativamente às competências básicas da linguagem: o falar, o escutar, o ler e o escrever.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 1 (p.23).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 3 - Linguagem Oral e Escrita (p. 115).

FONTANA, Roseli; Cruz, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

KAIL, Robert V.; Tradução: Martins, Claudia Sant'Ana; Revisão técnica: Silva, Lucia Maria Franco da; e, Lomônaco, José Fernando B. **A criança**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.



Mônica Nunes

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul e em Artes Visuais pela Universidade de Mozarteum de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil. Professora na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).



TRABALHO COM CARTAZ NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

RODRIGO DA SILVA LIMA

Resumo: O presente artigo tem como objetivo relatar e compartilhar uma experiência com o ensino do gênero textual cartaz nas aulas de língua portuguesa para o sexto ano do Ensino Fundamental por intermédio de uma sequência didática, doravante SD, para a construção do gênero. A construção da SD e sua aplicação em forma de atividade foi realizada em 3 turmas do 6º ano de uma escola pública municipal da cidade de São Paulo. A produção da SD do cartaz intitulada “Conecte-se ao que importa” teve uma adesão acima de 80% nas turmas. Os objetivos com a proposta eram: incentivar o ato de pesquisar e estudar e a produzir textos autorias, explorar a reflexão do uso da internet e as relações pessoais e corrigir erros frequentes de grafia. Como resultado, a experiência foi gratificante, pois muitos alunos que realizaram todas as etapas tanto buscaram aprender mais sobre o tema quanto foram críticos com sua escrita, a ponto de não necessitar do professor intervir para a necessidade de corrigir erros de grafias.

Palavras-chave: Cartaz. Gêneros Textuais. SD. Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo relatar e ao final refletir sobre o trabalho com os gêneros textuais em especial com o cartaz em sala de aula a partir de uma SD em um projeto denominado “Conecte-se ao que importa”.

Primeiramente o projeto nasce a partir das dificuldades de con-

centração que muitos alunos apresentam por causa do celular. Ademais, uma vez que houve a dificuldade em interpretar e produzir gêneros textuais mais complexos como artigo de opinião, além dos erros de grafia, em bimestres anteriores, a escolha do cartaz foi baseada na proposta de ser um gênero que atenderia a demanda de trabalhar com o tema do

uso consciente de internet e do celular em sala de aula e na possibilidade dos alunos refletirem sua escrita e por si próprios identificarem os possíveis erros nas produções iniciais, ou seja, apesar de breve, o gênero cartaz permite ampla interpretação e possibilidades de como explorar tanto questões linguísticas quanto questões relacionadas a pesquisa e a leitura de imagem.

Para a elaboração da SD, optou-se pela perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e a de Swiderski e Costa-Hübes (2009) adaptada ao contexto brasileiro e baseada na proposta trazida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para esses autores, a SD é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Portanto, a opção pela Cartaz nasce de uma demanda interna da escola de sugerir por meio do Grêmio Estudantil reflexões do uso consciente do celular e as próprias turmas demandaram também ajuda dos professores para pensar em ações, tendo em vista que nos três sextos anos há representantes do Grêmio da escola e a questão do uso do celular era no momento a mais frequente em termos de desatenção proporcionada nas aulas. Ainda sobre o trabalho com os gêneros, este trabalho compartilha as concepções de Marcushi (2003)

que entende os gêneros como textos plásticos, com sua dinâmica própria e bastante adaptável a contextos diversos.

Diante do exposto, será apresentado a SD de como foi realizada a atividade em sala de aula: etapa da apresentação da situação, produção inicial, os módulos (aulas para ajustes das produções) e a produção final.

DESENVOLVIMENTO

Para a produção dos cartazes, a SD foi pensada a de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83) e posteriormente a de Swiderski e Costa-Hübes (2009) principalmente por privilegiar a pesquisa, leitura e análise antes da produção inicial.

Figura: SD proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83)

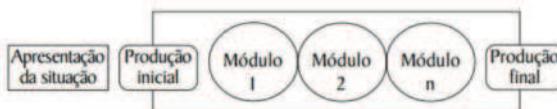


FIGURA 1 – ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A seguir, há a proposta sugerida pelos pesquisadores brasileiros adaptados a contextos de escola de nosso país com a necessidade de detalhar mais o conhecimento do gênero.

Figura: SD proposta por Swiderski e Costa-Hübes (2009)

Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009, p 27)



A SD começa com a **Apre-
sentação da Situação de Comu-
nicação**. Nessa parte foram 2 aulas. Na escola as aulas são de 45 minutos. Na primeira aula foram levadas imagens da campanha “Conecte-se ao que importa” que tem por objetivo incentivar os pais a “trocar” o celular pelos filhos.

Figura: Cartaz da Campanha “Conecte-se ao que importa”

Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009, p 27)



Esse foi um Projeto da Associação dos Amigos do Hospital de Clínicas com a intenção de fazer um alerta para falta de atenção dos pais aos filhos por causa dos celulares. Nos 45 minutos das primeiras aulas os alunos em grupos leram e comentaram nos 15 minutos finais as impressões da campanha. No final da aula foi solicitada uma pesquisa com ajuda da famí-

lia para responder a seguinte pergunta: Qual a importância de saber o momento correto do uso correto do celular em sala de aula e no dia a dia em casa?

Na segunda aula dessa **Apre-
sentação da Situação de Comu-
nicação**, foram 45 minutos de debates com as respostas que foram trazidas escritas no caderno de português e lidas para a sala. Houve nas três turmas uma boa participação: mais da metade da sala conseguiu ler as respostas dentro dessa única aula e poucos alunos não tinham a resposta pronta no caderno, o que motivou ainda mais a sequência do projeto. No final dessa aula, foi solicitado para que os alunos trouxessem fotos de cartazes que encontrassem nas ruas e em fotos nas pesquisas. Essas fotos poderiam ser usadas no próprio celular, justificando seu uso em sala.

Na terceira aula, foi pensado o **Módulo de Reconhecimento**. Em grupo, os alunos foram orientados a escolher os 3 melhores cartazes baseando-se nos critérios: qualidade de imagem, cores, a fonte do texto e sua organização. Nesses 45 minutos, verificou-se se as fotos de fato eram de cartazes e no final houve uma explicação da diferença de cartaz para outros gêneros da família como banner, faixa totem entre outros que perguntavam.

Na quarta aula, foi feito um debate do tema para a produção do Cartaz com as informações já coletadas da pergunta feita na aula 1. Os alunos receberam a orientação para produzirem uma mensagem que estimulasse o uso consciente do celular na vida deles tanto na escola quanto na família, inspirando-se em várias cartazes já pesquisados e nos diversos cartazes da campanha.

Na quinta e na sexta aula, nos **Módulos**, foram feitas as análises dos textos e as escolhas das imagens que podiam ser desenhos autorais deles ou recortes de jornais, revistas bem como fotos impressas para serem colocadas nos cartazes.

Na sétima aula, foram feitas as produções finais e demais ajustes. Alguns terminaram em casa. A grande valia dessa SD foi contemplar procedimentos de leituras e escrita de cartazes diversos, com vocabulários diversos e erros ortográficos de cartazes de rua diversos. A pesquisa e essa correção promoveram uma excelente percepção linguística da importância da grafia não só para se comunicar adequadamente, mas também como forma de veículo social, uma vez que uma imagem de uma pessoa ou de um comércio pode ser julgada por erros de português na comunicação. Além disso, explorou-se recursos linguísticos e extralinguísticos por meio de imagens, sons, vídeos com cartazes, o que enriqueceu e muito a variedade e confirma a tese de Marcushi

(2003) sobre a plasticidade dos gêneros.

De forma geral, as frases finais estavam no tempo imperativo da língua portuguesa e no suporte da cartolina escreviam a lápis as mensagens após o planejamento em papel de onde ficaram o texto e as imagens no cartaz. Canetinha, purpurina, tintas e bricolagens diversas fizeram parte dos cartazes finais que foram expostos em sala num primeiro momento e na semana de campanha do Grêmio para incentivar o uso consciente do celular foram para o corredor dos sextos anos. Vale reformar que nessa mesma semana houve reunião de pais que puderam analisar os trabalhos dos grupos e em especial dos filhos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O modelo com as contribuições de Swiderski e Costa-Hübes (2009) foi posto em prática e de fato traz resultados concretos uma vez que houve motivação pelo acompanhamento do trabalho em sala de acordo com os próprios alunos, ou seja, eles sentiram que era algo que valia a pena além da nota: estavam fazendo em sala e sabiam que o gênero seria lido não só pelo professor como tarefa, mas pela comunidade escolar e, em especial, os pais.

Ao trabalhar com demandas da realidade dos alunos, o processo de ensino/aprendizagem torna-se frutífero e os alunos perceberam graças a pesquisa e a diversidade como poderiam assimilar o que há de melhor desse gênero, pois compreenderam na pesquisa de campo e em casa a sua circulação social em diversos ambientes, o que corroborou para que o processo de escrita significativa efetivas-se o ato comunicativo.

Como afirma Bakhtin (2003), o processo de comunicação se efetiva por meio dos gêneros do discursos e dessa forma pode o sujeito interagir e inserir-se em sociedade. Por isso, quanto mais usamos os gêneros e utilizamos nas mais diversas variedades e plasticidades como vê Marcushi (2003), melhor será nosso discurso no sentido de ser mais efetivo e compreendido. Isso se prova no resultado do projeto, pois no primeiro momento houve muita descrença na seriedade da SD e após as explicações e abordagem com atenção devida passou a terem os alunos um grande engajamento quando notaram que de fato os textos seriam lidos e debatidos não só para serem avaliados com uma nota.

O módulo de Reconhecimento foi fundamental, pois muitas fotos/imagens não eram cartazes, mas faixas, banners e folhetos. Vale destacar também que muitos estavam preocupados com a escrita

correta pelo fato de o texto ser exposto e pesquisam com orientação do professor de forma independente a grafia das palavras bem como em dicionários significados de palavras, o que promoveu a fala de como é importante a autonomia e a pesquisa.

Os alunos das três turmas de forma geral apresentaram trabalhos satisfatórios. Apesar da natural comparação, todos os cartazes entregues foram expostos e não aconteceram erros de grafia, Até os alunos mais indisciplinados participaram dos trabalhos e do processo de pesquisa e escrita sobre as frases com o tema “Conecte-se ao que importa”, sendo que as mais usadas abordavam a importância do respeito ao outro na fala: seja na sala de aula seja em casa, na interação social, o uso do celular enquanto fala um amigo, irmão, parte ou professor, em momentos como a janta, almoço e conversas em família foi o norte das frases dos cartazes do processo de escrita e todos tiveram um bom aproveitamento do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com essa atividade estimula aos professores pensarem o texto como o centro da aula de língua portuguesa, o que orienta por exemplo a própria BNCC (Base Nacional Comum Curricular) da respectiva disciplina ao

estimular os diversos trabalhos com gêneros. A SD também permite para o aluno a percepção de uma atividade organizada desde o princípio como começo, meio e fim e direciona, tanto o aluno quanto ao professor os caminhos para chegar ao objetivo final: a produção do cartaz.

Destaca-se a importância de o aluno ter voz na atividade uma vez que se apropriam de forma significativa do gênero a ponto de muitos pedirem a mesma atividade ou mais atividades com o “mesmo jeito, professor”. Por fim, como resultado da exposição, alguns pais, direção da escola e alguns alunos pediram para a próxima reunião de pais uma pauta para demonstrar se houve melhorar no comportamento do uso do celular tanto em casa quanto na escola, apesar de explicitamente a unidade educacional orientar aos alunos se possível não trazer o objetivo, tendo em vista desde riscos de assaltos e furtos como a quebra de peças e partes do aparelho e a es-

colha, nesse caso, não poderia ser responsabilidades pelos hábitos de zelo de seus respectivos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

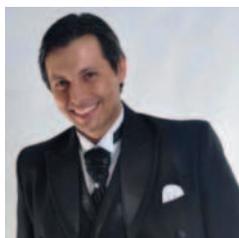
BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

DOLZ, Joaquim, NOVERRAR, Michele, SHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. 2 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19 - 38.

SWIDERSKI, R. M. S.; COSTA-HÜBES, T. C. **Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência**. Línguas & Letras, Cascavel, v. 10, n. 18, ISSN 1517- 7238 1º sem. 2009



Rodrigo da Silva Lima

Graduado em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2012) e graduação em Letras - Português/Inglês pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2006). Graduação Tecnológica em Marketing pela Anhembi Morumbi (2015). Mestre em Educação Profissional pelo Programa de Mestrado Profissional do Centro Paula Souza na área de Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional com o estudo dos Gêneros Textuais na Educação Profissional.

DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR: OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR BRASILEIRO

RUBIA MARA REQUENA DOS SANTOS

Resumo: Este trabalho é o resultado de uma pesquisa bibliográfica sobre a docência no ensino superior. Seu objetivo é investigar quem são os seus atuais professores e refletir sobre a importância da formação pedagógica na sua prática profissional para orientar futuros profissionais sobre as mudanças de perfil solicitadas e necessárias, principalmente mostrando os novos caminhos que ele precisa percorrer para aprender a lidar com a diversidade, se adaptar às mudanças, sobretudo tecnológicas, dentro de um novo perfil esperado para professores do ensino superior. Busca-se também, tentar entender o porquê da formação pedagógica do professor universitário ter sido negligenciada ao longo da história e como este problema deve ser superado. Enfim, anseia por mostrar os desafios na formação do professor brasileiro do Ensino Superior.

Palavras-chave: Profissão docente. Habilidades. Capacidades. Formação integral.

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre os rumos da educação e relação entre o seu sucesso e a necessidade de novos profissionais, sobretudo no meio universitário, é constante.

Existem vários questionamentos e dúvidas sobre como exer-

cer a profissão de professor universitário e eles são sempre um dos pontos cruciais em debates e polêmicas sobre o desenvolvimento da educação superior no Brasil. Com isso, este trabalho tem como objetivo revelar quem é o professor universitário brasileiro atual, quais suas dificuldades e anseios

na busca da identidade, da sua prática, enfim, da profissão docente no Brasil e mostrar como a formação pedagógica, apesar de negligenciada, é necessária para uma melhor formação do professor universitário.

A busca de elementos que ajudassem a traçar o perfil de um profissional que seria adequado para a docência na Educação Superior foi o norte para o desenvolvimento desse trabalho.

Este estudo busca promover reflexões sobre alguns aspectos que já foram publicados sobre a docência do ensino superior e sobre possibilidades para se aprimorar a prática docente, justamente por ser o professor universitário responsável pela formação dos profissionais de diversas áreas.

Pensar em educação sem pensar no profissional que atua nela de nada adiantaria, já que a educação, somente se realiza por meio da ação entre pessoas. No caso, professor e aluno.

É muito importante o foco sobre a formação desse profissional em busca do aperfeiçoamento, não só da sua didática, mas também da sua habilidade de fazer com que os educandos se sintam motivados, enfim, sintam-se parte do processo de ensino e de aprendizagem.

Esperamos que a análise apresentada por este trabalho possa oferecer subsídios para aprofundar a discussão sobre a formação pedagógica de professores e também contribuir para o conhecimento desse novo profissional e quais papéis são esperados dele.

Este artigo é o resultado de uma pesquisa bibliográfica sobre a docência no ensino superior e seu objetivo é orientar atuais e futuros profissionais sobre a identidade e a prática da profissão docente no ensino superior.

Para tanto, foram selecionadas como referências bibliográficas artigos e livros publicados sobre os temas para que pudessem contribuir para a compreensão da realidade e das necessidades relativas ao assunto.

IDENTIDADE PROFISSIONAL: O PERFIL DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

O professor universitário não tem um único perfil. Sua identidade por vezes se perde nas funções que desempenha. Como as formações também são muito distintas, é muito difícil de estabelecer quem é o Professor Universitário brasileiro.

Segundo Lima (2000), o professor pode ser definido como o profissional que ministra, relaciona

ou instrumentaliza os alunos para as aulas ou cursos em todos os níveis educacionais.

Um dos fatores que contribui para essa diversidade é a inexistência de uma formação específica como professor universitário. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, estabelece que essa formação se realize, preferencialmente, em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996), porém, sabe-se que essa formação pertence mais a quem tem objetivos de pesquisador e não para quem pretende dar aulas.

Cabe ao docente, portanto, o resgate de suas experiências de vida em sala de aula, os professores que teve, quais foram bons e quais não. Partindo desse pressuposto, ele consegue “montar” o tipo de professor que gostaria de ser.

Segundo Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), “o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou seguindo a rotina dos outros”.

Para Pimenta e Anastasiou (2002), os professores universitários têm um grande conhecimento teórico, mas são despreparados quanto ao processo de ensino-aprendizagem. É preciso deixar de lado a ideia de que o conhecimento específico é o principal marco de

sua docência e é necessário destacar que diferentes conhecimentos são de grande importância no exercício da docência em Educação Superior: pedagógico-didáticos, da área específica e da experiência (Libâneo, 1998).

Muitas vezes os professores do ensino superior se identificam pela sua área de atuação e não como professor do curso no qual leciona. Ao se refletir sobre o perfil do professor universitário brasileiro, percebe-se que a valorização da sua formação pedagógica é algo recente no processo de seleção e contratação dos mesmos.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), a atividade profissional de todo docente possui uma natureza pedagógica, isto é, vinculada a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de construção e apropriação de saberes e modos de atuação. Para poder ensinar com propriedade, o professor precisa de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade.

Tendo-se esse perfil, percebe-se que a necessidade do desenvolvimento de ações de formação continuada para sanar as deficiências dos profissionais da Educação Superior é urgente. Hoje, exige-se do profissional um novo perfil, que ele seja inovador, reformule seus valores, sua didática, para poder

qualificar o processo educativo. Isto mostra que o processo de construção de conhecimento, para o professor universitário, é longo e, porque não dizer, permanente.

Outro perfil de professor muito importante é o professor-pesquisador. Ele utiliza o método científico para reunir informações sobre um determinado problema ou assunto e analisá-los, tendo como objetivo ampliar os conhecimentos sobre determinado assunto. Ele deve ser capaz de fazer ligações necessárias entre o saber sistematizado e o contexto de vida. Deve saber fazer com que o aluno procure as saídas para situações que necessitam de estudo em maior profundidade permitindo a seus alunos serem capazes de construir, modificar e ampliar seus conhecimentos, tornando-se sujeitos de sua aprendizagem.

Segundo Lima (2000), é muito importante que se discuta a formação do professor pesquisador, pois ele seria o principal agente para tirar a educação apenas da transmissão de conhecimento. A pesquisa possibilitaria aos professores exercerem um trabalho com os alunos com o fim de formular novos conhecimentos e questionamentos, que é o que se espera dos novos estudantes. Ser um professor pesquisador não é somente conseguir entusiasmar os alunos e motivá-los, é ajudar a construir novos conceitos, ser capaz de estimu-

lar para o crescimento para que acompanhem as mudanças.

Por fim, chega-se a conclusão que não há como adquirir status de uma profissão se a atividade didático-pedagógica permanecer em segundo plano ou se a escolha for por falta de opção. O professor que acredita na causa e reconhece suas limitações buscará sempre se atualizar diante das necessidades de seus alunos e da sociedade, se adaptando, pois ele se vê como responsável pela sua formação. Somente com profissionais capazes de buscar respostas para essas expectativas se conseguirá alcançar o sucesso que se espera na formação dos futuros profissionais de ensino superior.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

Existem muitos questionamentos sobre a necessidade de formação pedagógica do professor universitário, porém, ainda há indivíduos responsáveis pelas políticas públicas educacionais que entendem o preparo pedagógico para o ensino superior como algo secundário.

Não há um curso específico de formação para docentes do ensino superior regulamentado como há em outros níveis. O artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Brasil,1996), diz que esses profis-

sionais podem ser preparados em cursos de pós-graduação, de preferência em cursos *stricto sensu*, porém, não são obrigatórios. A Lei não é clara e deixa lacunas. Para Pimenta e Anastasiou (2002), a Lei não concebe o processo de formação para a docência no ensino superior com todo o rigor que necessita.

Os cursos de pós-graduação se dividem em *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado). O título de especialista é alcançado após o cumprimento de uma carga horária mínima de 360 horas de aula e a entrega de uma monografia. A duração é de, em média de seis meses a um ano. Já para o mestrado, é exigido, além das aulas, a participação em seminários e a apresentação de uma dissertação com a defesa perante uma banca examinadora. Sua duração é em média de dois anos. Para o doutorado, a carga horária é maior, tendo por requisito parcial a entrega e a defesa de uma tese, que por sua vez deve ter caráter inédito para uma banca formada por doutores. Normalmente é cobrada uma ou duas línguas estrangeiras. A duração é, em média, quatro anos.

Não existe exigência em seguir essa ordem; isto é, a pessoa pode ser doutora sem ter o mestrado; é relativamente comum o aluno terminar a graduação e iniciar a pós-graduação, muitas ve-

zes sem ter exercido a profissão. Esse aluno terá uma grande bagagem acadêmica e teórica, mas pouca ou nenhuma experiência prática. Quando ele conclui o mestrado acaba se transformando em professor universitário sem nunca ter trabalhado no seu ramo, tornando um grande problema, pois a pós-graduação *stricto sensu* é muito mais voltada para a formação do pesquisador do que para a do magistério.

Os estabelecimentos de ensino superior, em sua grande parte, dão preferência à contratação de docentes com especialização ou mestrado, pois os cursos são avaliados pelo número de mestres e doutores. Assim, temos um profissional que nunca exerceu a profissão e também não é preparado para o magistério.

Há também outro problema. Essas lacunas da lei dão brechas para que professores do ensino superior se identifiquem profissionalmente como engenheiro, advogado ou médico, que dão aula no ensino superior. Isso mostra a valorização social do título de professor universitário no mercado de trabalho e a pouca importância dada ao título de professor da educação básica.

Saviani (1998) já previa essa desvalorização na década de 1990, manifestando sua preocupação com a formação pedagógica do

professor universitário e discorrendo sobre a necessidade de capacitação para o uso de modernas tecnologias de ensino. Ele fez uma previsão sobre os problemas pelos quais passaria o ensino superior, tais como o uso das novas tecnologias, o crescimento das diferenças socioculturais e o desenvolvimento de profissionais da educação que não são formados como educadores, mas, detém o conhecimento necessário para a formação de novos profissionais. Esse problema merece destaque, uma vez que o nosso sistema educacional possibilita que pessoas atuem como professores universitários sem nenhuma formação e prática de magistério.

Para professor universitário, não é necessário possuir somente o conhecimento, mas também saber como fazer para que os seus alunos possam se apropriar dos mesmos, aprendê-los. Não se forma um profissional apenas com as fundamentações teóricas, é necessário o conhecimento prático, que pode ser obtido mediante as experiências da carreira profissional ou mediante a pesquisa e a extensão realizada nas instituições de ensino superior.

Concluindo, seria extremamente necessária a complementação da formação de docentes para o ensino superior, a união do perfil profissional com o perfil acadêmico e o perfil pesquisador. Só

assim, seria possível a formação de um professor de ensino superior completo.

A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Analisando o histórico docente no ensino superior, podemos perceber que existem, pelo menos, três fatores contribuindo para que a formação pedagógica dos professores seja deixada em segundo plano.

Como já dito no tópico anterior, a formação para a docência universitária é historicamente vista como uma atividade menor. Acreditava-se que “quem soubesse fazer, saberia automaticamente ensinar”, não havendo preocupações mais profundas com a necessidade do preparo pedagógico do professor (Masetto, 1998).

Posteriormente, o ensino universitário centrou-se na preparação para a condução de pesquisas e o pedagógico continuou negligenciado, pois os critérios de avaliação de produtividade são centrados na produção acadêmica dos professores e não no trabalho que é desenvolvido em conjunto com seus alunos.

Observamos também a inexistência, no Brasil, de amparo legal que estimule a formação pedagógica dos professores universitários. As-

sim, a opção por oferecer ou não tal formação fica a cargo de cada instituição responsável pelo oferecimento de cursos de pós-graduação, refletindo, e ao mesmo tempo regulamentando, a crença na não necessidade de que esta formação seja oferecida (Pachane, 2003).

Há muitas diferenças entre as atividades de pesquisar e ensinar; um professor pode ser um excelente pesquisador, mas não conseguir os mesmos méritos com suas aulas. Isso acontece porque os docentes pesquisadores sistematizam e desenvolvem habilidades próprias ao método de pesquisa e acabam deixando de lado o desenvolvimento das características necessárias para o desenvolvimento do ensino.

O sistema educacional brasileiro tem experimentado uma maior democratização do acesso ao ensino superior. Isso proporciona a expansão do número de vagas e maior heterogeneidade do público que se dirige às faculdades e universidades. Este novo quadro leva os professores à necessidade de saber lidar com uma grande diversidade cultural e com turmas cada vez mais numerosas.

As mudanças que vêm ocorrendo no mundo em que vivemos, assim como na Educação, levam à necessidade de se repensar a formação atualmente oferecida aos futuros professores universitários, e mesmo àqueles que já exercem

suas funções (Goergen, 2000; Moraes, 1997).

Deve-se atentar ao fato de que os professores têm muitas outras tarefas além do ensino e da pesquisa. São responsáveis pela Tutoria (orientação individual de alunos), organização de eventos, participação na gestão acadêmica (currículos, políticas de pesquisa), entre outras. Tais tarefas, apesar de comuns ao professor universitário, podem não ter sido vistas em sua formação, dificultando a forma de agir e participar do professor.

Esses exemplos nos levam a concluir que as características necessárias aos professores universitários estão além do conhecimento aprofundado da matéria e da habilidade na pesquisa e estes fatores nos levam a argumentar em favor da formação pedagógica do professor universitário.

Pretende-se mostrar que a formação dos professores universitários não termina em sua pós-graduação e sim, é um processo de aperfeiçoamento que precisa acontecer de forma constante na sua carreira.

A formação pedagógica do professor universitário precisa ser vista como uma atividade complexa que demanda dos professores uma formação que vá além do desenvolvimento de habilidades técnicas e do conhecimento aprofundado de um conteúdo específico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que os professores universitários atualmente encontram vários desafios com a revolução tecnológica e com as mudanças na sociedade contemporânea, principalmente as reformas neoliberais, a tecnologia e a globalização.

O objetivo do ensino superior é formar cidadãos conscientes e capazes de aprimorar, adquirir e reconstruir o seu conhecimento, enfatizando que cada aluno é único e que cada um é submetido a condições diferentes, dentro de uma grande diversidade.

Hoje, não há mais lugar para o professor que pratica o autoritarismo e o conteudismo. O professor pesquisador é fundamental em todo o processo de ensino e de aprendizagem, pois terá subsídios para criar condições para que seus alunos formem os seus próprios conhecimentos.

Nesse sentido, a formação pedagógica do professor universitário deve ser vista como um processo de extrema importância, pois ela é indispensável no exercício do magistério. Os programas de pós-graduação poderiam ser espaços de formação pedagógica e promover integração entre ensino e pesquisa, mas isso não acontece, visto que a preparação para a docência no ensino superior ainda é vista co-

mo algo desnecessário e o valor acadêmico maior é dado para a produtividade acadêmica.

Acredita-se que a valorização do ensino e da formação pedagógica do professor universitário só acontecerá quando houver a alteração do modo como ele é visto. É necessário que se supere a visão de que para ser bom professor basta conhecer profundamente o assunto.

Em suma, após as leituras e pesquisas feitas acredita-se que formação pedagógica do professor universitário só será verdadeiramente implantada quando existirem mudanças na concepção dos professores já atuantes em nossas universidades, pois é através deles que as novas gerações de professores são formadas.

Por fim, é importante que se forme no docente universitário, a identidade de professor orientador, formador, receptivo às novidades, enfim, um professor que saiba dialogar com a diversidade, com a globalização e com a tecnologia, que seja preocupado com sua constante formação e, principalmente saiba transitar entre esses diferentes mundos e fazer a integração entre eles, sempre para o seu bem e, principalmente para o bem do seu aluno. Todos os envolvidos são beneficiados e crescem com essas ações.

REFERÊNCIAS

BENEDITO, A. V, FERRER, V E FERRE-RES, V. **La Formación Universitária a Debate**. Barcelona:

Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 30/01/2019.

GOERGEN, P. A crise de identidade da universidade moderna. In: SANTOS FILHO, C., MORAES, S. (org.) **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000, p. 101-162.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998. LIMA, Elvira Souza. A função antropológica de ensinar. Revista Nova Escola, São Paulo, v. 15, n. 138, p. 9-11, Dez. 2000.

MASETTO, Marcos. **Docência na Universidade**. Campinas: Papyrus, 1998

MIRANDA, M. G. de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática

na Formação de Professores. In: ANDRÉ, M. **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5 ed. Campinas: Papyrus, 2006. (p.129-143)

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PACHANE, G. G. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da Unicamp**. (2003) Campinas: Unicamp: Faculdade de Educação. (Tese de Doutorado em Educação).

PIMENTA, Selma Garrido; Anastasiou, Lea das Graças C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1998.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. Contribuindo para formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **A Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998 (p. 77-93).



Rubia Mara Requena dos Santos

Bacharel em Gerontologia pela USP (Universidade de São Paulo), Pós-graduação em Língua Inglesa pela FAIARA (Faculdade Integrada de Araguatins), Licenciatura em Pedagogia pela FAPI (Faculdade de Pinhais) e Letras pela Unicastelo (Universidade Camilo Castelo Branco). Professora de Língua Portuguesa na Rede Estadual e de Língua Inglesa na Rede Municipal de São Paulo.



A IMPORTÂNCIA DO APRENDER, ENSINAR E AVALIAR

SORAYA FEITOSA DA SILVA

Resumo: O presente artigo tem como finalidade a apresentação descritiva da importância da integração do processo de aprender, ensinar e avaliar. Cabe ao aluno a tarefa de aprender, ao mesmo tempo compete ao educador a capacidade de observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular-se com este aluno no processo de ensino e aprendizagem. O método de avaliação por si só não altera a concepção do ensino, para que isso ocorra é necessário que reflitamos sobre a ideia sobre do que é de fato aprender e ensinar. A avaliação inclui o acolhimento de diversas formas de informações. Se a coleta das informações não for bem conduzida, assistida e sob critérios bem definidos, de pouco ou quase nada servirão. Se considerar que os estudantes aprendem de formas diferentes, que negociam entendimentos, que requerem contextualização e critérios, então, o ato avaliativo acompanhará igual sentido.

Palavras-chave: Integração. Ensino. Aprendizagem. Avaliação.

INTRODUÇÃO

Nos atuais dias em que o discurso da competência predomina e tudo está sujeito a processos avaliativos, discutir as dimensões da avaliação no ensino pode até parecer modismo. Observa-se que a literatura especializada debate insistentemente quais os melhores métodos de avaliação da aprendi-

zagem; discutem os méritos e deméritos da avaliação contínua, dos diversos mecanismos de avaliar como provas objetivas, seminários, ENEM e provão. Por sua vez, os profissionais da educação são submetidos a avaliações instituídas pelas autoridades e o desempenho passa a ser matematicamente pontuado, buscando numa filosofia economicista, verificar se a relação

custo-benefício se sustenta, com isso a educação termina por se constituir em coisa mensurável e sujeita as tendências governamentais.

Quando se regula os métodos de aprendizagens significa contribuir para o desafio cognitivo e promover processos que fortalecem os esquemas de aprendizagem e os saberes, como diria Perrenoud (1999). Logo, verifica-se um ato intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribui diretamente para a progressão e redirecionamento dessa aprendizagem segundo Santos (2002). Daí uma avaliação reguladora ter, obrigatoriamente, implicações nas aprendizagens futuras, relata Stobart (2006). Na ausência desta característica, a intervenção pode ter a intenção reguladora, mas o processo não o é (William, 2000); ele limita-se a efeitos instantâneos e não procura identificar aquilo que o aluno faz corretamente, as suas dificuldades e o que pode fazer para melhorar o seu desempenho.

Para alguns professores, antes apenas era válido o ensinar, no entanto, atualmente, a ênfase está no aprender. Isso significa uma mudança em quase todos os níveis educacionais, especialmente quanto ao currículo, gestão escolar, organização da sala de aula, tipos de atividade e, claro, formas de avaliar a turma.

O educador deixa de ser aquele que transmite as informações, para ser mediador, numa parceria com crianças e adolescentes, em vez de “depositar” conteúdos em frente à classe, seu trabalho é pautado no desenvolvimento de todos.

ENSINAR

Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente e eficiente no seu trabalho e o professor, para melhorar sua prática educativa, deve entender que os processos de ensino-aprendizagem são extremamente complexos. Assim, é necessário que professores disponham e utilizem referenciais que ajudem a interpretar o que acontece em aula, pois se tiverem tais conhecimentos, eles os utilizarão ao planejar no próprio processo educativo e, posteriormente, ao realizar uma avaliação do percurso.

As práticas de ensino implicam interações de três elementos: o professor, o aluno, e o objeto de conhecimento. A tradição enciclopedista supõe que o professor é a fonte do conhecimento, e o aluno um mero receptor ilimitado do mesmo. Sob esta perspectiva, o processo de ensino é a transmissão de conhecimentos do docente para o estudante, através de diversos meios e técnicas.

Mas, para as correntes progressistas como a cognitiva, o professor é um mediador do conhecimento, atua como nexos entre este e o estudante por intermédio de um processo de interação. Portanto, o aluno compromete-se com a sua aprendizagem e toma a iniciativa na busca do conhecimento. O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte que não se separa do dia a dia do professor, uma vez que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados.

APRENDER

No geral, todo homem por natureza deseja adquirir conhecimento. Uma evidência disso é o deleite que nossos sentidos nos proporcionam. Uma das forças mais poderosas que impulsiona esse desejo de aprender é o que chamamos de curiosidade.

Aprender é o processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos, comportamentos ou valores são adquiridos ou modificados, como resultado de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação. Este processo pode ser analisado a partir de diferentes perspectivas, de forma que existem diversas teorias de aprendizagem.

Aprendizagem como um estabelecimento de novas relações entre o ser e o meio ambiente tem sido objeto de várias pesquisas científicas nos mais diversos meios do mundo acadêmico. Se a meta é fazer com que todos aprendam, uma das primeiras ações é sempre informar o que vai ser estudado em aula e o porquê de estudar aquilo. Isso é parte do já conhecido contrato pedagógico ou didático, combinados que devem ser estabelecidos logo no início das aulas entre estudantes e professor com normas de conduta na sala de aula.

O aluno deve saber sempre onde está e o que fazer para evoluir, sendo assim fica mais fácil de desenvolver a aprendizagem, dando para realizar esses procedimentos desde a pré-escola, adequando recursos e metodologias à idade e ao nível de desenvolvimento da turma.

A aprendizagem é vista como um processo de transformação de comportamento obtido por meio da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais resultantes da interação entre estruturas mentais e o meio em que se vive, considerando os conceitos culturais que o grupo social conhece e julga correto. Pode se considerar que este é o resultado das experiências anteriormente adquiridas, visto que cada experiência acrescenta aos indivíduos novos saberes, e são

justamente esses saberes que trazem mudanças de comportamento. Se antes de aprender o indivíduo agia de forma inadequada, agora, com a aprendizagem, agirá de forma diferente, demonstrando que aprendeu.

Aprender a ensinar não consiste em simples armazenamento de informações, implica capacidade de selecionar, organizar o conhecimento e interagir nas atividades; Aprender a aprender: incorporar novas modalidades baseadas no trabalho, nos estágios, na parceria formativa e realização de projetos; Aprender a pesquisar: tornar a pesquisa um hábito, inclusive na sala de aula. É investigar com o objetivo de produzir conhecimento. Aprender a pesquisar pelas situações vividas na sala de aula, pela experiência. E para o professor, ensinar é motivar e instrumentar os alunos para que assumam sua experiência educativa como fonte de conhecimento; Aprender a avaliar.

O prazer de aprender é enriquecido quando o aluno passa a compreender sua aprendizagem como processo vivido. Aprender a avaliar implica relação extrema de confiança e cumplicidade entre aluno e professor. “Quanto mais o processo de aprendizagem ficar sob o controle do aluno, melhor será sua motivação e seu desenvolvimento nos trabalhos que lhe são propostos” (Zabalta, 2002, p. 214).

Quando o professor debate com os alunos os objetivos de uma atividade ou unidade de ensino, dá meios para que eles acompanhem o próprio desenvolvimento.

AVALIAR

A avaliação é um dos principais aspectos da aprendizagem, por isso a importância de considerar a avaliação como ferramenta que permite aos professores e estudantes perceberem o quanto foi apreendido e qual o hiato existente, caso exista, entre o ensinar, apreender e o avaliar com pertinência.

Segundo Moretto (1999), a avaliação da aprendizagem é, talvez, o momento mais forte da ética na didática, pois é o momento em que julgamos, é o momento em que podemos definir a vida do aluno. Caso a avaliação norteie todo o processo de ensino-aprendizagem e se for entendida em todas as suas dimensões-avaliação do aluno, do professor, da escola, possibilitará ajustes que contribuirão para que a tarefa educativa seja concluída com sucesso.

O mito da avaliação é consequência de sua caminhada histórica, sendo que seus “fantasmas” ainda se apresentam como forma de controle e de autoritarismo por diversas gerações. Acreditar em um processo avaliativo mais eficaz é o mesmo que cumprir sua função

didático-pedagógica de auxiliar e melhorar o ensino-aprendizagem. O método de avaliação é crucial para a concretização do projeto educacional. É ele que sinaliza aos alunos o que o professor e a escola valorizam.

A função da avaliação na aprendizagem é oferecer a todos os envolvidos no processo pedagógico a possibilidade de conhecer as amplitudes e os limites da aprendizagem do aluno. Isso interessa ao educando, ao professor e a escola. Esta, diante dos dados bem coletados deverá tomar posição para que efetivamente cumpra os objetivos a que estão propostos em seu currículo bem como no Projeto Político Pedagógico.

Os professores devem ter interesse nos resultados da avaliação, pois esta indicará onde deverão intervir para que seu trabalho produza resultados esperados e que sejam bem sucedidos. Como dito, os resultados da aprendizagem dos educandos interessam, também, aos próprios educandos. São fundamentais para que os mesmos tomem consciência de como se encontram e, fazendo uma parceria com os educadores, possam dar passo à frente também na busca de melhor resultado. Deste modo os resultados da avaliação interessam a todos na escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 1996, determina que a avaliação seja contínua e cumulativa e que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos. Da mesma forma, os resultados obtidos pelos estudantes ao longo do ano escolar devem ser mais valorizados que a nota da prova final.

Para que a avaliação sirva à aprendizagem é essencial conhecer individualmente cada aluno e suas necessidades. Sendo assim o professor poderá pensar em diretrizes para que todos alcancem os objetivos. O importante não é identificar problemas de aprendizagem, mas necessidades.

Quando a LDBEN estabelece que a avaliação deve ser contínua e priorizar a qualidade e o processo de aprendizagem (o desempenho do aluno ao longo de todo o ano e não apenas numa prova ou num trabalho), usa outras palavras para expressar o que o jargão pedagógico convencionou chamar de avaliação formativa.

As práticas do ensino, da avaliação e da aprendizagem não se justificam plenamente por si só, mas sempre em função de um bem acadêmico maior que é o da educação. E para uma compreensão melhor do que seja educação, tem ela sua origem no verbo educar, que, por sua vez, provém do verbo

latino educere, que significa trazer para fora, fazer desabrochar. E desabrochar quer dizer mostrar-se para a vida de forma real, revelar-se para o mundo externo, desvelar potencialidades como desdobramentos da educação.

A compreensão do conceito de desenvolvimento humano e suas relações com a aprendizagem implicam a correlação dinâmica professor e aluno, existente no processo didático, tanto na sala de aula quanto fora dela. Quando se pensa em questões de aprendizagem, a situação é muito delicada, pois tudo o que o aluno pode aprender ou deixar de aprender tem relação com algum aspecto das suas experiências vitais. Nesse sentido, não é possível separar processo de aprendizagem das demais relações estabelecidas pelo educando em sua trajetória de vida.

Conforme pensa Vygotsky (1996), o ser humano nasceu com uma potencialidade de aprender, sendo, então, a condição básica do psiquismo humano. Para ele, na perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem se constitui como um processo dinâmico da apreensão da experiência humana, sendo sempre mediada pelo seu meio físico e social. Portanto, ensinar não é transmitir o conhecimento, mas ajudar, mediar o aluno a desenvolver as habilidades necessárias para a construção do conhecimento. Desse modo, o processo didático

deve acontecer de forma dinâmica e em dimensões que permaneçam conectadas, tais sejam, ensinar-aprender a aprender, ensinar-aprender a pesquisar, ensinar-aprender a avaliar. Assim, o educando passa a ser visto não como “depósito de informações”, mas, alguém que chega à escola com informações e capaz de apropriar-se do conhecimento.

Afirma Pain (1985) que aprendizagem é fator decisivo para a vida e sobrevivência do indivíduo é por meio dela que o homem se afirma como o ser racional, constitui sua personalidade e se prepara para cumprir o papel que lhe é reservado na sociedade a qual pertence. Portanto, aprender a lidar com o desconhecido, com o conflito, com o inusitado, com o erro, com as dificuldades, transformar informação em conhecimento, ser seletivo e buscar na pesquisa as alternativas para resolver os problemas que surgem, são tarefas que farão parte do cotidiano das pessoas, sejam elas sujeitos ativos ou passivos do aprender.

O processo de aprendizagem ocorre tanto de maneira planejada, como de maneira natural, espontânea, mas, ele é um processo constante e inacabado, pois acompanha o homem desde seu nascimento até o fim dos seus dias.

Olhando sob o ponto de vista da pressão da avaliação, os pla-

nejadores, os didáticos e legisladores tendem apenas que os educadores demonstrem os bons resultados, deixando de lado que estes devem também continuar a aprender e a ensinar. Essa ênfase nos resultados acaba deixando de lado os principais problemas vinculados à educação.

Em uma tentativa de justificar tal processo, observa-se que existe ainda a ideia de que as atitudes dos professores só se modificam na medida em que os docentes percebem resultados positivos na aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo visou estudar brevemente sobre o aprender, ensinar e avaliar. Verificou como esses temas contribuem de forma conjunta para evolução do ser, seja ele aluno ou educador.

É importante avaliar o aluno para saber se ele, além dos conhecimentos construídos a partir das informações transmitidas pelo professor ou buscadas por ele próprio, absorveu as competências e habilidades essenciais para sua participação efetiva na sociedade que deveriam ser desenvolvidas pela escola, diante de sua responsabilidade de formar integralmente os alunos.

O método de avaliação ocorre durante todo o processo de en-

sino e aprendizagem, sendo partes destes seus professores e aluno, enquanto os conteúdos constituem o seu objeto. A avaliação estabelece muitas vezes relação complexa entre aluno e professor, revelando-se uma questão subjetiva.

O artigo 36 da LDBEN incentiva a introdução das tecnologias nos diferentes níveis do ensino de tal forma que o “educando apresente domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”. A análise da legislação vigente sugere uma reconfiguração do trabalho docente, tendo em vista a sociedade da informação e do conhecimento. Assim para realizar as atividades os docentes necessitam de formação tecnológica e capacitação para atuação. Estando o professor motivado a desenvolver em seus alunos a capacidade de aprender, certamente os motivará na busca de novos conhecimentos, e estará criando condições mais favoráveis à aprendizagem.

A arte de ensinar não significa só transmitir conhecimentos seguindo determinadas metodologias, cumprir os currículos de disciplinas estanques ou inter-relacionadas ou tratar de determinados assuntos; Ensinar é um processo que envolve indivíduos num diálogo constante, propiciando recursos temporais, materiais e informacionais para que se desenvolva a autoaprendizagem e a aprendizagem com os

outros ou a partir de outros, de acordo com Stokrocki (1991).

Esse comprometimento não pode se dar apenas no âmbito individual, mas também no coletivo. Sendo assim, não há como entender o processo de ensinar separado do processo de aprender. O professor deve estar em constante formação, desenvolvendo um trabalho que envolva duas ações que não podem ser pensadas separadamente: ensinar e aprender.

Aprender, ensinar e avaliar são de domínio público. Resta saber se ensinar avaliando e avaliar ensinando também o são. Todo o tipo de aprendizagem obtido de maneira formal ou informal origina-se de alguma maneira a partir de ações de ensino e de avaliação.

Ainda é fato bastante comum entre a comunidade acadêmica estabelecer dois pesos e duas medidas ao ensino e à avaliação, como se sua intervenção na formação da aprendizagem tivesse que ocorrer necessariamente em dois tempos distintos, ou seja, primeiro ensinar para depois avaliar a aprendizagem assimilada.

O ato de avaliar não pode ser entendido como um momento final do processo em que se verifica o que o aluno alcançou. A questão não está, portanto, em tentar uniformizar o comportamento do aluno, mas em criar condições de

aprendizagem que permitam a ele, qualquer que seja seu nível, evoluir na construção de seu conhecimento.

A avaliação tem um significado muito profundo, à medida que oportuniza a todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem momentos de reflexão sobre a própria prática. Através dela, direciona o trabalho, privilegiando o aluno como um todo, como um ser social com suas necessidades próprias e também possuidor de experiências que devem ser valorizadas na escola.

Nesse sentido, faz-se necessário redimensionar a prática de avaliação no contexto escolar. Então, não só o aluno, mas o professor e todos os envolvidos na prática pedagógica podem, através dela, refletir sobre sua própria evolução na construção do conhecimento. Assim, para os alunos, professores e demais integrantes da equipe escolar, avaliar implica recolher, descrever, analisar e explicar o processo de ensino/aprendizagem.

Neste artigo não se apresenta nem se possui a receita para fazer com que todos os alunos se interessem e se dediquem à aprendizagem, mas acredita-se que se pode, coletivamente, criar estratégias e situações que mostrem caminhos mais suaves, prazerosos e eficazes, o aprender significativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23/12/1996. Seção 1.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

MORETTO, Vasco Pedro. Avaliação da Aprendizagem na era da Globalização. In.: SANTOS, N. N. M.. **Avaliação: um novo enfoque**. Ponta Grossa: Núcleo Regional de Educação, 1999.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PERRENOUD, P. **Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens: Entre duas lógicas**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SANTOS, L. Auto-avaliação regulada: porquê, o que e como? In: ABRANTES, Paulo; ARAÚJO, F. **Avaliação das aprendizagens: Das concepções às práticas**. Lisboa: ME-DEB, pp. 75-84, 2002.

STOBART, G. The validity of formative assessment. In J. Gardner (Ed.), **Assessment and Learning**. London: Sage, pp. 133-146, 2006.

STOKROCKI, Mary. **An Educational Criticism Study of Teaching Suburban ninth graders**. The Ohio Art Education Association Journal, 29 (1), pp. 3-21, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo, Martins Fontes, 1996.



Soraya Feitosa da Silva

Licenciatura Plena em História pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho (FAFIJA), Jacarezinho-PR, Brasil. cursou Pedagogia na Faculdades Integradas Campos Salles (FICS), São Paulo-SP, Brasil; Pós-graduada em Deficiência Mental pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro-RJ, Brasil e em Psicopedagogia e Educação Especial pela Universidade Candido Mendes, São Paulo-SP, Brasil. Atualmente exerce a função de Professora de Atendimento Educacional Especializado (PAE) na Prefeitura Municipal de São Paulo e Professora de Ensino Fundamental II e Médio na rede Estadual de São Paulo. Contato: sorayalima_29@hotmail.com



A MÚSICA ARTÍSTICA BRASILEIRA E SUA INSERÇÃO NA SALA DE AULA

SUELI MARIA DE SOUZA ANTONIETTE

Resumo: Esse artigo busca reflexões a respeito da linguagem artística musical e seu início no Brasil. A Educação Musical requer conhecimento, sensibilidade, e disponibilidade para proporcionar aos alunos que estão na fase de alfabetização. Esse ensino desperta o prazer pela música por meio da socialização que possibilita entre os estudantes. Cantar e fazer música estão entre as atividades de aprendizado mais divertidas para as crianças.

Palavras-chave: Cantar. Conhecimento. Ensino.

INTRODUÇÃO

A música estimula a socialização, a aquisição de vocabulário e às trocas de experiência que os alunos estabelecem com seus professores e felizmente, todos fazem parte do contexto onde a música é a linguagem facilitadora de diálogo, cultura, e prazer pelo novo conhecimento.

Tal como sucede em outros aspectos da cultura brasileira, a Música Popular se apoia no tripé ín-

dio-português-negro de quem herdamos todo um instrumental básico e um sistema harmônico, além de cantos, danças e representações, até um ritmo e uma cadência apimentada.

Para Villas-Boas;

(...) quando gerações de intelectuais se voltam para o passado a fim de rever a avaliar suas instituições, a produção de seus antecessores, sua

formação, influências que receberam, sua trajetória profissional e concepção de mundo, elas evidenciam que têm atrás de si uma tradição intelectual que merece ser revisitada e questionada. Ao se debruçarem sobre uma herança que lhes é comum, reafirmam seus laços de identidade, apesar das diferenças que existem entre elas (VILLAS-BÔAS, 1991, p.21)

A música fazia parte do dia a dia dos índios que a tocavam por puro prazer (informalmente ou organizada para festas), ou em seus rituais religiosos, que sempre incluíam danças rítmicas.

A observação da natureza abundante, fauna e flora, era uma fonte de inspiração permanente para os índios, que procuravam imitar os sons da fauna e da flora, ao mesmo tempo em que a celebravam em seus cantos de solo ou coro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam que para que a aprendizagem seja concreta na formação do cidadão, é necessário que todos tenham a oportunidade de participar como agentes ativos, sendo ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro ou fora da aula (BRASIL, 1997).

A presença da música na alfabetização contribui com a memória, na inteligência e também ajudando na inclusão de crianças com algum tipo de deficiência, pois alivia, relaxa, ajuda no desenvolvimento social, também na sua convivência com os demais com quem se relaciona (SNYDER, 1994, p. 37).

Para Snyder (1994), a música contribui para deixar o ambiente escolar mais gostoso, estimulador, onde a criança tenha vontade de aprender; é uma alegria que propicia ao aluno.

A criatividade e a socialização auxiliam no processo ensino aprendizagem, sendo assim se tornam fatores que dão imensas possibilidades da intervenção da música na vida escolar. A linguagem musical desenvolve as crianças no contexto social, gerando interação em diversas áreas, autoestima, no processo motor, equilíbrio, entre outras.

Quando ela escuta uma música poderá aprender muitas coisas, como ciências, alfabeto, matemática, entre outras. Portanto, o ensino da música se estende por todas as áreas da aprendizagem.

De acordo com Gordon (2000, p. 6):

Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E, o que é mais importante, através da música as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada. Dado que não se passa um dia sem que, numa forma ou doutra, as crianças não ouçam ou participem em música, é-lhes vantajoso que a compreendam. Apenas então poderão aprender a apreciar, ouvir e participar na música que acham ser boa, e é através dessa percepção que a vida ganha mais sentido.

Então, é fundamental que a criança consiga compreender a música, dessa forma ela poderá estabelecer vínculos com os gêneros e estilos que mais tenham significado para ela, sendo inserida de forma preponderante em sua vida escolar.

A MÚSICA E SUA COMPREENSÃO

A música deve ser compreendida como área de conhecimento

que prioriza a apreciação de categorias a serem trabalhadas na educação, devendo se fazer presente por meio do espaço escolar, configurando-se como linguagem expressiva do sujeito em processo de construção do conhecimento, tornando-se essencial para a formação do ser humano além de favorecer o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, bem como o potencial criativo do sujeito.

A prática da música por meio do aprendizado de um instrumento ou pela apreciação ativa potencializa a aprendizagem cognitiva, especialmente no campo do raciocínio lógico, da memória, do espaço e do raciocínio abstrato, podendo trazer efeitos significativos na maturidade social da criança.

Brescia (2003)

A musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo desenvolver e despertar o gosto musical, cooperando para o desenvolvimento da sensibilidade, senso rítmico, criatividade, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, autodisciplina, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribu-

indo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação (BRÉSCIA, 2003)¹.

A música enquanto linguagem expressiva torna-se essencial para a formação do homem, uma vez que favorece o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, bem como o potencial criativo do sujeito, proporcionando, portanto o fazer, o apreciar e o interpretar na música.

Vivenciar a música possibilita à criança se envolver e participar do fazer musical em um estado de entrega e inteireza, no qual a experimentação e apropriação se fazem perante a experiência musical.

Os métodos de educação musical como propostas de ensino constituem uma fonte para pensar e realizar a prática pedagógico-musical, de modo que venha atender as necessidades do cotidiano da sala de aula.

Segundo Penna (2012, p.21):

Em lugar de se prender a um determinado “padrão” musical, faz-se necessário encarar a música em sua diversidade e dinamismo, pois

sendo uma linguagem cultural e historicamente construída, a música é viva e está em constante movimento.

Portanto, uma aula de música torna-se uma ação significativa para a criança na medida em que proporciona a articulação entre o novo confronto com a realidade, oportunizando situações de auto-expressão e de desenvolvimento.

Percebe-se que o ensino da música contribui para o desenvolvimento como um todo do sujeito e quando trabalhada de maneira correta, ela é capaz de envolver o sujeito em um estado interno de plenitude no qual a vivência da experiência propicia a criação e ampliação do conhecimento.

A Música tem um papel fundamental na vida do Homem e, mais especificamente, no desenvolvimento da criança. A partir das atividades musicais, a criança desenvolve sua acuidade auditiva, começa acompanhar os movimentos, os gestos e também o ritmo.

No decorrer da infância, a criança começa a desenvolver seu senso crítico, sua identidade, seu lúdico, se socializando e interagindo com o outro.

¹ Disponível em < <https://www.efdeportes.com/efd169/a-musica-na-educacao-infantil.htm>>. Acesso em 18/06/2020.

Segundo Hummes (2010, p. 22):

A música pode contribuir para a formação global do aluno, desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem não verbal e os sentimentos e emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e a personalidade [...] a música se presta para favorecer uma série de áreas da criança. Essas áreas incluem a 'sensibilidade', a 'motricidade', o 'raciocínio', além da 'transmissão e do resgate de uma série de elementos da cultura'.

A música em sala de aula contribui de forma significativa na aprendizagem da criança, possibilitando a comunicação entre diferentes pessoas, a socialização, estimulando a compreensão e a participação de todos em atividades em comum.

A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM MUSICAL PARA A CRIANÇA

A música é um fenômeno corporal. Antes de nascer, no útero, o bebê por meio das pulsações do coração da mãe já tem contato com um dos elementos fundamentais da música: o ritmo.

Desde que nascemos entramos em contato direto com a música. Ao acalantar seu bebê, a mãe utiliza melodias suaves e o bebê pela boca já emiti suas primeiras tentativas de cantos. Ao balançar de uma simples perna, ou do movimento do seu corpo para frente e para trás, Jeandot (1997 p.18) descreve como o : “[...] movimento bilateral desempenha papel importante em todos os meios de expressão que se utilizam do ritmo, seja a música, a linguagem verbal, a dança,[...]”

De acordo com Piaget (1964 p.18):

O bebê não se contenta mais em apenas reproduzir os movimentos e os gestos que conduziram a um efeito interessante, mas varia-os intencionalmente para estudar os resultados dessas variações, entregando-se a verdadeiras explorações ou experiências para ver.

Portanto, o desenvolvimento da criança é ampliado conforme os estímulos que recebe e reproduz os movimentos de acordo com suas experiências.

A música tem grande influência no processo de desenvolvimento que se adota como linguagem falada, contribuindo para o seu crescimento harmônico e global.

O processamento da música e o desenvolvimento da linguagem compartilham uma rede sobreposta no cérebro. De uma perspectiva evolutiva, o cérebro humano desenvolveu o processamento de música bem antes da linguagem e, em seguida, usou esse processamento para lê-la.

No nascimento, os bebês entendem a linguagem como se fosse música. Eles respondem ao ritmo e à melodia antes de entenderem o que as palavras significam.

É necessário que a música venha prevalecer desde os primeiros anos de vida representando fonte de estímulo, equilíbrio e felicidade, despertando a comunicação com os outros, a relação com o mundo.

A MÚSICA POPULAR DO BRASIL E A IMPORTÂNCIA DADA A ELA NO ENSINO ESCOLAR

Com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, a lista de grandes músicos começou a se ampliar, incluindo compositores clássicos que também se dedicaram a composições populares, como o Pe. José Maurício, e o maestro Carlos Gomes. Destacam-se também Xisto Bahia e Catulo da Paixão, que depois mudou seu nome para Catulo da Paixão Cearense.

Semelhante ao lundu africano, ao qual se acrescentaram toques românticos da modinha, o fado brasileiro nasceu por volta de 1800, sob as formas de canto, dança e toque instrumental.

No segundo império, vários modinheiros se destacaram, alguns dos quais de origem estrangeira, como o argentino Demétrio Rive-ro, os portugueses Francisco de Sá Noronha e Rafael Coelho Noronha, o espanhol José Amat e o italiano Joseph Facchinetti. O poeta baiano Castro Alves (1847-1871) teve vários de seus versos incorporados ao cancionário popular, como o Gondoleiro do amor, musicado por Salvador Fábregas e Minha Maria, em lundu de Xisto Bahia, a maior revelação desta época. Xisto era compositor, letrista, cantor e violonista, se apresentando em inúmeros teatros do país, sendo o primeiro artista de projeção nacional ainda em vida.

Cabe ressaltar que até o maestro Antônio Carlos Gomes, autor do famoso “O Guarany” e outras obras clássicas, também compôs valsas e modinhas, como a romântica Tão longe de mim distante.

O povo começa a existir como referente do debate moderno no fim do século XVIII e início do XIX, pela formação na Europa de Estados nacionais que trataram de

abarcam todos os extratos da população. Entretanto, a ilustração acredita que este povo ao qual se deve recorrer para legitimar um governo secular e democrático é também o portador daquilo que a razão quer abolir: a superstição, a ignorância e a turbulência. [...] O povo interessa como legitimador da hegemonia burguesa, mas incomoda como lugar do inculto por tudo aquilo que lhe falta. (CANCLINI, 2006: p. 208)

No século XIX destacam-se a dupla formada pelo violonista João Luiz de Almeida Cunha e o Poeta Lagartixa (Laurindo Rabelo) e os compositores Henrique Alves de Mesquita, que criou, em 1871, o primeiro tango brasileiro, precursor do choro, e o paraense Henrique Eulálio Gurjão. Nas gerações seguintes mudariam não só os personagens como também os ritmos, de modinhas, lundus e polcas para tangos, maxixes e choros.

Nascido por volta de 1870, ainda com um jeito brasileiro dos conjuntos à base de violões e cavaquinhos, tocando os gêneros dançantes europeus em voga na época, o choro acabaria por se impor como um fascinante gênero musical e passou a desfrutar de ilustres colaborações em sucessi-

vas gerações, das quais a mais brilhante foi mesmo a do compositor e instrumentista Alfredo da Rocha Viana, o genial Pixinguinha (RJ, 1897-1973). Nas suas origens, o choro contou com vultos ilustres, como Viriato Figueira, Virgílio Silveira, Luizinho e Capitão Rangel, cada um dos quais, exímios instrumentistas e compositores.

O ensino da música por muito tempo foi algo restrito, nem todos tinham a oportunidade de estudá-la, seja por falta de aptidão, recursos financeiros ou até mesmo de condições favoráveis de ensino.

É pertinente ressaltar que a educação musical como componente curricular não tem a pretensão de formar músico profissional, e sim “desenvolver a sensibilidade estética e artística, assim como a imaginação e o potencial criativo” (SOARES, 2006, p.10). Portanto, todos possuem a capacidade de aprender a expressar-se por meio da música. Para tanto, é necessário oportunizar situações propícias à construção do conhecimento em música, permitindo o acesso de todos à educação.

A música é uma forma de conhecimento, sendo um meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de um meio de integração social. Cada sociedade tem uma maneira de compreender as formas de expressões

artísticas e valorizá-las. Valorização esta que a música e a educação musical ainda não conseguiram alcançar plenamente nas escolas brasileiras.

Bebês e crianças pequenas imitam a linguagem que ouvem usando esses elementos do ritmo e da melodia, e esse é o estilo de fala que conhecemos e amamos em crianças pequenas.

A música, além de possibilitar a comunicação de sentimentos que não são possíveis de expressar apenas com a fala, pode auxiliar no desenvolvimento humano, aprimorando a sensibilidade, a concentração e a memória.

Para o RCNEI

O ambiente sonoro, assim como presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês, e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem. (Brasil, 1998. p.51).

Muitos estudos investigaram a importância da música no desen-

volvimento da primeira infância desde os anos 50. Dois fatos amplamente aceitos são que as crianças não expressam música da mesma maneira que os adultos e que os momentos mais importantes para o desenvolvimento musical são os desde o nascimento até os seis anos de idade. Segundo os pesquisadores, os primeiros anos da infância são críticos para aprender a decifrar os tons da música e criar um sistema de organização mental para memorizar a música, isso significa que, como o desenvolvimento da linguagem, as crianças desenvolvem suas habilidades musicais imitando e memorizando ritmos e sons de músicas como bater palmas e cantar em sintonia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música desempenha uma função extremamente importante na vida da criança, revelando por meio do seu modo de pensar, agir e interagir com os outros, a sua capacidade de buscar, de explorar, de criar e aprender. Ao acompanhar uma música com gestos ou dançar, a criança trabalha a coordenação motora e a atenção; ao cantar ou imitar sons ela descobrirá suas capacidades, além de estabelecer relações com o ambiente em que vive. Sendo assim, recebe estímulos para tentar interpretar algumas músicas, dando significado às letras, contribuindo no processo de alfabetização.

Refletiu-se nesse artigo um pouco da música brasileira a fim, de que educadores possam ampliar seu repertório ao trabalhar com a linguagem musical em sala de aula. Portanto, quanto mais se ouve ou executa-se diferentes tipos de música, mais o cérebro tem que criar conexões e sinapses para decodificar aqueles sons e atribuir-lhes significado, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvendo potencialidades que serão de suma importância para diversas outras capacidades inerentes ao desenvolvimento do indivíduo em sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: ARTE/Secretaria de Educação Fundamental**. - Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 2006. 416 p.

COSTA, CLARISSA L., **Uma Breve História da Música Ocidental**, São Paulo, Ars Poética, 1992.

KIEFER, BRUNO, **História da Música Brasileira, dos primórdios ao início do séc. XX**, Porto Alegre, Editora Movimento, 3ª edição, 1977.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Forense Universitária. 1999.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as Alegrias da música 2**. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

TINHORÃO, JOSÉ RAMOS, **História Social da Música Popular Brasileira**, São Paulo, Editora 34, 1998.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de música: experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola**. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

WINN, Marie. **Como Educar Crianças Em Grupos: Técnicas Para Entreter Crianças**. São Paulo: Ibrasa, 1975.



Sueli Maria de Souza Antoniette

Graduação em Pedagogia pela UNIBAN - Universidade Bandeirante. Segunda Licenciatura em Artes Visuais pela FAMOSP - Faculdade Mozarteum de São Paulo. Pós Graduação em Profissão e Formação Docente pela FACITEP - Faculdade de Tecnologia e Educação Paulistana. Atua como professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.



A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TATIANA KELIAN KISELEFF TABELLIONE

Resumo: O presente artigo tem como objetivo caracterizar a deficiência auditiva, abordar a questão da educação inclusiva no Brasil como direito assegurado pela Lei de Diretrizes e bases da Educação nº 9.394/96, com o foco voltado para inclusão da criança com deficiência auditiva a partir da Educação Infantil, ressaltando as suas necessidades educacionais especiais e as adaptações curriculares necessárias que devem ser feitas na perspectiva de uma educação inclusiva de qualidade.

Palavras-chave: Deficiência auditiva. Surdez. Necessidades educacionais especiais. Inclusão.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como proposta evidenciar a importância da inclusão da criança surda no sistema educacional desde a educação infantil para auxiliar na aquisição da linguagem, facilitar a sua inclusão social e socialização com o mundo, partindo do princípio do qual este é um direito assegurado pela legislação brasileira.

Para realização desse trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica em artigos científicos, livros, revistas e documentos ele-

trônicos considerando-se a relevância e o valor informativo de tais materiais para o assunto em estudo.

O estudo se faz pertinente pelas perspectivas educacionais atuais, pois o Ministério da Educação dissemina nacionalmente a política de educação inclusiva, tendo em vista a ampliação do acesso e do atendimento educacional especializado de crianças com necessidades educacionais especiais, em escolas de ensino regular.

No decorrer desse trabalho, observar-se-á uma breve conceituação sobre a surdez, caracterização da deficiência, diagnóstico, a importância da aquisição da língua de sinais (LIBRAS) para o surdo como sendo sua primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua.

Em seguida haverá uma análise sobre o panorama da educação inclusiva no Brasil, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001) e a Declaração de Salamanca (1994).

Para encerrar o artigo, será discutida a importância do atendimento educacional da criança com deficiência auditiva na Educação infantil, a forma como deve acontecer esse atendimento, o papel da escola na aquisição da linguagem e alguns exemplos de adaptações curriculares que podem ser feitas para assegurar a aprendizagem dos educandos.

1- BREVE CONCEITUAÇÃO SOBRE A SURDEZ, SUAS IMPLICAÇÕES E A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS

Segundo Marchesi (1996 apud Dessen & Brito, 1997, p.113) a surdez se caracteriza pela perda da percepção normal dos sons, po-

dendo ocorrer em maior ou menor grau, pois há vários tipos de deficiência auditiva que são classificadas de acordo com o grau de perda da audição.

Ainda, segundo o autor, é importante diagnosticar o grau de intensidade da perda auditiva, pois este influencia no desenvolvimento da criança surda, tanto nas habilidades linguísticas, como nas cognitivas, sociais e educacionais. Para avaliar o grau da perda auditiva é realizado um exame onde é medida a intensidade do som em decibéis (dB) em cada ouvido.

O Bureau Internacional d'Audiophonologie-BIAP e a Portaria Interministerial N°. 186, de 10/03/78 (apud Dessen & Brito, 1997) Considera parcialmente surdo as pessoas que apresentam surdez leve ou moderada:

- Surdez leve: a perda auditiva é de até quarenta decibéis. Essa perda impede que o indivíduo perceba igualmente todos os fonemas das palavras, mas não impede a aquisição normal da linguagem.

- surdez moderada: a perda auditiva está entre quarenta e setenta decibéis. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra; é frequente o atraso de linguagem e as alterações articulatorias, havendo, em alguns casos, problemas linguísticos mais graves.

Considera se surdo as pessoas que apresentam surdez severa ou profunda:

- surdez severa: a perda auditiva está entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda permite que o indivíduo apenas perceba sons fortes e conhecidos, podendo ele atingir a idade de quatro ou cinco anos sem aprender a falar.

- surdez profunda: a perda auditiva é superior a noventa decibéis. Essa perda impede que o indivíduo perceba e identifique a voz humana, dificultando-o de adquirir a linguagem oral (BUREAU INTERNATIONAL D'AUDIOPHONOLOGIE-BIAP, 1978 apud DESSEN & BRITO, 1997, p.114).

De acordo com Taveira (1995 apud Dessen & Brito, 1997, p.115), existem muitos fatores que podem causar deficiência auditiva na infância, sendo que a origem dessa perda auditiva pode ser congênita (pré e peri-natal) ou adquirida (pós-natal).

É importante a identificação do grau de surdez da criança e o diagnóstico diferencial da deficiência auditiva para saber que tipo de acompanhamento, orientação e cuidados devem ser dispensados à criança.

A perda auditiva congênita é aquela que está presente desde o nascimento da criança e as causas

podem incluir ou não fatores de natureza hereditária, podendo estar também associada com problemas renais, doenças degenerativas do sistema nervoso, albinismo, retardamento mental e anormalidades metabólicas.

A causa mais comum da perda auditiva adquirida é a meningite que pode ser desenvolvida mesmo após tratada; outras viroses como sarampo, gripe, rubéola, parotidite, também podem afetar o ouvido interno, assim como as doenças labirintite, encefalite e sífilis (Oliveira, Vasconcelos & Oliveira, 1990, apud Dessen & Brito, 1997, pp.115-116).

Outros exemplos de perda auditiva adquirida são devidos à exposição excessiva a sons de alta intensidade e o trauma acústico. Entre as drogas que podem causar danos cocleares ou vestibulares estão os antibióticos aminoglicosídeos e o quinino (Ginsberg & White, 1985, apud Dessen e Brito, 1997, p.115).

Segundo Skliar (2005, pp. 12-13) existe uma ideologia dominante marcada por estereótipos que foi criada pela cultura ouvintista, que define o surdo com supostos traços negativos, com rótulos do tipo: desvio de normalidade, falta e deficiência. Um estigmatismo que, segundo o autor, contamina a educação desenvolvida para os surdos.

De acordo com Skliar:

[...] a surdez é uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência (SKLIAR, 2005, p.11).

Conforme Inácio (2006, p. 9), os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. A língua de sinais para comunidade surda é muito importante e, sobretudo essencial, pois esta é a língua natural do surdo, aprendida desde o nascimento. Segundo o autor, alguns estudiosos defendem que o surdo deve ter a língua de sinais como a primeira língua e o Português como a segunda língua (bilinguismo) para se expressar com o mundo oralista, assim o indivíduo surdo possuiria uma comunicação total.

A língua de sinais é uma língua cuja modalidade de recepção e produção é viso-gestual sendo criada, desenvolvida e transmitida pelos surdos de geração para geração, se tornado então um produto construído histórico e socialmente pelas comunidades surdas, logo todas as crianças surdas são capazes de adquirir a língua de sinais quando participam de interações com a comunidade surda da mesma for-

ma que acontece com as outras crianças na aquisição da língua natural (Skliar, 2005, pp. 23-26).

2- PANORAMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 é garantido o "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino". Na mesma diretriz, o Artigo 59º diz que "os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos em classes comuns".

Na LDB entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais (capítulo V, artigo 58). Ainda no mesmo capítulo e artigo, em seus variados incisos constam as seguintes atribuições:

- § 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

•§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

•§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, afirma que os alunos surdos estão dentro do grupo dos que possuem dificuldades de comunicação e sinalização, que necessitam da utilização de linguagens e códigos aplicáveis, sendo assim no 2º parágrafo do art.12 dessa resolução diz:

Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares mediante a utilização de linguagem e códigos aplicáveis, como o sistema braile e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem

pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso (Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, 2001, p.68).

Ainda nessa perspectiva de educação inclusiva, em 1994, em Salamanca na Espanha, o Brasil com representantes do mundo todo participou da Conferência Mundial de Educação Especial, onde firmou um compromisso ao concordar com a Declaração de Salamanca, que é uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, políticas e práticas em educação especial, adotada em Assembleia Geral.Tal declaração afirma que:

A tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover integração e participação e de combater a exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. Experiências em

vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social (BRASIL, 1994, p.5).

Em relação à educação especial para portadores de deficiência auditiva, a Declaração de Salamanca diz:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da língua de sinais como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de sinais. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas

surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (BRASIL, 1994, p.7).

Assunção e Simonini (2006, p.5) apontam que o principal objetivo da educação inclusiva é o sucesso na aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas deficiências, e para que isso ocorra, os professores precisam fazer da sala de aula um ambiente prazeroso e acreditar que a aprendizagem não é um privilégio apenas de alguns, que não existem limites quando se quer aprender. Consequentemente, nessa perspectiva os professores passam a serem cúmplices dos alunos, enfrentando juntos as dificuldades que aparecerão no caminho da aprendizagem.

3- O ATENDIMENTO EDUCACIONAL DA CRIANÇA SURDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a Educação Infantil deve ser oferecida a qualquer criança, surda ou não, em complementação à ação da família e da comunidade para proporcionar condições adequadas ao seu desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo e social e promover a ampliação de

suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade.

Nas palavras de Assunção e Simonini (2009, p.5) a escola deve aperfeiçoar sua ação pedagógica considerando a educação especial como parte da educação para que não seja apenas burocrático o cumprimento das normas estabelecidas por lei, mas que seja um espaço democrático, onde as diferenças e as desigualdades possam ser resolvidas através de experiências significativas que aproximem as crianças entre si e favoreça o exercício da comunicação, possibilitando assim às crianças com deficiência auditiva o avanço de suas capacidades e o desenvolvimento relacional com os colegas.

Neste sentido, a Educação Infantil é muito importante para as crianças, principalmente para as portadoras de necessidades especiais, pois estas não possuem um ritmo natural do processo evolutivo infantil, por isso demoram um pouco mais para se desenvolverem, isso devido o pouco estímulo que recebem nos primeiros anos de vida e, quanto maior for o tempo sem estimulação, ela vai ficando suscetível a desenvolver deficiências e a intensificá-las. Em relação à criança surda, ela vai ficando distante dos padrões de desenvolvimento psicomotor, socio-

afetivo, cognitivo e da linguagem (ASSUNÇÃO e SIMONINI, 2009, pp.2-3).

Segundo Karnopp e Quadros (2001, p. 11) a criança surda chega à escola sem nenhuma língua, então é fundamental que o trabalho educacional seja voltado para aquisição da linguagem através da língua de sinais, para disso, a criança precisa interagir com pessoas que façam uso dessa língua, pois as escolas inclusivas devem oportunizar a internalização das culturas e identidades surdas através da língua de sinais brasileira.

O ideal é que a criança com deficiência auditiva ingresse na creche aos três anos de idade, assim como as outras crianças, porém esta deve contar com a presença de um professor para o ensino da língua portuguesa e de um professor/instrutor de LIBRAS para aquisição da linguagem, além de outros profissionais como fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, professores. O principal objetivo da inclusão de uma criança com surdez na creche é a aquisição da linguagem e a sua socialização (LIMA, 2006, pp.44-46).

As crianças com deficiência auditiva de quatro a seis anos que ingressam na educação infantil podem frequentar a pré-escola em salas de aula comuns da educação regular ou da educação especial. Em salas de aulas comuns é muito

importante que se faça o uso da LIBRAS e que tenha a presença de um professor/instrutor surdo, assim como o atendimento em outro turno, em sala de recursos para o desenvolvimento da LIBRAS e a língua portuguesa para complementar o trabalho realizado em sala de aula (LIMA, 2006, pp.47-48).

De acordo com Lima (2006, P.44), o atendimento educacional em creches e pré-escolas às crianças com surdez pode se organizar de acordo com o número de crianças e as políticas adotadas pelo sistema de ensino, podendo ser em classes comuns inclusivas, em classes especiais ou em escolas especiais.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.63-64), o currículo deve garantir três objetivos básicos na educação infantil: A construção da identidade e autonomia, interação e socialização da criança com seu meio social e a ampliação de seu conhecimento de mundo, priorizando as atividades que envolvam: expressão corporal, Artes Visuais, Natureza e Sociedade, Matemática e Linguagem Oral e Escrita.

Para atingir os objetivos da Educação Infantil, a proposta curricular utilizada com o aluno surdo deve ser a mesma utilizada pra qualquer criança, porém é necessário que haja adequações, flexibi-

lizações e adaptações curriculares, garantindo o desenvolvimento da aprendizagem da criança com deficiência auditiva em todas as atividades, principalmente nas áreas de conhecimento que envolvam expressão corporal e linguagem (LIMA, 2006, p.53).

Segundo Assunção e Simoni (2009, p.8) na escola que possui alunos com deficiência auditiva o currículo precisa ser adaptado para garantir que alunos e professores comuniquem-se em língua portuguesa (falada ou escrita) como também em língua brasileira de sinais (LIBRAS). Lima (2006, p.53) afirma que na fase da Educação Infantil é importante estimular a linguagem da criança com surdez para que ela possa desenvolver línguas e comunicar-se, interagindo socialmente.

4- ALGUNS EXEMPLOS DE ADAPTAÇÕES CURRICULARES METODOLÓGICAS E DIDÁTICAS NAS ÁREAS DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Na Educação Infantil, na área de conhecimento Movimento, ao realizar uma atividade o professor deve se atentar para que as atividades propostas estejam sempre claras e visíveis, se possível até dramatizar para que a criança com surdez entenda os comandos, ou então o próprio professor e alguns colegas podem executar a tarefa

antes para servir de base para criança com surdez. Mesmo sendo o tempo de reação e aprendizagem diferentes entre uma criança surda e uma ouvinte, nada impede que elas realizem juntas muitas atividades (Lima, 2006, p.56).

Artes Visuais é a área de conhecimento com mais possibilidades para explorar o potencial das crianças surdas, pois não existem dificuldades em desenvolver atividades que envolvam expressão com elas, e isso deve ser estimulado pelo professor para que a criança desenvolva sua criatividade, sua forma de pensar, imaginar, perceber, sentir e expressar o mundo que a cerca (Lima, 2006, p.57).

A área de conhecimento Natureza e sociedade já traz um desafio a mais para o professor que precisa utilizar duas línguas como instrução para transmitir o conteúdo, porém as crianças surdas assim como as outras crianças demonstram grande interesse por conhecer e aprender sobre o mundo, e aprendem por meio da interação com o meio natural e social em que vivem (Lima, 2006, p. 58).

O pensamento lógico matemático e as noções matemáticas são construídas pelas crianças surdas a partir de experiências vividas, da interação com o meio e o intercâmbio de ideias com outras pessoas, o processo é o mesmo como com qualquer criança, porém

para criança surda as ações, as relações, as operações matemáticas devem ser definidas em língua de sinais e em língua portuguesa para a criança se apropriar delas, e um facilitador, por exemplo, para ajudá-la a dominar a terminologia matemática é por meio das brincadeiras livres e/ou dirigidas (Lima, 2008, pp. 58-59).

Linguagem Oral e Escrita é a área de conhecimento que mais dá para fazer adaptações curriculares para criança com surdez, com o foco em uma educação bilíngue, visando a aquisição da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa em suas modalidades oral e escrita (Lima, 2006, p. 59).

Além das adaptações curriculares, para que a inclusão da criança com deficiência auditiva aconteça de maneira satisfatória, é importante também que o professor conheça a criança, saiba o diagnóstico de sua deficiência, obtenha informações específicas sobre suas necessidades educacionais especiais junto à família, junto à equipe de educação especial e os profissionais da área da saúde. O professor precisa contar com a colaboração de todos os profissionais envolvidos, para garantir o sucesso na aprendizagem e no seu desenvolvimento e de sua linguagem (Lima, 2006, p.45).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A deficiência auditiva é caracterizada pela perda parcial ou total da capacidade de audição que varia em graus e níveis, podendo ser leve, moderada ou severa e que existem diferentes tipos de perda auditiva que podem ser congênitas ou adquiridas. Ao tratarmos da surdez não podemos deixar de mencionar que a principal forma de comunicação do surdo é por meio língua de sinais que é sua língua natural, devendo ser aprendida desde o nascimento, e tendo como segunda língua a língua oficial de seu país, numa perspectiva de educação bilíngue.

Ao se tratar da questão da educação inclusiva do aluno surdo, temos uma legislação que assegura o seu direito ao acesso ao ensino em escolas de Educação Infantil, podendo ser em salas comuns do ensino regular ou em salas especiais, ou escolas especiais conforme o previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96.

O ideal da educação inclusiva é a integração desses educandos em classes comuns, porém para a criança com deficiência auditiva adquirir a linguagem é importante ter a presença de um professor/instrutor surdo, assim como o atendimento em outro turno, em sala de recursos para o desenvolvimento da LIBRAS e da língua portuguesa para complementar o

trabalho realizado em sala de aula com o apoio de serviços especializados de outros profissionais como fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, professores.

Uma questão importante para se ressaltar é o desafio da escola inclusiva em desenvolver um trabalho pedagógico que atenda a criança em suas necessidades educacionais especiais, para isso é necessário realizar adaptações curriculares para garantir o pleno desenvolvimento da aprendizagem da criança com deficiência auditiva, porém não se trata de elaborar um currículo paralelo, mas sim de ajustar a proposta curricular utilizada para os demais alunos.

Para finalizar nossas reflexões, o papel da educação inclusiva é promover a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal e a socialização dos portadores de necessidades especiais, contribuindo para que aconteça a inclusão dessas pessoas em toda sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSUNÇÃO, Talita Borges de; SIMONINI, Gizelda Costa da Silva. **Crianças com Deficiência Auditiva na Escola Regular: Ensino Infantil**. Disponível em: http://www.inesul.edu.br/brinquedoteca/documentos/deficiencia_auditiva.pdf. Acesso em 20/04/2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**.

Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 29/04/20012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL, República Federativa do Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (Lei nº. 9394/96). Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

DASSEN, Maria Auxiliadora; BRITO, Angela Maria Waked. **Reflexões sobre a deficiência auditiva e o atendimento institucional de crianças no Brasil**. Paidéia. Ribeirão Preto, nº12-13, Fe./ Aug. 1997, pp. 111- 134. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X1997000100009&script=sci_arttext. Acesso em 29/04/2012.

INÁCIO, Wederson Honorato. **A INCLUSÃO ESCOLAR DO DEFICIENTE AUDITIVO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE**

EDUCACIONAL. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. Monografia de Pós- Graduação, 2006. Disponível em : http://artigocientifico.com.br/uploads/artc_1169522344_49.pdf. Acesso em 20/04/2012.

KARNOPP, Lodenir; QUADROS, Ronice Muller. Educação Infantil para Surdos. In: ROMAN, Erilda Dias; STEYER, Vivian Edite. (Org.). **A criança de 0 à 6 anos e a Educação Infantil: um retrato multifacetado**. Canoas, 2001, p.214-230. Disponível em: http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/Karnopp%20e%20Quadros%20%20001.pdf. Acesso em 20/04/2012

LIMA, Daisy Maria Collet de Araujo - **Educação infantil : saberes e práticas da inclusão : dificuldades de comunicação e sinalização : surdez**. 4º Edição: Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (et. al). - Brasília : MEC 2006.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2005.



TATIANA KELIAN KISELEFF TABELLIONE

Licenciatura em Pedagogia pela Faculdades Integradas Torricelli em Guarulhos (2012). Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba (FALC) realizada em pólo - Itaquaquecetuba (2013). Bacharel em Direito pela Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul) no campus São Miguel/SP (2019). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais, atualmente leciona numa Escola Municipal de Educação Infantil, na região de São Miguel Paulista de São Paulo/SP. *Contato: tatiana.tabellione@gmail.com*



O RACISMO NA ESCOLA E O DEBATE SOBRE AS QUESTÕES RACIAIS

VANDERSON CRISTIANO DE SOUSA

Resumo: Há uma persistência histórica do racismo no Brasil, e a segregação racial se faz presente no ambiente escolar, incluindo a Educação Infantil. A abordagem sobre a temática racial, muitas vezes, não faz parte de um processo contínuo. Os conceitos básicos atrelados às questões raciais e teorias sobre raça, mito da democracia racial e racismo precisam fazer parte da formação básica e contínua dos professores do ensino básico. O mito da democracia racial é questionado, pois o racismo brasileiro é implícito e dificulta o processo de tomada coletiva de consciência e autoidentificação do racista. O combate ao racismo deve acontecer nas escolas e em todas as suas etapas de escolarização. Faz-se necessária a descolonização dos currículos escolares, que estão a serviço da ideologia dominante.

Palavras-chave: Racismo. Educação Infantil. Preconceito. Discriminação. Educação.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como proposta apresentar dois temas importantes. Primeiro, será discutido como o racismo está presente nas escolas públicas, em especial na Educação Infantil. Segundo, será discutido sobre conceitos básicos atrelados às questões raciais e

teorias sobre raça, mito da democracia racial e racismo. A necessidade da construção do presente trabalho foi pensada a partir da experiência do autor em escolas públicas, onde são necessários constantes debates sobre o racismo em sala de aula.

1. DESENVOLVIMENTO

1.1. A questão racial no processo de escolarização inicial: o ponto de partida

A base nacional do currículo comum, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 abarca a questão da pluralidade cultural como um dos seus temas transversais. Na educação tem as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que alteram artigos da Lei Diretrizes Básicas da Educação, a LDB/96, e tornam obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio de todo o país, e também promulga o dia 20 de novembro, dia da consciência negra no calendário escolar (BRASIL, 2003; 2008). Porém, no ambiente escolar muitas vezes a abordagem sobre a temática racial é realizado de modo pontual, ou seja, não chega a ser um processo contínuo (DUARTE, 2011). Um exemplo, quando se exalta a miscigenação, a democracia racial, problematiza-se pouco o processo histórico de luta do negro contra o racismo e como os brancos ainda mantêm os postos dos privilegiados. Segundo GOMES (2012):

(...) o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos

das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política. (GOMES, 2012, p.106)

Ao se falar sobre identidade, Bento (2011) lembra que as diferentes normativas nacionais a tratam como elemento da constituição da criança, fundamental para seu desenvolvimento pleno, essencial para assegurar seu bem estar e sua saúde integral. As noções de diferenças e de hierarquias sociais em sociedade também são adquiridas nas escolas; e como diz Bento (2011, p.102): “crianças brancas e negras aprendem que ser branco é uma vantagem, e ser negro uma desvantagem”.

Retrocedendo um pouco e focando nos primeiros processos de escolarização, vê-se que a forte segregação racial começa nas creches públicas. Dados do PNAD 2008 apontaram que 71,4% das crianças negras de 0 a 3 anos que frequentavam creches estavam na

rede pública, e 28,6% na rede particular; para as crianças brancas: 51,9% na rede pública, 48,1% na rede particular (ROSEMBERG, 2011).

Dois artigos (ABRAMOWICS & OLIVEIRA, 2011; TRINIDAD 2011) apresentam uma série de resultados de pesquisas de vários autores sobre as discriminações raciais que as crianças negras sofrem no início do processo de escolarização, e até mesmo nas creches: a) as crianças negras ficam menos tempo no colo das professoras da creche (OLIVEIRA, 2004 *apud* ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2011); b) as crianças negras expressam o desejo de serem brancas, de alisarem o cabelo (SOUZA, 2002 *apud* ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2011); c) educadoras que relatam as dificuldades em intervir nos vários casos de discriminações entre as crianças (AFONSO, 1995 *apud* ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2011); d) crianças negras de 5 anos, em diferentes situações, apresentaram autoestima, autoconceito e autoimagem negativos (GODOY, 1996 *apud* TRINIDAD, 2011). As crianças negras internalizam determinados conteúdos que contribuem negativamente para a construção de sua identidade (CAVALLEIRO, 2000 *apud* ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2011). Em outra revisão bibliográfica, Bento (2011) também aponta que a criança negra parece mais agudamente atenta à diferença racial do que a branca.

No fechamento do seu artigo, Bento (2011), tendo como aporte outras autoras, levanta duas importantes questões: a) é preciso realizar trabalhos pedagógicos com os pais e professores envolvendo a questão racial, incluindo positivamente as crianças negras no sistema de ensino (CAVALLEIRO, 1998 *apud* BENTO, 2011); b) os professores que participaram de processos de formação na área de relações raciais conseguiram desenvolver práticas eficazes na promoção da igualdade racial (DIAS, 2007 *apud* BENTO, 2011).

Para Gomes (2012), descolonizar os currículos é um desafio para a educação escolar. Os currículos são territórios de disputa; sendo necessárias as seguintes ações: quebrar a rigidez das grades curriculares; superar o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos; haver um diálogo entre a escola, currículo e realidade social; a formação de professores(as) reflexivos(as) e trazer a tona as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012).

Em síntese: “(...) a escola atua de maneira a realizar uma inclusão diferenciada das crianças. Ou seja, inclui a todas e as diferencia. Isto significa dizer que o racismo é uma forma de governo no sentido foucaultiano do termo” (ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2011, p.56).

CONCEITOS SOCIOLÓGICOS BÁSICOS SOBRE A QUESTÃO RACIAL E A SUPERAÇÃO DO MITO DA DEMOCRACIA RACIAL

Conforme Guimarães (2003), os conceitos em ciências sociais, sejam eles analíticos, sejam eles nativos, para serem compreendidos precisam estar atrelados ao contexto de um momento histórico específico ou de uma teoria específica. A partir dessa premissa, será apresentado, brevemente, alguns conceitos básicos que podem ser fundamentais para formações pedagógicas dos professores.

Sobre o conceito de raça: "*Grupo de indivíduos que possuem determinada combinação de caracteres físicos geneticamente condicionados e transmitidos de geração a geração e condições relativamente estáveis*" (WILLEMS, 1950). Trata-se de um conceito biológico que não é mais aplicado à espécie humana. Hoje, sem nenhuma implicação psicológica, moral ou intelectual, os biólogos utilizam o conceito de 'população': "*grupos razoavelmente isolados, endogâmicos, que concentram em si alguns traços genéticos*" (GUIMARÃES, 2003, p.96). Em relação aos termos preconceito e discriminação, eles não são sinônimos: "*Em termos gerais, preconceito é a teoria da desigualdade racial, entre outras formas, e discriminação é a sua prática. Preconceito é uma atitude cultural positiva ou negativa dirigida a membros de um grupo ou categoria social*" (JOHNSON, 1997).

Guimarães (2011) nos traça um panorama sobre os diferentes enfoques que o conceito de raça teve nas ciências sociais brasileiras. No Brasil, no final do século XIX, utilizava-se o conceito científico (biológico) de raça. Posteriormente, firmou-se como políticas raciais a teoria da miscigenação e do "embranquecimento", mesmo quando o conceito de raça e as teorias que utilizavam não eram mais corroborados cientificamente. O entrecruzamento entre as três raças (miscigenação) resultaria num povo homogêneo, de cultura latina - "a nova nação" (GUIMARÃES, 2011). As ondas de imigração de povos europeus impulsionariam o processo do "embranquecimento".

Se a concepção de raça biológica - utilizada inicialmente pelas ciências sociais para hierarquizar as populações humanas- para a espécie humana não tem o menor respaldo científico, também cairia por terra o racismo (GUIMARÃES, 2003). Devido a um contexto político, entre 1940 e 1970, bane-se o termo raça do vocabulário científico (GUIMARÃES, 2011). O abandono oficial do racismo, com a valorização da mestiçagem, e o patriarcalismo adotado por Freyre como molde interpretativo, acoberta as relações sofridas pelos negros desde a era colonial/escravocrata (VENTURA, 1991). Cria-se um mito da democracia racial, que pode ser definida como:

“um certo padrão de relações raciais em que as oportunidades são iguais para todas as raças envolvidas” (RUFINO DOS SANTOS, 1990, p.5).

Entretanto, Munanga (1996) ao questionar o mito da democracia racial, diz que o racismo brasileiro é implícito, submetido ao silêncio (criminoso); e ainda que esse racismo velado não ajuda no processo de tomada coletiva de consciência, nem na identificação, nem na autoidentificação do racista.

Blumer (2013) categoriza o racismo, o preconceito de raça, como um *“conjunto de sentimentos que membros de um grupo racial possuem em relação aos membros de outro grupo racial”*. O elemento (sentimento) essencial para a existência do preconceito é o de medo que o grupo racial subordinado esteja ameaçando a posição do grupo dominante superior (BLUMER, 2013:148). O racismo não faz parte da *“natureza humana”*, ele é cultural (MUNANGA, 1996), podendo ser, segundo Rufino dos Santos (1980:39), fruto da *“necessidade de defender o seu espaço”*, sendo apenas uma instituição irracional de prolongada situação, assim como a guerra e a antropofagia. O racismo também é definido como: *“Doutrina que estabelece certas qualidades psíquicas e físicas atribuídas a determinado povo ou nação como normas de orientação das relações com outros povos e nações”* (WILLEMS, 1950). O racismo pretende justificar ou legitimar pre-

conceitos, discriminações e desigualdades raciais.

Se antigamente, para se manter a ordem escravocrata e a economia nacional, justificava-se a escravidão e o uso do tráfico de escravos como *“fato social necessário”*- lucrativo, por isso as alforrias (VENTURA, 1991; GUIMARÃES, 2014), hoje há outras formas para se manter subjugados os negros, visto que eles ocupam a maior parte dos serviços precarizados, informais e terceirizados. Dentro da sociedade capitalista, a diferença entre a cor da pele acirra-se devido à competição e divisão do trabalho. Em nosso país, mesmo com a intensa miscigenação e trocas culturais, ainda há diferenciação entre negros e brancos, sendo os primeiros os mais desfavorecidos (RUFINO DOS SANTOS, 1990)

Apesar da questão de raça e de classe estarem estreitamente ligadas, a mobilidade social do negro só pode ser acelerada com um ataque profundo à discriminação racial, pois o racismo, antes de ser uma questão econômica, seria uma questão moral e ontológica; e a questão da mobilidade social não resolveria a questão racial, há a questão da profunda desumanização do outro (MUNANGA, 1996). Mesmo que os negros subam na hierarquia social, isso não é garantia da diminuição, ou fim, da frequência dos relatos de discriminação, como ocorre entre os norte-ameri-

canos (PAGER, 2006). No Brasil, especificamente, as desigualdades sociais entre brancos e negros resultam inequivocamente de diferenças de oportunidades de vida e de formas de tratamento peculiares a esses grupos raciais (GUIMARÃES, 2003). Em um estudo realizado em Salvador, Guimarães (1998) relata que os negros apresentam dificuldades tanto de acesso quanto de mobilidade na empresa privada, e, partindo de uma revisão bibliográfica, reforça a tese que persistem as desigualdades raciais no mercado de trabalho baiano.

Azevedo (1958) apontava a questão de grupos de prestígios, status, para explicar as diferenças sociais; e critica a perspectiva marxista ortodoxa, pois esta subestimaria a questão de raça e o racismo, visto que os negros não formam uma única classe trabalhadora. A persistência histórica do racismo e da exploração econômica causada aos negros servem aos complexos e diversificados interesses dos brancos, beneficiados por terem melhores possibilidades de mobilidade social e conseguirem conquistar as posições mais elevadas nas várias dimensões da estratificação social (AZEVEDO, 1958).

Se o racismo europeu servia para manter os privilégios de certos grupos (VENTURA; 1991), hoje a sua manutenção fica evidente, pois certos grupos querem manter

o seu status quo em sociedade. Há racismo no Brasil, e a cor, apesar de aparentar ser uma característica superficial, não é uma categoria objetiva, mas sim uma categoria racial, ou seja, é a ideia de raça que orienta a classificação das pessoas em negras e mulatas (GUIMARÃES, 2003). Nas ciências sociais, a cor é sempre um conceito nativo, usado para classificar as pessoas nas mais diversas sociedades (GUIMARÃES, 2003). Em muitas sociedades, e em grupos, leva-se em consideração, além da tonalidade da pele – longe de ser uma característica objetiva/concreta-, outros traços físicos para se definirem as cores (GUIMARÃES, 2011).

Um ponto levantado por Rosenberg (2011) é que mesmo as pessoas se identificando como negras no censo do IBGE de 2011, foram poucos os brasileiros que consideraram que cor ou raça são definidas pelas dimensões da cultura e tradição (28,1%), e apenas 24,9% das pessoas acharam que a sua cor e raça são definidas por essas dimensões.

Por fim, ao se falar que os negros estão nos grupos das minorias, não se fala em quantidade, mas que não pertencem ao grupo que exerce a dominação e que detém as ordens hegemônicas de estética, por exemplo (ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fechamos esse artigo dialogando com Gomes (2012) e hooks (2015). O combate ao racismo deve acontecer nas escolas e em todas as suas etapas de escolarização. Se faz necessária a descolonização dos currículos escolares, que estão a serviço da ideologia dominante (Gomes, 2012). É preciso abordar tanto na formação básica dos professores, quanto na formação contínua, questões sobre a temática racial. Discussões sobre o feminismo, questões de gênero e diversidade sexual também devem ser abordadas, sendo importante a intersecção desses temas, e, como consequência, a intersecção das lutas (hooks, 2015). Espera-se que as discussões propostas aqui possam servir de subsídios para discussões e ações mais profundas no cotidiano escolar, seja com os alunos, seja nas reuniões pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABRAMOWICZ, Anete & OLIVEIRA, Fabiana. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. Maria Aparecida Silva Bento (Org.). São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. CEERT, 2011. p. 47-64

AZEVEDO, Thales de. Classes sociais e grupos de prestígio. In: **Cultura e**

situação racial no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1958. p. 30-43

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. Maria Aparecida Silva Bento (Org.). São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. CEERT, 2011. p. 98-117

BLUMER, Hebert. **Preconceito de raça como sentido de posição de grupo**. Plural, v.20.1, 2013. p.145-154.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008.

DUARTE, Carolina de Paula Teles. A abordagem da temática étnico-racial na educação infantil: o que nos revela a prática pedagógica de uma professora. In: **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. Maria Aparecida Silva Bento (Org.). São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. CEERT, 2011. p.138-162

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo

sem Fronteiras, v.12, n.1, 2012. p. 98-109

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Um sonho de classe - Trabalhadores e formação de classe na Baía dos anos oitenta**. São Paulo: Editor Hucitec. 1998. 234 p.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Como trabalhar com "raça" em sociologia**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 01, 2003. p. 93-108

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Raça, cor, cor da pele e etnia**. Cadernos de Campo, São Paulo, n. 20(20), 2011. p. 93-108,

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Sociologia e natureza: classes, raças e sexos**. Document de travail du Mage, v.18, 2014. p. 209-228

HOOKS, Bell. **Mulheres Negras: moldando a teoria feminista**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº16. Brasília. 2015. p.193-210

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Tradução, Ruya Jungmann; consultoria, Renato Lessa. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

MUNANGA, Kabengele. **As facetas de um racismo silenciado**. Lilia Schwarcz e Renato Queiroz (eds.) Raça e Diversidade, Edusp, 1996.

PAGER, Devah. **Medir a discriminação**. Tempo soc., vol.18, no.2, 2006. p.65-88.

ROSEMBERG, Fulvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. Maria Aparecida Silva Bento (Org.). São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. CEERT, 2011. p. 11-46

RUFINO DOS SANTOS, Joel. **O que é racismo**. Editora Brasiliense, 4 ed.,1980. 83p.

RUFINO DOS SANTOS, Joel. **A questão do negro na sala de aula**. São Paulo, Editora Ática, 1990. 59p.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. In: **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. Maria Aparecida Silva Bento (Org.). São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. CEERT, 2011. p. 119-137

VENTURA, Roberto. Uma Nação Mestiça. In: **Estilo Tropical: história tropical e polêmicas literárias no Brasil, 1870-1914**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p.44-68.

WILLEMS, Emílio. **Dicionário de Sociologia**. Porto Alegre: Livraria da Globo S.A.,1950.



Vanderson Cristiano de Sousa

Mestre em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP), possui graduação em Ciências Biológicas e Ciências Sociais, ambas pela USP. Professor de Ensino Fundamental e Médio em Ciências e Biologia na Rede Estadual e Municipal de São Paulo.

Contato: vandersonsousa@gmail.com

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E DESIGUALDADES SOCIAIS: BREVE ANÁLISE DA CONJUNTURA

VENERANDA ROCHA DE CARVALHO

Nascer sabendo é uma limitação porque obriga a apenas repetir e, nunca, a criar, inovar, refazer, modificar. Quanto mais se nasce pronto, mais refém do que já se sabe e, portanto, do passado; aprender sempre é o que mais impede que nos tornemos prisioneiros de situações que, por serem inéditas, não saberíamos enfrentar (Mario Sergio Cortella).

Resumo: Desde o mês março, estudantes, escolas e famílias passaram a interagir remotamente, seja no envio de orientações de estudo, seja para continuidade de contato, deste modo, acompanhado de recursos das tecnologias da informação. A cada dia um novo aperfeiçoamento e descobertas, planejando ações que possam ampliar e ressignificar o processo educativo dos estudantes, mediante a prorrogação das medidas protetivas e do decreto da pandemia, em decorrência do contágio e propagação do coronavírus por meio da interação social. Nesta seara, um modelo de ensino já conhecido tem sido a única alternativa para não “interromper” as aulas, mas que escancarou a desigualdade entre classes e a deficiência tecnológica. De forma breve e objetiva, este artigo discute os desafios da educação a distância e as desigualdades entre classes sociais.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Desigualdade Social. Replanejamento.

Com o advento da tecnologia e expansão da internet, há mais de uma década, aplicativos de interações instantâneas submergiram no contexto digital, tornando-se uma

opção imediata para aproximar pessoas, seja com o objetivo de saber dos familiares, conectar rapidamente com filhos, trabalho, círculo de amigos e até mesmo

com grupos de mães e pais da turma de seus filhos.

Na atual conjuntura, o curso de nossa existência teve uma aceleração, e mesmo diante de todas as restrições de contato devido ao coronavírus, nos impondo o isolamento e distanciamento social, surge a hipótese de que há possibilidade de manter a normalidade no trabalho, em casa, na escola, sustentar o ano com os dias letivos e horas obrigatórias. O que poderia manter essa normalidade educacional? Para alguns, existe uma resposta: o ensino remoto, mas conhecido como educação à distância.

Eis o centro da discussão. Aos estudantes e suas famílias são assegurados os direitos e numa perspectiva de gestão democrática – conceito de amplas discussões e fundamentos – foi cerceada a participação quanto ao debate e análise que a situação atual exige.

Neste mesmo ponto de vista, professores e instituições escolares – especialmente as públicas – foram compulsoriamente impostos a exercer suas atividades por meio remoto, como já não bastasse a precarização da docência, caos pandêmico, sustento econômico sob alerta, e sanidade emocional comprometida, assim, é consenso que a educação sofrerá duras consequências no processo de ensino e aprendizagem.

O Brasil, ainda não possui a universalização da internet, diante disso, não há nenhuma garantia aos estudantes, famílias e professores. Dados divulgados no mês de abril de 2020 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), demonstrada pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Tecnologia da Informação e Comunicação (PNAD Contínua TIC, 2018) mostra que uma em cada quatro pessoas no Brasil não tem acesso à internet, em números totais, isso representa cerca de 46 milhões de brasileiros que não acessam a rede.

É de extrema importância que a Educação mantenha o compromisso de equidade no desenvolvimento do currículo. Planejar e delegar tarefas mecanicamente, sem condições de interação e integração, causará o afastamento das relações, pois pressupõe que todos têm acesso a equipamentos e internet.

[...] considera-se Educação a Distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompa-

nhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Muito além das desigualdades geradas quanto ao acesso às tecnologias, não podemos correr o risco de confundir ensino remoto com o uso da internet. A educação a distância abrange tanto o uso adequado de equipamentos – linguagens e formas de uso – quanto domínio, formação e conhecimento sobre tal. Esse ineditismo pode ser justificado uma vez que as tecnologias nunca estiveram de fato integradas ao cotidiano da educação, especialmente na Educação Básica.

Charlot, pesquisador francês radicado no Brasil desde o ano 2000, ao ser questionado numa entrevista a Teresa Cristina Rego e Lucia Emilia Nuevo Barreto Bruno, ambas da Universidade de São Paulo (USP), sobre como os estudantes, em particular os mais pobres, estabelecem a relação com aquilo que é ensinado na escola, respondeu:

[...] Como escreveu Marx na VIª Tese sobre Feuerbach, a essência do ser humano é o con-

junto das relações sociais. Ampliando a ideia, pode-se considerar que a essência do ser humano é tudo o que a espécie humana criou no decorrer de sua história. Portanto, a educação é um processo de humanização, socialização e subjetivação. Na psicologia, isso leva a uma perspectiva histórico-cultural. Na sociologia, isso leva a reavaliar a questão do sujeito, que a sociologia deixou de lado para se constituir. Na pesquisa em educação, devemos considerar o aluno como ser humano indissociavelmente social e singular e talvez essa seja a especificidade da disciplina Educação (CHARLOT, 2010).

Partindo do princípio das relações estabelecidas, a literatura indica que as únicas experiências exitosas para o ensino remoto dependeram de um mediador bem formado para conduzir o processo, situação impossível de acontecer, pois a pandemia não nos permite, tampouco as decisões governamentais – normatizando a educação presencial para o ensino a distância.

Se faz necessário atentar para classes sociais da população – que historicamente – já enfrentam extrema desigualdade no acesso aos direitos fundamentais. Os mais pobres são negligenciados com a precariedade de empregos e subsalários, na saúde, na segurança pública. A educação reconhece e aponta políticas e programas que garantem o acesso, permanência e qualidade do desenvolvimento escolar, se tornando uma das únicas referências de “governo” para as classes populares. É na escola que a família tende a ser acolhida com um simples café na reunião de responsáveis, convidados para eventos e festividades, são ouvidos atentamente quando encontram dificuldades em auxiliar suas crianças e jovens.

No entanto, todas essas ações são insuficientes quando, de maneira rasa e inconsequente, é proposta a mudança de aulas presenciais em aulas remotas.

O modelo adotado para o ensino remoto desconsidera entre os outros fatores, a necessidade de crianças pequenas e bebês quanto à interação com professores e outras crianças bem como o desenvolvimento de experiências simbólicas, tão importantes nesta fase; os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) já possui uma experiência fragilizada ao longo da vida escolar, além de que muitos destes estudantes são provedores

da casa, tendo uma sobrecarga de trabalho e obviamente, o cumprimento do roteiro das aulas remotas não estão entre suas prioridades; as pessoas com deficiência não possuem acessibilidade aos conteúdos propostos neste formato, implicaria adequações de todas as formas e que não dependem do trabalho solitário e desesperado do professor, mas de uma equipe completa e equipamentos; e tantos outros exemplos de grupos esquecidos com o uso dessa nova forma de ensinar.

Para Charlot, não há relação com o saber senão em um mundo e em uma relação com o outro, mas há de se considerar que esta relação pode não ter sido proporcionada. Podemos observar que as estratégias adotadas pelo governo estadual e municipal de São Paulo para o ensino remoto durante a pandemia da COVID-19, apontam uma direção na qual a condição objetiva de relação com o conhecimento, enquanto posição escolar, não foi satisfatória. Disponibilizar plataformas, materiais entregues nas residências dos estudantes ou retirada destes na escola, não implica, necessariamente, que o sujeito manterá uma situação de continuidade no processo de ensino e aprendizagem. Importante ressaltar a abordagem epistêmica do aprender:

Aprender é exercer uma atividade em situação:

em um local, em momento da sua história e em condições de tempos diversas [...] é importante a questão: aprende-se porque se tem oportunidades de aprender, em momento em que se está mais ou menos, disponível para aproveitar essas oportunidades; às vezes, entretanto, a ocasião não voltará a surgir [...]. Aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não possui. Aprender é passar da não-posse à posse, da identificação de um saber virtual à sua apropriação real. Aprender pode ser também dominar uma atividade, ou capacitar-se a utilizar um objeto de forma pertinente. Não é mais da não-posse à posse, mas sim, do não-domínio ao domínio de uma atividade. Por fim, aprender pode ser também aprender a ser solidário, desconfiado, responsável, paciente, [...]; a mentir, a abrigar, a ajudar os outros [...] trata-se, dessa vez, porém, de dominar uma relação e, não uma atividade (CHARLOT, 2000, pp. 67-70, grifos da autora).

Diante desta breve análise, consideramos que não seja possível transformar de uma hora para outra um currículo, pautado nos princípios do Projeto Político Pedagógico, concebido de construções coletivas e democráticas das escolas, em aulas a distância, sem qualquer debate ou análise com seus agentes diretos.

Talvez, uma das poucas certezas que temos, é a de que ao retornamos à normalidade, para nossas atividades ordinárias, após este período de reclusão, reflexão e exaustão emocional, não seremos os mesmos, seja como alunos, professores ou escola. É possível que aprendamos a compreender a importância da interação e das relações estabelecidas uns com os outros, resignificando o verdadeiro sentido para aquilo que habitualmente chamamos de aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Presidência da República Secretaria-Geral. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.

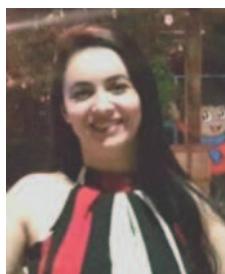
Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em 30 de maio de 2020.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber - Elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

_____. Educ. Pesqui. [online].
vol.36, n.spe, pp.133-143. ISSN
1517-9702. **Desafios da educação
na contemporaneidade:
reflexões de um pesquisador -**
Entrevista com Bernard
Charlot.2010.

IBGE, Instituto Brasileiro de
Geografia e Estatística. Pesquisa
Nacional por Amostra de Domicílios
Contínua - Tecnologia da Informação
e Comunicação. **PNAD Contínua
TIC 2018: Internet chega a**

**79,1% dos domicílios do
país.** Disponível em: [https://
agenciadenoticias.ibge.gov.br/
agencia-sala-de-imprensa/2013-
agencia-de-noticias/releases/27515-
pnad-continua-tic-2018-internet-
chega-a-79-1-dos-domicilios-do-pais](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27515-pnad-continua-tic-2018-internet-chega-a-79-1-dos-domicilios-do-pais).
Acesso em 30 de maio de 2020.



Veneranda Rocha de Carvalho

Mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP),
Brasil. Professora da Rede Municipal de Educação de São
Paulo (PMSP), São Paulo/SP.

Link: <http://lattes.cnpq.br/2379366415422723>.

Contato: carvalho.veneranda@gmail.com

A Praia Mais Bela

É um lugar muito pequeno,
De água pura e cristalina
Sem comparação é a mais linda
Que meus olhos já tiveram o prazer
E a maior honra de vê

Nessa praia,
A água é calma e transparente
A brisa é suave e constante.
Nesse cantinho instigante,
Há muitas árvores em volta
E mesmo os que - de praia- não gostam
Acharam o lugar deslumbrante.

Esse trecho do litoral
Incrivelmente descomunal
Onde os pássaros felizes cantam
É verdadeiramente uma obra realista
Projetada pela mão do melhor artista

Além de tudo descrito
Tem muitos peixes coloridos
Tem rochas esculpidas
Pela água e pelo ar
Tem corais e estrelas do mar.

Nessa praia você verá
O que de mais belo há
Pois quando para a água, olhar
Você vai se enxergar
E perceberás, na Praia do Espelho
Que és a maior de todas as belezas
Já produzida pela natureza.

J. Wilton, professor na EMEF Armando Cridey Righetti (DRE São Miguel Paulista)

Era tão branquinho este papel,
E eu fiz este versinho...
Como eu sou cruel!

Danton Medrado, professor na EMEF José Augusto César Salgado, Dr.

Ão

Julião era um garotão
que gostava de soltar balão na escuridão.

Carlão era bonitão,
não passava despercebido na multidão.

Marcão era a sensação,
encantava a todos de coração.

Felipão jogava um bolão,
quando marcava um gol a torcida gritava é
campeão.

Paulão era comilão,
adorava comer pão com requeijão.

João era divertido e brincalhão,
contava piadas de montão.

Pedirão pintava o sete no teto, na parede e no
chão,
sempre que repreendido não gostava não.

Menino, menino, maninão,
todos juntos formam o maior
Ão.

Sonia Maria Marques Capano, professora desde 2004. Atualmente Professora nas escolas, E.M.Villa Lobos e Professor Caram Aparecido Gonçalves.

Mariana Osa

a menina curiosa





AUTORES(AS):

Alaíde dos Santos
Alessandra de Almeida Borges
Ana Paula Macedo
Ana Paula Martins
André Luiz Dias Leite e Kelly Cristina de Piza
Andreia Silva da Costa
Beatriz Ferreira Silva Targino
Dayana da Silva Macedo
Delmira Moreira da Cruz
Emi Victoria Rodrigues Martins
Fagner Zarembo
Fernando Henrique Silva Abreu
Isac Pereira dos Santos e Filipe Oliveira de Melo
Ivonete de Melo Pascoino
Jaqueline Rebouças Cachatori Silveira
Juliana de Almeida Carvalho Silva
Juliana Moraes Gonçalves da Silva
Katieanne Cristina Dos Santos Palitot
Leidimar Martins da Rocha Almeida
Manuel Francisco Neto
Maria das Graças de Negreiros Queiroz
Maria Helena Sotto Maior
Marta de Andrade Barros
Miriam da Silva Figueiredo
Mônica Nunes
Rodrigo da Silva Lima
Rubia Mara Requena dos Santos
Soraya Feitosa da Silva
Sueli Maria de Souza Antoniette
Tatiana Kelian Kiseleff Tabellione
Vanderson Cristiano de Sousa
Veneranda Rocha de Carvalho

ORGANIZAÇÃO:

Vilma Maria da Silva

Isac dos Santos Pereira



Edições
Livro Alternativo

Revista **a EVOLUÇÃO**

www.primeiraevolucao.com.br