



UNIFICADA



REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FAUESP

VOLUME 6 - NÚMERO 8 | AGOSTO 2024

DATA DE PUBLICAÇÃO: 30/08/2024



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faculdade Unificada do Estado de São Paulo - v.6 n.8 – agosto 2024 – Mensal

Modo de acesso: <http://revista.unificada.com.br/>

e-ISSN: 2675-1186

Data de publicação: 30/08/2024

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário – CRB/8 8090

Responsável Intelectual pela Publicação
Faculdade Unificada do Estado de São Paulo - FAUESP





UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

v.6 n.8 – agosto de 2024 – Mensal

Bibliotecário Renato Moreira de

Oliveira – CRB/8 8090

e-ISSN: 2675-1186

Editoração: SL Editora

Supervisão: Neusa Sanches Limonge

Publicada em: 30/08/2024

DIREÇÃO

DIREÇÃO ACADÊMICA

Prof: MSc Claudineia Lopes

DIREÇÃO FINANCEIRA

Prof: Esp: Sylvia Storniollo

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Prof: Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA-CHEFE

Prof: Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

Prof: MSc Claudineia Lopes (FAUESP)

Prof: Esp: Sylvia Storniollo (FAUESP)

Prof. Dr. Marcos Rogério Costa (FAUESP)

Prof. Dr. Gladson Cunha (Fabra/PUC-Rio)

Prof. MSc. José Ivanildo (FAUESP)

Prof. MSc. Marcos Roberto dos Santos
(FAUESP)

EDITORIAL

A divulgação científica é o meio de popularizar o conhecimento produzido nas faculdades e universidades mundo a fora. É também uma forma de interação entre os espaços acadêmicos, muitas vezes, percebidos como espaços elitizados e distantes da realidade pública.

Pensando nessas duas situações é que nós, da FAUESP, estamos apresentando a sociedade brasileira a Revista UNIFICADA, um periódico acadêmico de circulação mensal voltado para a divulgação ensaios, relatórios de pesquisas e artigos científicos num viés multidisciplinar.

Sendo o nosso objetivo divulgar, tornando público o conhecimento produzido por diversos meios e em diferentes perspectivas científicas, apresentamos artigos que englobam as áreas da Educação, Literatura e Direito.

Nós da FAUESP entendemos que a educação não é apenas um meio de desenvolvimento pessoal, porém, que educar vai além da formação do aluno. Educar significa agir na transformação da realidade em que nos encontramos, de modo que possamos cumprir a nossa Missão:

“Educar, produzir e disseminar o saber universal, contribuir para o desenvolvimento humano, se comprometendo com a justiça social, a democracia e a cidadania[1] além de promover a educação[1] visando o desenvolvimento sustentável do país”.

Boa leitura!

Dr. Gladson Cunha - Membro do Conselho



SUMÁRIO

A INCLUSÃO DO AUTISTA NA ESCOLA ANDERSON CARLOS DE OLIVEIRA RODRIGUES.....	05
A NEUROPSICOPEDAGOGIA EM SALA DE AULA TRABALHANDO COM A INCLUSÃO ANDERSON CARLOS DE OLIVEIRA RODRIGUES.....	28
INCLUSÃO ESCOLAR: O DIREITO DE ACESSO À ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA ANDERSON CARLOS DE OLIVEIRA RODRIGUES.....	44
DO ACOLHIMENTO DAS FAMÍLIAS ANGELA GOMES.....	57
LEITURA PARA BEBÊS E CRIANÇAS: CONTRIBUIÇÕES DOS GÊNEROS LITERÁRIOS ANILENE MARIA MANGUEIRA.....	66
GESTÃO DEMOCRÁTICA E A SUA APLICAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO ANILENE MARIA MANGUEIRA.....	80
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM ANILENE MARIA MANGUEIRA.....	95
INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO: O FUTURO DAS SALAS DE AULA CRISTINA VITAL MAYER.....	108
COGNIÇÃO E O COMPORTAMENTO NO AUTISMO FABIANE NOVELLI.....	116
LEIS E O MÉTODO ABA PARA O AUTISMO FABIANE NOVELLI.....	126
COMO AS ESCOLAS ATENDEM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA FABIANE NOVELLI.....	138
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E OS DESAFIOS DE ENSINAR EM SALA DE AULA GILMAR VICENTE FERREIRA.....	150
LITERATURA NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE LEITORES E POETAS JEANE SOARES DE OLIVEIRA.....	158

O USO DO GÊNERO CONTO DE FADAS NA PRODUÇÃO ESCRITA MARGARETE DOS SANTOS TRISTÃO.....	173
DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO INCLUSIVA RITA DE CÁSSIA AZARIAS DO NASCIMENTO	186
O STRESS E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA APRENDIZAGEM RITA DE CÁSSIA AZARIAS DO NASCIMENTO	198
A INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN NA ESCOLA REGULAR RITA DE CÁSSIA AZARIAS DO NASCIMENTO	210
LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES RELEVANTES PARA O TRABALHO DOCENTE SANDRA APARECIDA SANTOS.....	222
MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA A CULTURA INDÍGENA SILVANA LOMBAS DO NASCIMENTO	238
A IMPORTÂNCIA DAS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL SONIA REGINA LORENCETTI CHICA.....	249
A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL SONIA REGINA LORENCETTI CHICA.....	260
USO DA MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO NA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL SONIA REGINA LORENCETTI CHICA.....	273
TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO E O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM CRISTIANE MORALES LIMA	286
A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO FACILITADORA DO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM CRISTIANE MORALES LIMA	305
OS AVANÇOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ELISANGELA LOPES CASADEI DE OLIVEIRA	323
PRÁTICAS DE ENSINO DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA COMO FATOR PREPONDERANTE DE MUDANÇAS: ESCOLAS QUILOMBOLAS A E INDÍGENAS MARIANA GOMES DIAS DE OLIVEIRA	330



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

A INCLUSÃO DO AUTISTA NA ESCOLA

ANDERSON CARLOS DE OLIVEIRA RODRIGUES

RESUMO

O presente trabalho trata sobre práticas de ensino em relação a inclusão do autista na escola. Descreve um breve histórico sobre inclusão e autismo, além de apresentar uma análise sobre a legislação vigente sobre a inclusão, identificando as dificuldades para a efetiva inclusão desses alunos. É de suma importância a pesquisa para educadores, pois se trata de um tema atual e cada vez mais presente em nossa sociedade. A escola tem um papel muito importante nesta adaptação. É necessário capacitar os professores para que a inclusão seja feita de uma forma que o acesso tenha uma permanência e sucesso, de toda a criança não só no ensino infantil mais em todas as modalidades escolares, na escola regular.

Palavras- Chave: Educação; Inclusão; Autismo.

INTRODUÇÃO

A síndrome do autismo pode ser encontrada em todo o mundo e em famílias de qualquer configuração racial, étnica e social. Não se conseguiu até agora provar nenhuma causa psicológica, ou no meio ambiente destas pessoas que

possa causar o transtorno. Os sintomas, causados por disfunções físicas do cérebro, podem ser verificados pela anamnese ou presentes no exame ou entrevista com o indivíduo, estas características são: Distúrbios no ritmo de aparecimento de habilidades físicas, sociais e linguísticas; Reações anormais às sensações, ainda são observadas alterações na visão, audição, tato, dor, equilíbrio, olfato, gustação e maneira de manter o corpo; fala ou linguagem ausentes ou atrasados. Certas áreas específicas do pensar, presentes ou não. Quais são as leis que amparam o autista a frequentar uma escola pública de ensino fundamental I, quais seus reais direitos, suas dificuldades e como podemos incluir este aluno na escola e tornar ele um cidadão integral assim como os ditos normais.

Através de um breve histórico sobre a inclusão podemos conhecer características da inclusão ao longo dos anos, os aspectos legais que a cercam e as possibilidades e desafios em garantir um ensino igualitário nas escolas públicas do nosso país.

A inclusão educacional se faz necessária, em função de uma histórica tendência para a exclusão dos sistemas educacionais, que está relacionada com a maneira como a escola foi criada, sempre colocando à margem de seus processos pessoas que não se enquadravam em seus requisitos. No entanto, mesmo em meio a esse modelo de escola (exclusivista), surgiu a proposta de educação inclusiva. Essa proposta é como já vimos parte integrante de outros movimentos sociais que lutam pela construção de uma sociedade mais justa e solidária, reconhecendo as diferenças entre os indivíduos e a necessidade de a sociedade e suas instituições se organizarem para atender a essas diferenças como exigência da igualdade de direitos.

Diante disso, discutida no contexto educacional, a inclusão implica a inserção de todos, sem distinção de condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas ou outras, e requer sistemas educacionais planejados e organizados que deem conta da diversidade dos alunos e ofereçam respostas adequadas às suas necessidades.

Para falar de políticas de inclusão social, é necessário definir o que o Poder Público chama de políticas de inclusão, tais iniciativas em geral destinam-se a pessoas que por alguma razão social, física ou limitação psíquica estão à margem da sociedade. Nesse sentido, o Poder Público, leia-se Estado nas suas diferentes esferas: Federal, estadual ou Municipal, tem como direcionamento administrativo, via legislação (Constituição Federal), estratégias para elaborar e implantar políticas de inclusão social. Exemplo: no caso das pessoas portadoras de alguma deficiência existem acordos nacionais e internacionais que mostram diretrizes para a inclusão de pessoas com limitações físicas. Assim, observamos a construção de calçadas com rebaixamento para facilitar a mobilidade dessas pessoas nas vias públicas e nas escolas, claro que ainda lentamente.

Falaremos do caso da deficiência visual, pequenas mudanças nos semáforos das grandes cidades com sonorização para que as pessoas com alguma dificuldade visual ou com o total comprometimento possam loco- mover-se pela cidade com mais tranquilidade.

Claro que quando falamos de inclusão social, não estamos exclusivamente falando de pessoas com alguma deficiência, mas de uma maneira mais ampla são todas as pessoas que estão excluídas do sistema social comum.

A política de inclusão de alguma maneira potencializa ações para que essas pessoas vivam o mais próximo possível de uma pessoa que não tem nenhuma restrição, ou pelo menos na teoria deveria ser assim. Sabemos que ainda temos grandes hiatos nesse quesito, contudo, o Brasil ratificou muitos acordos internacionais favoráveis à inclusão social e um primeiro passo foi dado.

Devemos ter a clareza e esclarecer às famílias mais vulneráveis e à sociedade de maneira geral, que é preciso participar da efetivação de políticas públicas, não somente a determinados segmentos excluídos da sociedade, mas a todo e qualquer cidadão, a isso damos o nome de empoderamento, que é o uso do poder do indivíduo para fazer escolhas, assumir o controle de sua vida e tomar suas próprias decisões.

A inclusão social é o conjunto de medidas e ações que fazem parte do direcionamento da sociedade e das autoridades legalmente constituídas, tais medidas visam combater a exclusão nas áreas da educação, do trabalho, da mobilidade urbana, entre outras. Ela ainda tem como norte a promoção do acesso a bens e serviços de toda ordem dentro da sociedade. Infelizmente, no Brasil temos poucas experiências positivas no que- sito inclusão, mas como pontuamos, estamos caminhando lentamente para se chegar a essa conquista. Temos inúmeros exemplos de inclusão social na escola. Hoje, crianças com alguma síndrome ou mobilidade reduzida têm que frequentar a escola comum, ou seja, esse processo avançou, pois há pouco tempo os pais eram obrigados a recorrer a escolas especiais para que os filhos com alguma limitação pudessem estudar.

A possibilidade de a criança frequentar a mesma escola amplia o leque de atuação tanto dos professores, que podem trabalhar na sala de aula as diferenças que cada pessoa tem e, portanto, não existem melhores nem piores e também dos alunos, que aprendem a conviver com pessoas que podem somar dentro das suas possibilidades.

Em certa medida, essas pessoas e suas famílias sofrem, não somente pela restrição a que os seus familiares são expostos na vida cotidiana, mas de experimentarem as dificuldades em viver no limite do direito e da perspectiva de um dia serem efetivamente incluídas.

Como bem relata Sawaia (2006): Quando falamos de sofrimento, estamos nos referindo a um específico, ao sofrimento ético-político, que é a dor (físico-emocional) evitável do ponto de vista social, pois é infringida pelas leis racionais da sociedade a sujeitos que ocupam determinadas posições sociais. Falamos do sofrimento que a sociedade impõe a alguns de seus membros, da ordem da injustiça, do preconceito e da falta de dignidade (SAWAIA, 2006, p.45).

2. DIREITOS E DEVERES

A Declaração de Salamanca na Espanha 07 e 10 de julho de 1994, o mesmo trata de questões que possa melhorar a políticas e práticas relacionadas ao movimento de inclusão social. Segundo a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994):

O termo necessidades educacional refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. As escolas têm de encontrar maneiras de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves. (Brasil, 1994, p. 17-18)

Os princípios da Convenção de Guatemala reafirmam a Declaração dos Direitos Humanos de 1984, agora dirigida à população específica das pessoas com deficiência enfatiza: o respeito incondicional a dignidade e a singularidade; a independência e autonomia para a plena participação na vida comunitária; a não discriminação e a plena inclusão social com respeito as diferenças, a igualdade de oportunidades incluindo igualdade entre gêneros, e o respeito pelas capacidades em desenvolvimento das crianças, adolescentes e adultos com deficiência.

Segundo a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, e as obrigações geradas para cada País signatário da Convenção, ressalta a qualidade do conjunto de normas e legislação vigente no Brasil, nos colocando dentro de 1/3 dos países membros da ONU que possui legislação específica para as pessoas com deficiência.

O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência: o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o

reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação.

Segundo Sasaki, a inclusão social é o “processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”. (1999, p.41).

Esse processo inclusivo só é possível quando a sociedade tem um olhar diferenciado que visa não apenas seus próprios interesses, mas que se preocupa com o outro acolhem e contribuem para que se concretize o direito de aprender, ir e vir num Estado que é livre.

“Uma das grandes contribuições da educação inclusiva é desenvolver nas pessoas a capacidade de conviver com as diferenças de forma natural, levando as pessoas com deficiência ou não a uma vida autônoma e plena uma vez que os direitos e os deveres são para todos os cidadãos” (ORTEGA E TO-REZANI 2012, p.12)

Um ambiente escolar diversificado é um lugar onde promove desde cedo desenvolvimento acadêmico e social. Logo nos primeiros momentos de vida acadêmica as crianças aprenderão a lidar com as diferenças e contribuirão para que a inclusão aconteça de fato. Já os alunos que possuem necessidades especiais estarão se preparando para assumir as responsabilidades que a vida futura traz. Todos os que são discriminados por suas deficiências devem ter o pleno conhecimento de seus direitos quanto à inclusão na sociedade. O princípio da equidade deve ser o principal meio para promover a inclusão social e escolar em nossa sociedade.

Uma educação escolar inclusiva deve oferecer condições favoráveis para a educação de todas as crianças, as ditas “normais” ou não. Oferecer uma educação de qualidade e que trabalhe com a diferença, isso tem que ser o objetivo da escola. Mostrando-os que eles podem ser diferentes como são, mas que não precisam se sentir angustiados ou tristes e se isolarem por serem diferentes.

A preparação da comunidade escolar é um fator primordial para lidarem com essa realidade, pois sem os profissionais competentes não haverá inclusão como está na legislação. O profissional de educação é o responsável pela integração e inclusão desses alunos em sala de aula e principalmente o professor, pois este é o facilitador do ensino e facilitador do conhecimento.

Segundo Santos:

O professor especializado deve ter ou uma formação em nível de graduação no campo da educação especial, associada à formação de docentes para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Ou complementação de estudos em área específica da educação especial em nível de pós-graduação, a partir da licenciatura em uma das diversas áreas que integram o currículo da educação básica. (Santos, 2009)

A legislação prevê também que sejam dadas oportunidades aos professores em serviço para se especializarem em educação especial. Assim, de acordo com a legislação, o professor do ensino regular deve estar capacitado para lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais, o que fará auxiliado por especialistas que lhe darão o suporte para realização de suas atividades. (2009, p. 5)

A adaptação curricular também é de extrema importância para a inclusão desses alunos. Um currículo que seja diversificado, que trabalhe a heterogeneidade e que a qualquer momento possa sofrer algum tipo de modificação ou adaptação é importantíssimo para esse processo.

Para Coll, 1986, o currículo consiste na execução de projetos que determinam os objetos da educação escolar e com isso há uma vinculação com o projeto pedagógico. A elaboração curricular é a explicação do projeto que preside e

guia as atividades educacionais escolares, precisando as intenções que se encontram em sua origem e proporcionando orientações sobre o plano de ação, para levá-las a cabo. Com este propósito, a elaboração inclui informações sobre o que, quando e como ensinar e avaliar. (COLL, 1986, p.24)

Pensar em todos esses fatores faz com que a inclusão seja mais significativa e eficiente, levando em conta que esse trabalho tem que ser exercido em conjunto. Estado, sociedade, escola e família devem se entrelaçar para que as crianças deficientes sejam aceitas como elas são com suas dificuldades e principalmente suas capacidades e habilidades. Quando houver políticas públicas educacionais que respeitem o ser humano em suas diferenças, que possibilitem a eles estarem na escola, interagir, socializar-se e aprender, podemos acreditar que as políticas estarão cumprindo o seu papel. Para tanto, não basta o aumento das matrículas em escolas comuns e em classes especiais, pois mesmo sendo satisfatórios os dados quantitativos, eles não substituem o atendimento especializado a esses alunos.

O processo de inclusão de forma efetiva exige do educador mais do que uma formação, exige dele habilidades e competências que possibilitam aos seus alunos suporte para que possam se desenvolver esse profissional deve ser paciente, tolerante e flexível; qualidades essas que trabalhadas em conjunto com os demais profissionais o ajude a superar as dificuldades e necessidades que ocorrem no cotidiano do ambiente escolar inclusivo, pois nem sempre o educador recebe o suporte necessário para enfrentar tais dificuldades, sendo assim deve-se ele recorrer a sua criatividade para que o processo educativo seja o mais propício possível para que a inclusão e integração aconteçam, a não preparação e capacitação desse profissional pode trazer atrasos e danos irreversíveis a inclusão do aluno.

Podemos dizer que a inclusão educacional se faz necessária, em função de uma histórica tendência para a exclusão dos sistemas educacionais, que está relacionada com a maneira como a escola foi criada, sempre colocando à

margem de seus processos, pessoas que não se enquadravam em seus requisitos. A repetência, suspensão e expulsão escolar são exemplos contundentes dessa firmiação. Ao mesmo tempo, incumbiu-se de separar os sujeitos - tornando aqueles que nela entravam diferentes dos outros que a ela não tinham acesso.-.

Assim é que a escola e a sociedade se fazem diferentes para os ricos e os pobres, de acordo com os interesses implícitos em cada contexto. Por isso, como aponta Glat (2000), a escola pública, que foi criada como veículo de inclusão e de ascensão social, vem sendo em nosso País, inexoravelmente, um espaço de exclusão não só das pessoas com NEE, mas de todos aqueles que não se enquadram no padrão imaginário de aluno normal. Outro aspecto importante a ser mencionado em relação à escola é que, ao ingressarem, muitas crianças encontram uma série de dificuldades para se adaptarem à vida escolar. Essas dificuldades podem desaparecer ou perpetuar-se. Quando elas aumentam em complexidade, acaba impingindo aos alunos que não conseguem vencer os níveis de dificuldades, um “rótulo” depreciativo, um estigma. E estes, uma vez rotulados, acabam sendo discriminados e/ou excluídos.

Tanto a escola quanto a sociedade criaram mecanismos de ordenação, classificação e hierarquização. Ambas colocaram, de um lado, os que usufruem dos bens sociais e, de outro, os que estão à margem desses bens ou recebem-nos como benefícios, dá-divas, benevolência. Criaram, também, mecanismos de “quantificação”, definiram seus códigos de acesso, determinando os que aprendem e os que não aprendem os que aprendem mais e os que aprendem menos, os que podem continuar o percurso educacional e os que devem ficar retidos, os que recebem certificação e os que não recebem os que têm condições de frequentar a escola e os que não têm.

Dentre as dificuldades atuais encontradas na educação de crianças com deficiência em nosso país, a falta de conhecimentos de muitos profissionais sobre as limitações e habilidades desses alunos, deixa uma lacuna enorme entre a educação e a inclusão destes. A capacitação dos profissionais de

educação é de fundamental importância para que atendam essa demanda de alunos com deficiência nas escolas desde a educação infantil.

As decisões de organização escolar e de seu funcionamento, relacionado aos professores, à estrutura e funções da equipe devem tornar possíveis as intenções educativas, estas por sua vez, devem ser oferecidas pelas escolas.

Para isso, muitos documentos que foram abordados nesse artigo revelam grande possibilidade de inclusão, mas não é o que realmente percebemos. Há ainda muita precariedade no que diz respeito à efetivação das leis de inclusão.

Temos que desmistificar o slogan imposto

pelo Estado de “Educação para todos” e refletir como essa educação está sendo realizada e de que forma está sendo realizada principalmente para crianças com deficiência.

Ter as leis e as mesmas não serem efetivadas de fato de nada adianta. Uma boa profissionalização dos educadores e a flexibilidade das ações pedagógicas são bons caminhos para uma inclusão transformadora e adaptável a qualquer indivíduo, respeitando suas diferenças e os reconhecendo como cidadãos.

E para finalizar, a escola inclusiva é uma tendência a ser efetivada neste novo século e só assim poderemos derrubar os preconceitos e entraves que abordam o desenvolvimento da cidadania para todos.

NEUROPSICOPEDAGOGIA

Para entender a conexão entre o cérebro e a aprendizagem, é necessário rever a proposta a partir do conhecimento da Neurociência, este assunto apresenta como um dos assuntos mais procurados e um dos desafios educativos. Para tanto, considera-se que a neurociência é uma ciência nova no mercado, podemos dizer que o cérebro e aprendizagem necessitam de muito investimento científico, mas são profissionais das mais diversas áreas que tem voltado seus estudos para este enfoque. Conforme estudos de Yokohama-Espinosa (2008, apud Zaro, 2010, p. 205).

O neuropsicopedagogo, profissional que está em constantes buscas de conhecimentos acerca dos transtornos, síndromes, patologias e distúrbios a qual o indivíduo possa estar relacionado, terá condições de identificar nos indivíduos tais como procurar identificar quais competências e habilidades que tais indivíduos possuem, e propor uma intervenção neuropsicopedagógica, que com certeza se fará acompanhada junto aos familiares, professores e equipe pedagógicos e demais profissionais que se fazem presentes na vida destes indivíduos. Como foi mencionada em comentários anteriores a Neurociência e a Neuropsicopedagogia ainda é um campo educacional que está presente, mas é necessária maior divulgação e com apreensão destas áreas. Em pesquisas realizadas através de livros e artigos publicados, no qual foram abordados os profissionais que tiveram conhecimento sobre a Neurociência, onde foram envolvidas algumas questões, sendo algumas objetivas e outras subjetivas, procurando investigar o entendimento sobre os profissionais que estão tendo este assunto como alternativa para solucionar alguns casos. Estes profissionais responderam um questionário, porém, através da análise das respostas, pôde perceber a seriedade e o comprometimento dos mesmos neste processo educativo.

PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES NEUROPSICOPEDAGÓGICAS

Diante de tantas obras de autores tão importantes para o avanço educacional do país, faz-se necessário a reflexão sobre como estão sendo utilizadas as metodologias no processo de alfabetização da criança. Neste sentido, as pesquisas teóricas feitas a partir das concepções de Piaget, Vygotsky, Ferrero, dentre outros, chegou-se à conclusão de que o homem é um ser social, pois, através de suas interações sociais o indivíduo desenvolve sua inteligência humana. Buscar metodologias lúdicas que possibilite e favoreça o desenvolvimento de habilidades da criança, oferecendo oportunidades para manifestação da autonomia, do senso crítico e da criatividade, não é algo tão fácil como muitos profissionais da educação julgam e pregam ser, pois, o que

mais se se percebe é que a prática educativa utilizada por eles é de cunho estreitamente tradicional.

Diante de tais realidades, cabe ao professor adotar uma posição crítica, buscando fazer reflexões sobre suas metodologias adotadas para averiguar se as mesmas estão compatíveis com a realidade da criança, procurando propor a elas um aprendizado significativo para o seu desenvolvimento integral.

O QUE É O AUTISMO?

Toda tentativa de definição do autismo tem início na primeira descrição dada por Leo Kanner em 1943 no artigo intitulado: “Distúrbios autísticos do contato do afetivo” (Autistic disturbances of affective contact). São chamadas autistas as crianças que têm inaptidão para estabelecer relações normais com o outro; um atraso na aquisição da linguagem e, quando ela se desenvolve, uma incapacidade de lhe dar um valor de comunicação. Essas crianças apresentam igualmente estereotípias gestuais, uma necessidade imperiosa de manter imutável seu ambiente material, ainda que deem provas de uma memória frequentemente notável. Contrastando com esse quadro, elas têm, a julgar por seu aspecto exterior, um rosto inteligente e uma aparência física normal.

Nessa primeira publicação, Kanner ressaltava que o sintoma fundamental, “o isolamento autístico”, estava presente na criança desde o início da vida. Ele sugeria que se tratava então de um distúrbio inato. Retomou essa noção (Eisenberg e Kanner) em 1956, observando que a síndrome pode se revelar, depois de um desenvolvimento aparentemente normal, no primeiro ou segundo ano de vida.

A grande originalidade de Kanner foi, pois, a de individualizar, em um grupo de crianças que lhe foram encaminhadas, seja por debilidade mental ou esquizofrenia, uma síndrome nova reunindo sinais clínicos específicos, formando um quadro clínico totalmente à parte e diferenciado das síndromes psiquiátricas pré-existentes.

A descrição de Kanner organizava-se em torno do distúrbio central que é “a inaptação das crianças em estabelecer relações normais com as pessoas e em reagir normalmente às situações desde o início da vida”. Escolhendo o termo “autismo” para descrevê-lo, Kanner mostrava a importância que queria atribuir à noção de afastamento social. Infelizmente, o conceito de autismo atribuído a Bleuler foi a fonte de confusão, como o fez notar Rutter (1979): segundo o conceito de Bleuler, o autismo nos esquizofrênicos se refere a um retraimento ativo no imaginário.

Na realidade sugere, primeiramente, “um retraimento” fora das relações sociais enquanto Kanner descreve uma incapacidade de desenvolver o relacionamento social; em segundo lugar, ele implica uma vida imaginária rica, enquanto as observações de Kanner sugerem uma falta de imaginação; e em terceiro lugar, ele postula uma ligação com a esquizofrenia dos adultos. São essas confusões que explicam o fato de os psiquiatras terem algumas vezes utilizado de forma permutável os diagnósticos de esquizofrenia infantil, de psicose infantil e de autismo (Laufer e Gaiz, 1969).

A etapa seguinte e atual da pesquisa tem por: 1º - validar o conceito de autismo e, portanto, verificar sua existência universal e sua especificidade. 2º - hierarquizar os sintomas. Nessa perspectiva os autores hesitaram em distinguir os sintomas primários e secundários. Kanner em 1956, só conservava dois sinais, que ele considerava como patognômicos: o isolamento autístico (aloneness) e a necessidade de imutabilidade (sameness). Ele excluiu assim, as anomalias da linguagem, inicialmente apresentadas como um dos sintomas principais. Em seguida, a sintomatologia foi organizada em uma tétrade, especialmente por Rutter (1978), Orniz e Ritvo (1976), e no D.S.M.III (1980). 1º - uma incapacidade de desenvolver relações sociais; 2º - um déficit no desenvolvimento da linguagem; 3º - respostas anormais ao meio ambiente, em particular, estereotípias gestuais e uma resistência à mudança; 4º - o fato de que os sinais aparecem antes da idade de trinta meses

Essa descrição foi posteriormente enriquecida com a ênfase sobre certos aspectos do quadro clínico, atribuindo-lhe parâmetros mais objetivos

embasados numa hipótese de etiopatogenia frequentemente organicista: descrição das animálias perceptivas, motoras e de desenvolvimento (Ornit., 1976), ou ainda, decodificação da semiologia artística de um ponto de vista neurológico (Damásio e Meurer, 1979).

Mas essa conduta corre o risco de omitir outros itens que fazem parte integrante da síndrome definida anteriormente. Paralelamente, numerosos autores tentaram classificar os itens diagnósticos e definir os testes de avaliação. Não é exagerado dizer que há na literatura quase tantas descrições do autismo infantil quanto autores, cada um deles privilegiando o sintoma que lhe parecia pertinente e o mecanismo que o explicava.

Após a descrição original de Kanner (1943), Rimland elabora o primeiro questionário diagnóstico (Rimland checklist, 1964), que compreende 80 itens, com 3 revisões posteriores, (E.1, E.2, E.3; Rimland, 1971; Var-let-Larmande, 1979). Essa escala, destinada a ser preenchida pelos pais, versa principalmente sobre a anamnese. Mas ela não leva em conta as relações entre os sintomas, a idade mental e a idade cronológica. Em 1964, a classificação de Creak utiliza um teste de 9 itens que descreve as psicoses infantis no seu conjunto. De Myer e outros (1971) mostram que esses testes só diferenciam parcialmente os autistas das crianças com desenvolvimento mental no limite da normalidade.

Além disso, a fidelidade entre os testes não é perfeita. Reichler e Schopler (1971) criam um teste menos limitativo que os dois precedentes (CPRS: "Childhood psychosis rating scale"), que inclui os critérios de Kanner, de Creak e sinais próprios à primeira infância. Este teste será transformado em 1980 em CARS ("Childhood autism rating scale"). Os critérios são revistos em 1978 por Rutter e por Ritvo e Freeman. A classificação de Ritvo e Freeman, utilizada pela Sociedade Nacional pelas crianças autistas, contrasta muito nitidamente com os sistemas precedentes. Ela compreende 4 grupos de itens: 1) distúrbio do desenvolvimento; 2) perturbações das respostas aos estímulos sensoriais; 3) distúrbios cognitivos, de linguagem e da comunicação não-verbal; 4)

perturbações das relações com as pessoas, com os acontecimentos e os objetos.

Rutter de um lado, Ritvo e Freeman de outro, concordam ao dizer que os autistas apresentam sinais comuns essenciais ao diagnóstico, bem como sinais específicos a cada um deles, o que explica a presença de grandes variações individuais. Porém, há importantes diferenças entre essas duas classificações. A definição de Rutter classifica como síndrome totalmente à parte o sameness ou necessidade de imutabilidade e grupa sob esse termo a resistência à mudança, os jogos, as preocupações anormais. Já na classificação de Ritvo tudo isso é reagrupado sob o termo “Perturbação de uma relação adequada com as pessoas, os acontecimentos e os objetos”. Além disso, ela utiliza como critério do diagnóstico o fato de que as respostas aos estímulos sensoriais sejam perturbadas, ao passo que Rutter os inclui nos sinais associados que variam de criança para criança.

Em 1980, Schopler e Reichler descrevem o CARS (“Childhood autism rating scale”). Esta classificação, que contém 15 itens, corresponde a uma concepção mais ampla do autismo, já que inclui itens específicos de Ritvo e Freeman (distúrbios cognitivos e percepções sensoriais) e aqueles de Rutter (resistência à mudança). Mas os três testes não são correlatos: de 266 crianças identificadas como autistas pelo CARS, somente 20,6% satisfazem aos critérios de Rutter e 46,6% de Ritvo e Freeman. Schopler sugere, então, que as particularidades sensoriais deveriam ser incluídas como critérios primários do diagnóstico.

Criando em 1980, o DMS III (Manual diagnóstico e estatístico dos distúrbios mentais, American Psychiatry Association) tem a vantagem de ser um sistema de classificação multifatorial, levando em conta 5 fatores: as síndromes clínicas (fator I), os distúrbios específicos do desenvolvimento (fator II), as afecções físicas (fator III), as condições psicossociais (fator IV) e o melhor nível de adaptação e de funcionamento no ano transcorrido (fator V).

Além disso, os testes de avaliação do comportamento descritos. A escala dos comportamentos para o autismo (Behaviour observation scale ou BOS)

(Freeman e col. 1978) compreende 71 itens e permite obter uma série de comportamentos ditos de “alta frequência”. A escala ERC (Avaliação resumida do comportamento) (Lelord e colab. 1984) é preenchida pelo pessoal terapêutico e foi adaptada para levar em conta a sintomatologia de crianças de tenra idade. Esta escala permite, portanto, o estudo da evolução do comportamento da criança. A síndrome do autismo, atualmente, não é, portanto, definida como precisão e não há um acordo total sobre os testes permitindo medi-la, nem a fortiori, sobre os sintomas que se possa considerar como primários e aqueles que devem aparecer como secundários, e sobre o ou os mecanismos responsáveis por ela. É por isso que antes de abordarmos numa segunda parte do diagnóstico diferencial, enumeraremos da maneira mais exaustiva possível o conjunto de sintomas atualmente descritos, sem tomar posição a favor de uma classificação ou de outra.

Começaremos por descrever a tétrade mais clássica (isolamento, distúrbios das comunicações, imutabilidade, idade de surgimento); em seguida analisaremos os sintomas assinalados mais recentemente ou apresentados pelos autores de maneira diferente, reagrupando-os sob o título de “outros sinais maiores” e terminaremos pelas características evolutivas e os elementos prognósticos.

UM ESTUDO SOBRE AS INTERFACES ENTRE O AUTISMO E A EDUCAÇÃO PELO EN-FOQUE SOCIO – INTERACIONISTA

Os discursos sobre a educação especial de enfoque inclusivo ganham relevância na proporção em que estudos, pesquisas são efetivados em torno de temáticas que circundam o campo de interesse da inclusão. Por se tratar de um campo amplo, para o qual convergem vários aspectos, posições e disciplinas, torna-se evidente a complexidade das temáticas tratadas na esfera da educação especial. Entre tantos temas, emerge como necessário um estudo sobre o fenômeno do autismo, considerado como um campo de estudos que demandam dos pesquisadores e educadores muitos estudos e esforços em

torno de se edificar textos e referenciais que subsidiem a construção de planos de intervenção pedagógica quanto à educação do autista.

Neste estudo, enfocaremos sobre as interfaces entre o autismo e a educação evidenciando características do autismo em torno do fenômeno do educar em que, buscaremos ancorar nossas reflexões na escola sócio interacionista de enfoque Vygotsky ano, uma vez que entre vários corpos teóricos, o arcabouço de pressupostos enunciados pelo renomado psicólogo e pesquisador russo, na dita teoria Histórico cultural, entre nós, conhecida como teoria sócio interacionista vai nos dar suporte e onde encontramos suporte para discutir o fenômeno do autismo.

Tradicionalmente tem-se atribuído a teoria e Vygotsky a discussão profunda sobre as relações linguagem, pensamento e interação, edificada a partir da ótica sócio-histórico e cultural. Entretanto, grande parte dos trabalhos de Vygotsky também operou na área da aprendizagem, onde o célebre teórico construiu trabalhos investigativos sobre pessoas com necessidades educativas especiais.

Desta forma, este estudo se constituiu a partir da teoria deste notável pesquisador, que teve em sua caminhada uma trajetória curta, porém marcada pelo trânsito interdisciplinar do conhecimento. Vygotsky se notabilizou, entretanto, pelas suas grandes descobertas no âmbito da linguagem, que para ele, seria o veículo meditativo do homem com o mundo interior e exterior: em razão disto, sua teoria passou a ser conhecida como sócio-histórico-cultural. As proposições de Vygotsky acerca do processo de formação de conceitos nos remetem a discussão das relações entre pensamento e linguagem, a questão da mediação cultural no processo de construção de significados por parte do indivíduo, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimentos de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana.

Falar da perspectiva Vygotsky Ana é afirmar a dimensão social do desenvolvimento humano. Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano se constitui enquanto que na sua relação

com o outro social e, portanto, deste pressuposto tomamos como norte para enveredar nos estudos sobre o autismo, que, se configura como uma ação-reação do sujeito com dificuldades na manutenção da interação com o mundo externo.

Vygotsky afirma ainda que o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetiva evolutiva que segundo Vygotsky,

Compreender e comunicar-se são essencialmente as mesmas para o adulto e para a criança, esta desenvolve equivalentes funcionais de concertos numa idade extremamente precoce, mas as formas de pensamento que ela utiliza ao lidar com essas tarefas diferem profundamente das do adulto, em sua composição, estrutura e modo de operação. (Vygotsky, 1993, p. 48). A tensão entre teoria e prática é uma constante na área de educação. Assim faz-se necessário que o professor busque nos trabalhos de Vygotsky elementos que forneçam subsídios para a reflexão na área da educação, principalmente na tentativa de compreender o fenômeno do autismo. Na abordagem de Vygotsky a linguagem tem um papel de construtor e de propulsor do pensamento, afirma o autor que aprendizado não é desenvolvimento, pois o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.

Portanto, a linguagem e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por fatores congênitos. São resultados das atividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve.

Vygotsky defende que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento progride de forma mais lenta, indo atrás do processo de aprendizagem, o que ocorre de forma sequencial estabelecendo ligações e relações: “o pensamento por complexos dá início à unificação das impressões desordenadas: ao organizar

elementos discretos da experiência em grupos, cria uma base para generalizações posteriores”. (VYGOTSKY, 1993, p. 66).

Ainda tomando os trabalhos de Vygotsky como referências vamos perceber que para o processo de formação dos sujeitos uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem, um proporcionando recursos ao outro. Desta forma, a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo, pois segundo Vygotsky (apud OLIVEIRA, MARTA KOHL, 1984, p. 101) a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento desde o início da vida humana, sendo “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especialmente humanas”.

Portanto, segundo a visão Vygotsky Ana, é a aprendizagem que possibilita despertar de processos internos de desenvolvimento que, se não fosse o contato indivíduo com um determinado ambiente cultural, não ocorreriam. O homem é um membro de uma espécie para cujo desenvolvimento e aprendizagem estão relacionados desde o nascimento da criança especialmente no que diz respeito às chamadas funções superiores tipicamente humanas, funções psicológicas superiores, aquelas que envolvem consciência, intenção, planejamento, ações voluntárias e deliberadas, que dependem de processos de aprendizagem. Assim a aprendizagem resulta do desenvolvimento e este não ocorre sem aprendizagem.

Diretamente relacionados à ênfase dada por Vygotsky a dimensão sócio histórica do funcionamento psicológico humano está a concepção da aprendizagem como um processo que sempre inclui relações entre indivíduos. Há uma potencialidade no homem em que a partir da relação com o meio, é colocado em ação. Na construção dos processos psicológicos tipicamente humanos, é necessário postular relações interpessoais: a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por outro sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por outro sujeito. A relação que se dá ora aprendizagem são essenciais para a própria definição desse processo, que nunca ocorre no indivíduo isolado. Um dos conceitos relevantes da teoria de Vygotsky é o

conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal que representa a relação de distância entre o desenvolvimento real e potencial, que representa a diferença entre a capacidade do educando aprender por si mesmo e o qual ela pode fazer a partir da orientação e intervenção de um adulto ou mesmo de outra criança (mediação). Essa compreensão é fundamental para o papel explícito do educador na busca de ajudar os que apresentam dificuldades em relacionamentos e mesmo para o autista fornecendo-lhes dentro de um contexto cultural subsídios necessários a colaboração externa para a aprendizagem significativa no processo de desenvolvimento humano.

CONCLUSÃO

Dos estudos realizados fica a compreensão mais ampliada sobre o fenômeno do autismo, sobre a atenção pedagógica oferecida aos autistas. Além do mais, o exercício da iniciação científica nos permite sempre expandir um pouco mais os conhecimentos sobre inclusão escolar, e a relação do autismo com a educação.

Visto que, é um tema bastante complexo e que carece de estudos e pesquisa para entender a síndrome autística podendo a escola e a equipe pedagógica atuar de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Cabe ressaltar que, pela pesquisa realizada, compreendi que todos os alunos estão na escola para aprender e se desenvolver, que independente das suas especificidades todos tem direito a educação, a participar ativamente do processo educativo. Uma vez que a inclusão escolar, a atenção diferenciada e individualizada ao aluno autista admite efeitos positivos sobre o aprendizado do mesmo.

Outro aspecto importante, mas não determinante ainda a falta de conhecimento sobre a síndrome do autismo, porquanto não pode ser um empecilho para realização das atividades, os professores precisam se empenhar na sua prática docente e usar a criatividade para elaborar seus próprios instrumentos metodológicos, mesmo que a escola não tenha um PPP

direcionado para alunos especiais, pois é possível que a aula se desenvolva com as funções: inclusiva e educativa.

É muito simples perceber que os professores apresentam resultados bastante positivos com relação ao aprendizado do aluno autista, e que o mesmo demonstra ter aquisição e compreensão do conhecimento, interesse e participação ativa nas atividades de construção do conhecimento, e os professores conseguem contextualizar os conteúdos, de maneira que aguça o desenvolvimento da criatividade e conseguem criar estratégias para a resolução de problemas. Na evidência da efetiva contribuição da educação, da inclusão escolar para o aluno autista, compreendo que realizar essa pesquisa foi uma experiência enriquecedora para minha formação profissional, pois aprimorei muitas habilidades – como, elaborar e utilizar os instrumentos de coleta atendendo as demandas da pesquisa, investigar e observar os fatos criteriosamente – para desenvolvê-la.

A contribuição dos sujeitos da pesquisa foi essencial para que fosse bem-sucedida e, a coleta de dados aconteceu de maneira tranquila e sem a ocorrência de problemas relacionados à interação com os sujeitos da pesquisa, o que favoreceu a descoberta de vários fatores a respeito do tema de pesquisado, suscitando assim, várias discussões.

Portanto, a finalidade deste trabalho monográfico foi além de estudar e colher informações sobre o assunto em questão. Surgiram várias reflexões e discussões, que podem ser ainda mais aprofundadas, a exemplo da formação continuada dos professores, para que os mesmos potencializem suas práticas. Deste modo, concebo este trabalho como de fundamental importância, tanto para mim, como para outros pedagogos que visam uma aprendizagem de qualidade em relação à educação especial, para que repensem as práticas desenvolvidas com o aluno NEE e percebam que há possibilidades de ensino e a aprendizagem para estes alunos.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, Sigila Pimentel. H o mer. Competência social, Inclusão es- colar e Autismo: Um estudo de caso comparativo. Dissertação de Mes- trado em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – Instituto de Psicologia: 2007.

CANDIOTTO, Cesar; BASTOS, Cl Ever- son Leite; CANDIOTTO, Kleber B.B. Fundamentos da Pesquisa Científica: Teoria e Prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. VASCON- CELLOS, C dos S. Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 10. ed. São Paulo: Libertado, 2002

CHIOTE, Fernando de Araújo Beneti. Inclusão da criança com autismo na educação infantil: Trabalhando a mediação pedagógica. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2013.

COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Vol. 3, Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.

. Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação es- colar. 2. Ed.Vol. 2, Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

Damaso Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Rosângela. Educação Especial na Escola Inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas. 1 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIE- TO, Rosângela Ravióli; ARANTES, Valéria Amo- rim (org.). Inclusão escolar: Pontos e contrapontos. São Paulo, SP: Seamus, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKA- TOS, Eva Maria. Técnicas de Pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas, Amostras e técnicas de pesquisas. Elaboração, análise e interpretação de dados. Cinco ed. São Paulo, SP: Atlas S. A., 2002.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. Tratado de Metodologia Científica – Projetos de Pesquisas, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

ORRÚ, Sílvia Ester. Autismo, linguagem e educação: Interação social no cotidiano escolar. 3. Ed. Rio de Janeiro, RJ: Wake, 2012.

REGO, Tereza Cristina. Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. A entrevista na Pesquisa qualitativa: Mecanismos para validação dos resultados. 1 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. ed. Vol. 3, Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

FILHO,



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

A NEUROPSICOPEDAGOGIA EM SALA DE AULA TRABALHANDO COM A INCLUSÃO

ANDERSON CARLOS DE OLIVEIRA RODRIGUES

RESUMO

A inclusão é um tema polêmico, visto por muitos como algo do futuro, impossível de ser realizado nas condições atuais de ensino. Hoje, com a política de inclusão, a educação infantil é a porta de ingresso ao sistema educacional para boa parte das crianças, devendo o atendimento educacional especializado ser ofertado na própria creche ou pré-escola em que a criança está matriculada. A Inclusão Escolar significa oferecer oportunidade de estudo para todas as pessoas, sem distinção de cor, raça, classe social, ou ainda, condições físicas e psicológicas. Apesar de ser bastante amplo, o termo Inclusão Escolar é mais utilizado para se referir à inclusão das pessoas com deficiência, seja sensorial, intelectual, física, nos espaços escolares. Isso porque mesmo que se tenha uma legislação vigente, a qual garante o direito ao estudo a todas as pessoas, algumas instituições ainda recusam a matrícula de crianças e jovens com deficiência. No entanto, recusar vaga ou se recusar a ensinar uma criança com necessidades educacionais especiais (NEE) é crime e cabível de processos judiciais. Toda e qualquer instituição escolar deve, portanto, oferecer atendimento especializado para as crianças que tenham NEE, com profissionais qualificados para realizar a Educação Especial.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Adaptação curricular; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo compreender como as crianças são incluídas no sistema regular de ensino, analisando quais as metodologias e estratégias utilizadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem de crianças com deficiência, respeitando individualidade e as limitações de cada um, tomando como base o fato de ser a educação um direito de todos independente da deficiência que possa ter, entender como é feito o planejamento dessas estratégias de ensino e aprendizagem e verificar se a rede de ensino está preparada para receber esses alunos. A educação é um direito de todos, mas sabe-se que ainda são muitas as pessoas que não têm acesso à escola por apresentar alguma deficiência e, muitas vezes por imposição da própria família, ficam segregadas fora do âmbito escolar. Muitas vezes espera-se que o aluno se adapte à escola, sem que a escola tenha condições físicas de receber esse aluno e oferecer-lhe condições de permanecer e aprender na escola. Incluir é muito mais que receber o aluno no espaço escolar, é também favorecer seu aprendizado, respeitá-lo como sujeito ímpar, oferecer situações favoráveis à sua aprendizagem, sem deixar que, por apresentar alguma necessidade educacional especial.

Como objetivos específicos, propomos observar as dificuldades encontradas em sala de aula com alunos de inclusão. Compreender quais os principais motivos da inclusão em escola regular. Estudar propostas para a capacitação e qualificação da prática docente. Refletir sobre o melhor caminho que a formação do professor poderá ter dentro da inclusão.

Para alcançar os objetivos propostos e responder aos problemas deste estudo, utilizou-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e uma pesquisa qualitativa acerca da inclusão e práticas do professor e seus procedimentos, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas com professoras.

Os resultados indicam que na maioria das respostas, ambas professoras, expressão falta de capacitação e formação para o atendimento da inclusão. Esse tema foi escolhido porque há muito tempo discute-se a questão da Inclusão e seu processo de desenvolvimento na Educação Infantil, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor da criança. Por fim, iremos identificar a contribuição da arte como, ferramenta de estimulação no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na educação infantil, sendo assim, determinar os objetivos precisos para que o processo pedagógico aconteça eficazmente, como agente facilitador e enriquecedor, respeitando o desenvolvimento da criança em suas especificidades.

DESENVOLVIMENTO:

O QUE É INCLUSÃO

É o movimento da sociedade voltado para produzir a igualdade de oportunidades para todos, quando focada sob o ângulo individual a inclusão, supõe que cada um tenha a oportunidade de fazer suas próprias escolhas e, em consequência, construir sua própria identidade pessoal e social. Dessa forma:

A inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, já que prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2006, p.19).

Segundo Mantoan (2006, p.19) "O objetivo da integração é inserir um aluno ou um grupo de alunos que já foi anteriormente excluído". O radicalismo da inclusão vem do fato de reivindicar uma transformação de paradigma educacional, a qual já nos referimos. No olhar inclusivo, retira-se a subdivisão dos sistemas escolares em particularidades do ensino especial e ensino

regular. As escolas acolhem as diferenças sem discriminar ou trabalhar a parte com alguns alunos. Também não determinam regras específicas para o planejamento e avaliação dos currículos, atividades e aprendizagens de alunos com deficiências e necessidades educacionais especiais.

Para Ramos (2008, p. 05), “a inclusão, em termos gerais, constitui uma ação ampla que, sobretudo em países em que há diferenças sociais muito grandes, propõe uma educação com qualidade para todos”. Nesse aspecto existe a inclusão dos portadores de necessidades especiais, que abrangem as limitações físicas e cognitivas.

Fazendo um paralelo sobre a inclusão e a integração, Mantoan (2006) observa que a criança que está integrada no sistema escolar regular, adapta-se às opções que lhe são oferecidas no ensino regular, sem questionamentos. Já a inclusão por sua vez, é literalmente o incluir o aluno no sistema escolar sem deixá-lo de fora deste sistema regular de ensino, fazendo com que ele se adapte às particularidades de outros alunos como o caleidoscópio destacado pela educadora canadense Marsha Forest, que faz uma metáfora com relação à inclusão e o caleidoscópio:

Mantoan (2006, p. 39), “ao contrário do que alguns ainda pensam, não há inclusão se a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial”. Para a autora esse sistema de educação no Brasil, apenas recebe o aluno seja ele de inclusão na modalidade regular ou especial impondo uma identidade e capacidade de aprender de acordo com suas características pessoais.

Segundo Carneiro (2013, p.106), “quando se fala em inclusão já, não se trata de desativar o que está funcionando, senão de articular adequadamente, o que poderá funcionar melhor”.

Para tanto, é adequado destacar que as instituições de educação especial trabalham com objetivos próximos com aqueles da escola regular, mobilizando de forma profunda no sentido de incluir. Para Silva e Fácion (2005, p.18), “[...] a inclusão escolar vem se efetivando na prática com dificuldade, muito antes de a legislação vigente formalizar a proposta”.

Para Carneiro (2013, p.140), “na ótica da integração, é a pessoa com deficiência que tem de se adaptar à sociedade para evitar a exclusão”. Desta forma, a integração se contrapõe ao movimento de inclusão, já que incluir pressupõe um esforço bilateral, e não, unilateral como a integração.

Como explicar a diferença, a dessemelhança, ou mesmo defender a divergência, no mundo que caminha para globalização?

Segundo Mantoan (1997), em relação às atitudes do século XIX, percebe-se a influência do espírito da Revolução Francesa, como as experiências médicas, de Itard, desenvolvidas com o selvagem de Aveyron, as de Gugenbuhl, no que se refere a criação de Institutos Especiais de Tratamento e Educação.

Como as de Seguin e Howe, na publicação científica e legislação sobre instrução, respectivamente, foram fundamentais para o saber médico em relação aos problemas considerados diferentes naquela época. Nas primeiras décadas aparece um modo, impulsionado pela possibilidade de industrialização, grandes mudanças sociais (MANTOAN,1997).

Nas aplicações de testes, segundo os estudos de Binet, na França, a Psicologia surge como possibilidade de conhecer melhor a inteligência das crianças. Como forma de expiação pelos estragos produzidos, aparecem tendências de se assegurar direitos e oportunidades em um plano de igualdade, a todos os seres humanos (BRASIL, 2008).

A partir de um breve relato sobre a história da inclusão ao longo da história, fornecido pelo Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, sob a orientação da Coordenadora do Curso Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, temos que na Antiguidade, em Esparta e Atenas, as crianças com deficiência física, sensorial e mental eram eliminadas ou abandonadas. Para os filósofos Aristóteles e Platão, tal prática condiz com o equilíbrio demográfico, aristocrático e elitista, por se tratar de pessoas que dependiam do Estado para sobreviver:

Na Idade Média, a pessoa com deficiência mental, é acolhida pelos conventos e igrejas, porém, sem os mesmos direitos civis concedidos às pessoas sadias.

Martinho Lutero por sua vez, defendia a ideia de castigar fisicamente os deficientes mentais, considerando-os como seres diabólicos (BRASIL, 2008).

No século XII, ainda na Idade Média, surge a primeira instituição para pessoas com deficiência, uma colônia agrícola na Bélgica, que propunha tratamento com base na alimentação saudável, exercício e ar puro, para minimizar os efeitos da deficiência (BRASIL, 2008).

A partir de 1300, surge a primeira legislação que fez a distinção entre deficiência mental (loucura mental) e doença mental (alterações psiquiátricas transitórias), e possuía o direito a cuidados sem perder seus bens (BRASIL, 2008).

Mas foi na Idade Moderna que os intelectuais, Paracelso e Cardano definiram a deficiência mental. Paracelso concluiu se tratar de um problema médico com direito a tratamento e tolerância. E Cardano além de dar respaldo a Paracelso, preocupou-se com a educação das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008).

Em 1600, John Locke definiu a deficiência como a carência de experiências, em que o comportamento era o produto do meio e o ensino acabaria com essa distância, pois assim como o recém-nascido, o deficiente era uma “tabula rasa” (BRASIL, 2008).

Foderé por sua vez, escreve sobre o tratado do bócio e do cretinismo. Neste trabalho, ele explica os diferentes graus de retardo associados a diferentes níveis de hereditariedade (BRASIL, 2008).

Em 1800, Itard apresenta o primeiro programa sistemático de educação especial. Ele considerava a idiotia como deficiência cultural (BRASIL, 2008).

Philippe Pinel, ao contrário de Itard, considerava a idiotia como uma deficiência biológica, e que todas provinham de causa única, porém com graus variados (BRASIL, 2008).

Jean-Étienne Dominique Esquirol, sugere que o termo idiotia era o resultado das carências infantis e cretinismo deveria ser usado para casos mais graves. Com isso a idiotia deixa de ser uma doença e seu critério de avaliação passa a ser o rendimento educacional (BRASIL, 2008).

Eduard Séguim, discípulo de Itard, criticou as abordagens anteriores e foi o primeiro a sistematizar a metodologia da Educação Especial (BRASIL, 2008).

Por influência de todos esses autores, criou-se no ano de 1840 a primeira escola para crianças com deficiência mental, chamada Abendberg. Seu objetivo era a recuperação dos considerados cretinos e idiotas, atuando na autonomia e independência dessas crianças (BRASIL, 2008).

Seguindo essa ideia surge Johann Heinrich Pestalozzi, que defendia a educação como direito de toda criança, no seu desenvolvimento das faculdades de conhecer, habilidades manuais e atitudes e valores morais (BRASIL, 2008).

Seu pupilo Friedrich Froebel, se aprofunda nos estudos de Pestalozzi e idealiza um sistema de Educação Especial por meio dos materiais e jogos específicos, dando ênfase à individualidade de cada criança e sugere que a educação formal comece antes dos seis anos (BRASIL, 2008). A partir de 1900, surgem as escolas que se utilizam do método de Maria Montessori, para crianças com deficiência. Método no qual a criança parte do concreto para o abstrato, e na aprendizagem a partir da experiência direta de procura e descoberta. Montessori desenvolveu vários materiais didáticos, que eram simples e propiciavam desde o raciocínio até a estrutura da linguagem (BRASIL, 2008).

Mesmo diante de todos esses avanços, as crianças continuaram sendo abandonadas em hospícios ou confinados em instituições com ou sem ensino (BRASIL, 2008).

INCLUSÃO NO BRASIL

O conjunto de processos educacionais decorrentes da execução de políticas articuladas, impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento, buscava alargar o acesso à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência de **TODOS OS ALUNOS** nela, independente, de suas particularidades. Sob o ponto de vista prático, a educação inclusiva garante a

qualquer criança o acesso ao Ensino Fundamental, nível de escolaridade obrigatório a todo cidadão brasileiro (CARNEIRO, 2013).

As crianças brasileiras, também foram deixadas nas ruas para morrerem ou na roda dos expostos para serem cuidadas pelas instituições religiosas (BRASIL, 2008).

Em 1874, fundou-se em Salvador, Bahia, a primeira instituição que atendia as pessoas com deficiência mental, o Hospital Juliano Moreira (BRASIL, 2008).

Dentro dos princípios higienistas, em 1903, no Rio de Janeiro, a deficiência mental tornou-se problema de saúde pública e esses deficientes foram relegados ao Pavilhão Bourneville, que foi a primeira Escola Especial para Crianças Anormais e o Hospício de Juquery. A medicina influenciou na forma como essas pessoas seriam tratadas até 1930, sendo substituída pela Psicologia e Pedagogia (BRASIL, 2008).

Um dos primeiros médicos psiquiatras a estudar a Deficiência Mental no Brasil, foi Ulysses Pernambucano de Melo Sobrinho. Ele enfatizou a necessidade do atendimento médico-pedagógico com uma equipe multidisciplinar (BRASIL, 2008).

Com a chegada da "escola nova" no Brasil, a Psicologia consegue se inserir na Educação, utilizando-se de testes de inteligência e identificando as crianças com alguma deficiência. A educadora Helena Antipoff, criou em Minas Gerais, o serviço de diagnóstico e classes especiais nas escolas públicas. Foi fundadora da Sociedade Pestalozzi, influenciando a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1854 (BRASIL, 2008).

As contribuições da "escola nova" para a educação especial, tiveram um efeito contrário daquilo que se buscava, com a exclusão dos deficientes das escolas regulares. O atendimento aos deficientes se manteve com a ajuda de instituições e organizações filantrópicas. Além disso não foram conceituados os variados graus de deficiência, dificultando o atendimento e o progresso educacional dessas crianças (BRASIL, 2008).

Dentro desse contexto a autora explica que ainda, não justifica um ensino à parte, individualizado, com atividades que discriminam e que se dizem

“adaptadas” às possibilidades de entendimento de alguns. A aprendizagem é sempre imprevisível, portanto, o professor deve considerar a capacidade de todos os alunos, deixando de rotulá-los e de categorizar seus alunos, entendendo que todos são capazes de assimilar conhecimento e de produzi-los (MACHADO, 2013).

Cunha (2015), comenta que, embora saibamos que na educação especial há casos degenerativos muito severos, ainda assim, essas pessoas, mesmo que impossibilitadas no espaço pedagógico e afetivo, por meio de atuação de profissionais interessados e dedicados, podem receber um acompanhamento educacional reabilitativo em seu próprio lar. São ações inclusivas além dos muros da escola.

Continuando na sua linha de pensamento, o autor, explica que quando o educador trabalha com a informação da educação inclusiva, sua prática conclui todos os níveis e modalidades de ensino: da educação especial, passando pela educação básica e atingindo a educação de jovens e adultos, alcançando assim a diversidade discente nas diferentes etnias, culturas e classes sociais. O professor deve observar, avaliar e mediar, para que os recursos pedagógicos de que a escola possui sejam apropriados para aqueles que ensinam e para os que recebem o aprendizado, como segue:

É evidente que a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais é um trabalho multidisciplinar que requer especialistas de diversas áreas atuando com a escola. É bom ressaltar que a aprendizagem transcende o campo escolar, porque os mesmos mecanismos que estão presentes no cotidiano. É nosso papel educar para a vida e não somente para testes e avaliações pontuais. Isso se torna mais indelével quando educamos aprendentes com necessidades especiais, uma vez que eles carecem de uma aprendizagem integradora, relacionada à vida social (CUNHA, 2015. p. 12).

Michels (2006), explica que a formação de licenciatura, especificamente no curso de Pedagogia, com habilitação em educação especial, e não em uma de suas áreas definidas pelas deficiências e deverá estar relacionada com o atendimento educacional dos alunos com deficiência.

Seguindo ainda no pensamento da autora, podemos notar a variação de tipos de formações continuadas e ela poderá ser a modalidade para formar os professores para a educação especial. Aos professores capacitados cabe a tarefa de identificar quais são os possíveis discentes com necessidades especiais e desenvolver com eles atividades e ações pedagógicas.

Percebe-se ainda para a autora, a proposição que o professor atualmente continua ligado com o modelo da educação tradicional que, continua se organizando com base no modelo médico-pedagógico, que acaba se confundindo com o conhecimento da educação especial. Estudos mostram que a grande dificuldade do professor é aceitar a crítica a esse modelo, que está vinculado ao pensamento dominante, não somente na educação especial, mas na educação de modo geral, causando por muitas vezes ao resultado do fracasso escolar.

Ainda segundo a autora, na atualidade, a proposta dos professores, têm como máxima a inclusão. Porém sua manutenção tem sido o modelo médico-pedagógico que nos faz pensar se este caminho está levando a qual caminho? Sucesso ou fracasso?

Se é verdade que para a democratização da escolarização os alunos com deficiência por meio de inclusão do ensino regular, terão que ser superadas as barreiras impostas pelos educadores não especializados e modificados as práticas escolares na perspectiva da absorção com qualidade, das mais diversas diferenças culturais, linguísticas, étnicas, sociais e físicas. É também verdadeiro que a contribuição da área da educação especial não se fará presente enquanto permanecer hegemônico o modelo médico-pedagógico (MICHELS, 2006).

Para Cunha (2015), compreender o ser humano na complexidade do seu ser dando-lhes condições de integrar-se ao ambiente escolar é fazê-lo crer com atributos para a cidadania:

Em muitas escolas, ainda o aluno com necessidades especiais é recebido em sala, ficando isolado das demais, porque falta aos profissionais, a capacitação para exercer esse papel e, à escola, falta-lhe recursos pedagógicos para

propiciar as condições para a aprendizagem e a inclusão (CUNHA, 2015, p. 36).

O autor ainda explica que outras escolas se deparam diante do dilema de incluir o educando, optando pela idade biológica ou por sua capacidade de aprendizagem: distorção idade-série. Há indivíduos que possuem atrasos no desenvolvimento, cuja maturação cognitiva está abaixo das pessoas da mesma idade. No entanto, não se inclui um aluno de doze anos em um grupo de crianças de 7, mas é adequado que ele conviva e aprenda com os outros da mesma faixa etária, pois esse é o seu grupo social. Uma diferença desproporcional certamente traria dificuldades para o processo inclusivo e para a dinâmica da sala de aula. Não é nossa intenção culpabilizar ou exigir da escola ou do professor o que não foi concedido de forma ampla e irrestrita à educação: condições ideais para que todas as escolas pudessem estar preparadas e adaptadas, e todos os profissionais formados e capacitados. Porém é nosso dever não perder as esperanças e, acima de tudo, trabalhar para a legítima inclusão de nossos alunos.

GESTÃO DOCENTE E INCLUSÃO

Michels (2006), entende que a escola hoje é convocada a ser democrática “para todos”, uma escola inclusiva. No entanto, se não levarmos em consideração os aspectos apresentados anteriormente, corremos o risco de fazermos uma análise ingênua sobre seu papel social. Assim sendo, para estudar as escolas e suas organizações, faz-se essencial relacioná-las aos aspectos mais amplos da sociedade como, por exemplo, a economia e a política, sem perder de vista a troca existente entre esses elementos e o cotidiano escolar.

Levando em conta tais considerações, a autora, parte da concepção que a atual reforma educacional se esforça para promover mudanças, mas não propõe a transformação da própria escola. A escola passa a ser o “foco” da gestão administrativa e financeira, sendo responsabilizada pelo seu sucesso ou

fracasso. Ainda segundo a autora, é preciso, portanto, em uma perspectiva didática inclusiva, considerar os diferentes modos e tempos de aprendizagem com um processo natural dos indivíduos, sobretudo daqueles com evidentes limitações físicas ou mentais.

Respeitar as diferenças é também respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um.

Em casos muito extremos como alta agressividade ou passividade absoluta aconselhar aos pais que busquem ajuda médica. Fazer da observação atenta o seu mais importante instrumento de tomada de decisão (RAMOS, 2006, p. 15).

Para Carvalho (2011), as escolas inclusivas são para todos e devem garantir o acesso de atendimento educacional e sua cidadania. Ela ressalta ainda que as outras modalidades de educação inclusiva não devem ser ignoradas.

A PRÁTICA DO PROFESSOR EM SALA DE AULA REGULAR COM ALUNOS INCLUSIVOS

O movimento pela universalização do ensino e democratização das práticas escolares visa, dentre outros aspectos a promover e facilitar o acesso à escola de grupos de indivíduos que, pelas mais diversas razões, encontram-se abolidos do seu esforço. Segundo Bueno, esse movimento ganhou vulto nos anos 60 e “[...] fez aflorar, de forma incontestável, os problemas de seletividade escolar, e passou a ser objeto de preocupação tanto dos gestores das políticas quanto dos estudiosos e pesquisadores da educação nacional” (BUENO, 2000, p.103).

No Brasil, a discussão em torno da política educacional começa se delinear na década de 80 ganhando força nos anos 90. Nesse contexto, a importância da Declaração Mundial de Educação para Todos, resultando na conferência realizada em Jomtien (Tailândia). Esse documento também faz menção à educação como estratégia para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Outro movimento expressivo foi a da conferência mundial sobre necessidades Educativas Especiais (1994) (DUEK, 2014).

Para a autora, desafio que enfrentam as escolas integradoras é o desenvolver uma pedagogia centralizada na criança; capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas inclusive aquelas crianças que sofrem de deficiência graves.

Na preocupação com os processos de escolarização de indivíduos que se encontra na denominação de necessidades educacionais especiais, e do aumento das matrículas destes nas escolas regulares, ainda há muitos impasses que dificultam o avanço das escolas em direção a um atendimento educacional mais ajustado. Em relação aos procedimentos de ensinar a aprender as dificuldades são mais evidentes (DUEK, 2014).

O fórum Mundial sobre educação realizado em Abril de 2000, em Dakar (Senegal) corrobora tal análise, ao revelar sistemas educativos, embora menos excludentes do que em outros momentos, apresentam resultados do esperado e desejável. A avaliação de 2000 demonstra que perto de 113 milhões de crianças continuam sem acesso à escola. Por um lado, o movimento de universalização do ensino- acesso a permanência (DUEK, 2014).

Pode se dizer, assim, que, à revelia dos progressos computados em nosso país, a ideia de inclusão, restrita ao ingresso de alunos com deficiência no ensino regular tem contribuído para a constituição deste como um campo confuso e paradoxal. Com outras palavras, para que a inclusão não se diminua a inserção ou a justaposição desse aluno na escola comum (DUEK, 2014).

A inclusão implica em esforços coletivos de todos que fazem parte da escola. Segundo a autora, o sucesso da inclusão depende da possibilidade de o professor atuante na escola comum reconhecer e responder às necessidades diversificadas dos seus alunos (DUEK, 2014).

Portanto o uso da tecnologia assistiva em sala de aula poderá favorecer alunos que, por diferentes razões apresentam dificuldades em se locomover, em sentar-se, em falar, em escrever e segurar objetos. Cada professor deveria preocupar-se em descobrir quem é o seu aluno. As ferramentas conhecidas, como a observação, continuam sendo nosso ponto de partida. O auxílio

especializa- do deve ser um complemento, aumento da responsabilidade do professor, que, frente à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem presentes em sala de aula, deve se identificar, selecionar e utilizar recursos e estratégias variadas, criando as condições adequadas para que os alunos possam aprender, individualmente. Com isso chegamos a um resultado de contribuições dos casos de ensino para sistematização de práticas realizada em sala de aula, dos números de professores junto com o aluno em sala. Programas iniciais e continuadas de professores para a educação inclusiva (DUEK, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema do presente trabalho tem como objetivo responder as perguntas pertinentes à formação do professor na educação inclusiva. Nesta investigação, pudemos verificar quais os métodos e estratégias que os professores utilizam na rede regular de ensino para atender os alunos de inclusão escolar. Será que o professor da rede regular de ensino está apto a ensinar e a atender a demanda de alunos inclusos em sala de aula? Diante dos autores estudados que tratam sobre a inclusão, verificamos que há um ato entre o discurso colocado nas páginas do livro e a realidade do ensino e do atendimento dos alunos inclusivos.

O conjunto de evidências levantado dentro desse campo de pesquisa, aponta para a necessidade de que deve haver novos olhares para a prática do professor, dando um sentido mais real e menos discursivo.

O professor na sua grande maioria não tem esse preparo, tempo e estudo para ensinar o aluno inclusivo. O plano didático deve ser adequado ao público-alvo é reservada as devidas especialidades para o ajustamento das aulas, e oferecendo as mesmas atividades para todos.

Ninguém negará que o professor diante da inclusão, precisa do respaldo da direção da escola, que deve trabalhar com um modelo de gestão escolar participativo e que acolhe a família para que haja uma efetiva inclusão. Sem

essa participação o professor fica limitado na atuação junto ao seu aluno e que muitas vezes só contará com esse apoio ao longo da sua vida.

Para terminar concluímos que nossos objetivos foram alcançados dentro da pesquisa, pois confrontando as evidências e a teoria estudada, conseguimos compreender a inclusão dentro de um contexto geral, e que o caminho ainda é longo, pois ainda estamos presos a ideia de uma inclusão baseada na obrigatoriedade da lei.

Enfim é preciso muito mais que uma lei para que a inclusão se torne uma realidade digna e que dê ao aluno de inclusão o merecido olhar que ele mereça.

Conclui-se que é necessário a realização de pesquisas mais abrangentes e aprofundadas, com amostragem mais significativa para que resultem em ações práticas no âmbito da inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Atendimento Educacional Especializado: Brasília 2007.

BRASIL, Revista da Educação Especial/ Secretaria da Educação Especial v. 1 n. 1 out 2005-Brasília 2008.

CARNEIRO, M.A. O acesso de alunos com deficiências às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações .4. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARVALHO, R.E. Educação inclusiva: com pingos nos “is”.8.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CUNHA, C. A práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva. 5. ed. São Paulo: 2015.

DUEK, V.P. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. Educação em Revista. Educ. rev. vol. 30 no.2 Belo Horizonte, April/June, 2014.

FIGUEIREDO, R.V. de. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, M.T.E.(Org). O desafio das diferenças nas escolas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. cap.8, p.141-145.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 297 p. ISBN 85-224-5758-8.

MACHADO, R. Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, M.T.E.(Org). O desafio das diferenças nas escolas. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. 5, p.69-75.

MANTOAN, M.T.E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M.T.E. et al. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo Mem- non, 1997.

MAZZOTTA, M.J.S. Educação Especial no Brasil. História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Revista Brasileira de Educação v.11 n. 33 set/dez. 2006.

RAMOS, R. Passos para a INCLUSÃO. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, R. Passos para a INCLUSÃO. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RAMOS, R. Passos para a INCLUSÃO. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M. T. da C. T. dos. Inclusão escolar: desafios e perspectivas. MANTOAN, M. T. E. (Org). O desafio das diferenças nas escolas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. 8, p. 147-151.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

INCLUSÃO ESCOLAR: O DIREITO DE ACESSO À ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

ANDERSON CARLOS DE OLIVEIRA RODRIGUES

RESUMO

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre o direito à escolarização e a realidade vivida pelos estudantes com deficiência no Brasil, na perspectiva da inclusão escolar. Tem por finalidade contribuir para a prática pedagógica do professor a partir do estudo sobre os fundamentos, os princípios e os objetivos da Educação Inclusiva. Por meio da análise dos referenciais teóricos objetiva estudar a legislação vigente relacionada à inclusão escolar da pessoa com deficiência, discutir os aspectos curriculares e as propostas pedagógicas voltadas para a inclusão e refletir sobre as alternativas de ação pedagógica junto ao aluno com deficiência. Os profissionais da escola precisam tomar conhecimento das legislações que garantem esse direito e que trazem as responsabilizações em caso da negativa deste. É importante que discutam sobre os princípios da pedagogia inclusiva para a reflexão da sua prática pedagógica e suas possíveis transformações para o reconhecimento desse direito, e conseqüentemente, para a construção de uma sociedade justa, igualitária e inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Escolarização; Educação.

INTRODUÇÃO

O direito à escolarização da pessoa com deficiência já é um direito garantido pela legislação vigente, porém, muitos estudantes encontram dificuldades no acesso à inclusão escolar. Alguns têm sua matrícula negada e outros adentram às escolas, mas sem nenhuma perspectiva de acompanhamento do contexto escolar.

O presente estudo propõe a reflexão: Qual a realidade vivida pelos estudantes com deficiência, no Brasil, na perspectiva da inclusão escolar? Discute os marcos históricos, as políticas públicas criadas para o atendimento educacional da pessoa com deficiência, as consequências frente à negativa desse direito e as características da pedagogia inclusiva.

A escola é um espaço de diversidades. Pensar sobre a inclusão escolar da pessoa com deficiência é necessário e urgente. O estudante precisa ter o seu direito à escolarização garantido. Direito esse de não apenas se matricular na escola, mas também de ter acesso ao conhecimento como todos os alunos, ainda que seja necessária adaptações e busca de possibilidades, respeitando-se, sempre, suas limitações e desafios.

É importante que discutam sobre os princípios da pedagogia inclusiva para a reflexão da sua prática pedagógica e suas possíveis transformações para o reconhecimento desse direito, e conseqüentemente, para a construção de uma sociedade justa, igualitária e inclusiva.

Este trabalho de pesquisa, por meio da análise dos referenciais teóricos, tem por objetivo geral contribuir para a prática pedagógica do professor a partir da compreensão sobre os fundamentos, os princípios e os objetivos da Educação Inclusiva. E tem, como objetivos específicos, estudar a legislação vigente relacionada à inclusão escolar da pessoa com deficiência, discutir os aspectos curriculares e as propostas pedagógicas voltadas para a inclusão e refletir sobre as alternativas de ação pedagógica junto ao aluno com deficiência.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL OU ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

É interessante analisar o que diz a legislação sobre a educação especial, contrapondo com o atendimento educacional especializado. Houve um equívoco ao entender a educação especial como uma nova modalidade, e não como um atendimento especializado para o aluno que dele necessitasse. O que acabou gerando uma situação em que o estudante com deficiência era matriculado no Ensino Especial, tendo o prejuízo da frequência no ensino regular.

A Educação Especial, de acordo com a Lei nº9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação, define a Educação Especial como educação escolar oferecida na rede regular, preferencialmente.

Art.58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 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. (Lei 9394/96).

Fávero (2007) observa que LDBEN usa os termos educação especial e rede regular de ensino. Já a Constituição Federal não usa a nomenclatura Educação Especial, mas apenas "atendimento educacional especializado".

Art. 208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Caso o aluno encontre alguma dificuldade para ser inserido como os demais colegas, poderá contar com o atendimento especializado em classes, escolas ou serviços especializados, como preceitua a LDBEN/96.

Art. 58-§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. (Lei 9394/96).

Como toda legislação ordinária em que estar de acordo com a Constituição Federal, não há como entender a possibilidade de substituir o ensino regular pelo especial. Se esta e para LDBN, a Educação Básica → Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio → é obrigatória para todos, essa substituição é inadmissível ao aluno com deficiência, na idade de frequentar essa etapa de ensino.

Art.208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (CF, 1988)

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

§2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo,

contemplando em seguidas demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais. (Lei 9394/96)

Fávero (2007) traz um exemplo para melhor compreensão sobre o aluno que necessita do atendimento educacional especializado em uma sala à parte.

Um exemplo para esclarecer melhor a situação: uma criança surda, que nunca escutou qualquer som e usa língua de sinais, necessitará de ensino muito específico do Português, sua segunda língua. Neste caso, aplica-se perfeitamente o artigo 58, § 2º: é o tipo de atendimento que precisa ser oferecido à parte e, para não discriminar e não restringir o acesso do aluno ao Ensino Fundamental é essencial que seja ministrado em horário distinto das aulas comuns, preferencialmente na própria rede regular.

A garantia de atendimento educacional especializado a quem tem deficiência, preferencialmente na rede regular, não pode excluir o direito do aluno com deficiência de ser atendido em escolas comuns, na Educação Básica → Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Sendo assim, Ensino Regular e Atendimento Educacional Especializado, bem como Educação Básica e Educação Especial, não se confundem e não se excluem porque o atendimento educacional especializado é importantíssimo, mas não esgota o direito do aluno com deficiência à escolarização.

Conforme fica claro, a Constituição garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola. Toda escola deve atender todos os princípios constitucionais citados, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, deficiência ou ausência dela.

Estes dispositivos demonstram que ninguém pode negar, a qualquer pessoa com deficiência, o acesso à mesma sala de aula que qualquer outro estudante, sob pena de ofensa ao princípio da igualdade. Para permitir esse acesso e permanência, a escola deve providenciar as transformações necessárias ao atendimento dos alunos com deficiência.

O Decreto 3.956/2001, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, celebrada na Guatemala, também ratifica a proibição de qualquer tratamento diferenciado baseado na deficiência como a exclusão escolar, a colocação em escolas e salas em razão de sua deficiência.

O acesso à escola comum talvez seja o maior desafio a ser enfrentado pelos pais que não abrem mão de garantir aos filhos com deficiência os seus direitos. É preciso ultrapassar a porta pesada da escola, mudar a ideia de que essas crianças precisam de proteção excessiva, e até vencer a nossa fragilidade em sermos mães e pais de aluno "diferente" da turma. Mas o acesso à educação é também o maior legado que se pode deixar aos nossos filhos, e os que têm deficiência não são diferentes nesse direito, porque buscam a mesma coisa: "ser mais um menino entre os meninos. E eles são. Cabe a todos garantir-lhes a oportunidade necessária. (Fávero, p.55)

Segundo Fávero (2007), a escolarização é um direito humano fundamental, que não pode ser subtraído de ninguém. O direito à educação em níveis elementares, também de acordo com a Declaração de Direitos Humanos, é obrigatório, indisponível. Isto significa que nem os pais podem abrir mão desse direito. Portanto, os pais podem optar, dentro dos níveis de escolarização, pelo gênero de instrução que quiserem, como escolas confessionais, tradicionais, democráticas, mas não podem optar por deixar seu filho sem acesso ao Ensino Fundamental.

Escola é aquela para onde todos os alunos daquele bairro, daquela comunidade, vão estudar. Esse é o espaço privilegiado da preparação para a cidadania e para o pleno desenvolvimento humano, objetivos previstos na Constituição Federal, que devem ser alcançados pelo ENSINO (art. 205, CF).

A diversidade, a convivência entre todos, é pressuposto básico para o cumprimento desses fins educacionais. Qualquer arranjo diferente disso é uma distorção das disposições constitucionais e uma fuga da realidade.

(Fávero, p.53)

Alguns alunos precisam, sim, de atendimento especializado; no entanto, esse atendimento não significa restrição ao mesmo ambiente que os demais educandos, ao contrário, esse atendimento deve ser bem definido e funcionar como um currículo à parte, oferecendo subsídios para que os alunos possam aprender conteúdos específicos a cada deficiência, concomitantemente ao ensino comum. É o instrumento a ser usado para que a convivência de alunos, com e sem deficiência, seja alcançada na idade própria, ou seja, o mais cedo possível. (Fávero, p. 55)

Algumas medidas precisam ser adotadas pelas escolas, imediatamente, para atender os alunos com deficiência que já estão matriculados e aos que ainda se matricularão, como construção de rampas e banheiros adaptados, eliminação de barreiras arquitetônicas, instalação de elevadores. A Lei 10.098/00 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e outras normas.

É impossível a escola estar previamente preparada para todos os tipos de deficiência, o que nem é necessário. Numa rede de ensino em que não existem exclusões, as deficiências de todos os tipos estão pulverizadas entre todas as escolas. (...) O que a escola não pode fazer é, sob o gasto argumento de não estar preparada, recusar matrículas. (Fávero, p. 67)

A escola precisa, também, adotar práticas pedagógicas adequadas às diferenças, respeitando as limitações de cada estudante, adaptar suas avaliações, que não sejam para categorizar ou excluir, mas que parta das possibilidades de cada um; garantir a matrícula do aluno com deficiência próximo à sua casa, assim como já ocorre com os demais alunos.

Para receber alunos com vários níveis de desenvolvimento intelectual, numa mesma sala de aula, é preciso que a escola providencie uma mudança no modo de organizar, pedagogicamente, o processo escolar para todos os alunos.

As práticas escolares que permitem ao aluno aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que é capaz de produzir, segundo suas

possibilidades, são próprias de um ensino escolar que se distingue pela diversidade de atividades. O professor, na óptica da educação inclusiva, não é aquele que ministra um " ensino diversificado" para alguns, mas aquele que prepara atividades diversas para seus alunos (com ou sem deficiência) ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular. (BATISTA, 2005, p.17)

O professor precisa perceber que foi dada autonomia para buscar novas possibilidades para seus alunos, visando a qualidade da educação, respeitando-se a diversidade do ambiente escolar e as limitações de cada estudante. O docente não pode se sentir só dentro de uma tarefa tão desafiadora, e por vezes totalmente nova para si. Precisa perceber que o sucesso daquele estudante depende do trabalho de um coletivo, de uma equipe, que ele não sua responsabilidade apenas.

Modificar essa prática para a prática escolar inclusiva é uma verdadeira revolução, que implica inovações na forma de o professor e o aluno avaliarem o processo de ensino e de aprendizagem. Ela desmonta de uma só vez o caráter homogeneizador da aprendizagem e elimina todas as demais características excludentes das escolas comuns que adotam propostas pedagógicas conservadoras.

Para conseguir trabalhar dentro da proposta educacional inclusiva, o professor precisa contar com o respaldo de uma direção escolar e de especialistas, que adotam um modelo de gestão escolar verdadeiramente participativa e descentralizada. (BATISTA, 2005, p.18)

Às vezes o professor traz para a escola ideias inovadoras e propostas de trabalho diferentes e adequadas para a sua realidade em sala de aula, porém não consegue implementá-las por falta de apoio da gestão escolar. Uma receptividade positiva frente às inovações trazidas pelo professor o deixará mais estimulado e engajado na luta por alternativas de ensino para o sucesso dos estudantes.

Conforme a Lei 7853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, ainda que aquela deficiência não tenha sido prevista pela escola, não poderá ser rejeitada:

Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Parágrafo único. Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos desta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - na área da educação:

f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino;

Ressalta-se que ao matricular o aluno, a escola deve se mobilizar para obter o maior número de informações sobre as informações dos profissionais que atendem aquela criança, ou as possibilidades que já conseguiram perceber, ou o trabalho que já vem desenvolvido, para ajudar a nortear o plano de ação do professor que irá atendê-lo. Gestores e demais segmentos da escola deverão ser envolvidos no processo para a matrícula, permanência e desenvolvimento, nos casos do aluno com deficiência ou sem deficiência.

Contudo, mesmo o atendimento educacional especializado, que precise ser prestado complementarmente em salas de aula ou em ambientes segregados, poderá se dar apenas mediante a aceitação da pessoa com deficiência ou de seu responsável, não estando ela, obrigada a aceitar o tratamento diferenciado, como frisa a Convenção da Guatemala:

2. Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

Infelizmente, alguns dirigentes de escolas ainda recusam a matrícula, ou recebem a criança com deficiência sem providenciar o atendimento às suas necessidades específicas. Alguns pais ou responsáveis, também, ainda negam ao aluno com deficiência a sua matrícula na escola. Cabe a cada um ser responsabilizado pelos seus atos. Do Poder Público, se não oferecer a vaga, ao dirigente que negá-la ou a família que for omissa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo contribui para a prática pedagógica do professor, pois lhe permite analisar os fundamentos, princípios e objetivos da educação inclusiva por meio dos referenciais teóricos e das legislações vigentes que foram expostos. Permite-lhe, ainda, responder, diante do que está posto, qual a realidade vivida pelos estudantes com deficiência no Brasil, na perspectiva da inclusão escolar.

A partir deste estudo foi possível tomar conhecimento sobre a definição das diferentes deficiências, bem como dos marcos históricos e normativos da luta da pessoa com deficiência ao atendimento educacional no Brasil.

Em seguida lhe é possibilitado uma reflexão sobre a pedagogia inclusiva; e conhecer as legislações que positivaram o direito da pessoa com deficiência à inclusão escolar, as políticas públicas criadas para o direito à Educação de todas as pessoas, com ou sem deficiência, à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e Médio, e ao Atendimento Educacional Especializado, a quem dele necessitar. Ao final, demonstra a necessidade, urgente, da escola regular

enfrentar o desafio da inclusão das diferenças, se adequando, das barreiras arquitetônicas ao currículo e práticas pedagógicas.

Infelizmente algumas pessoas com deficiência continuam tendo que lidar com a negativa do direito à escolarização. Alguns não conseguem se matricular, e outros apenas se matriculam, pois não existe nenhum movimento, por parte da escola e outros órgãos, em se adequar para que a inclusão ocorra de fato.

Mais do que nunca vivemos em uma época que não se pode negar o direito à escolarização à pessoa com deficiência. É preciso respeitar e reconhecer o direito dessas pessoas à inclusão escolar, pois a igualdade e a dignidade humana são princípios constitucionais garantidos a todos.

É necessário um investimento em formação continuada do professor e demais funcionários da escola, bem como um trabalho com as famílias para que compreendam a importância e o direito da pessoa com deficiência de ser incluída no ensino regular. Além disso, o Ministério Público deve fiscalizar se a lei vem sendo cumprida, denunciando os responsáveis para que sejam punidos, sejam pais, autoridades da escola ou o próprio Poder Público.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M.L.T.; PINTO, E.B.; GHI-RARDI, M.I.G.; LICHTIG, Ida. MASINI, E.F.; PASQUALIN, L. Conceituando deficiência. Revista de Saúde Pública, 2000; 34(1):973. p. 97-103.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

BRASIL, Constituição (1988). Constituição Da República Federativa do Brasil. Vade Mecum/obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Antônio Luiz de Toledo, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Lívia Céspedes. 5ª ed. São Paulo. Editora Saraiva. 2008.

BRASIL. Decreto-lei nº 6.214, de 26 de setembro de 2007. Brasília, DF: Senado Federal, 2007.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

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

CORDE, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Manual de Acessibilidade – Como fazer certo e fácil. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Presidência da República, Brasília: 1999.

Pessoas com Deficiência. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Presidência da República, Brasília: 2007.

DINIZ, D. O que é deficiência. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____. Terminologia sobre Deficiência na Era da Inclusão. Artigo disponível em: <http://www.mp.pe.gov.br>. Acesso em 16 fev. 2023.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga, 1969 – Direitos das Pessoas com Deficiência: Garantia de Igualdade na diversidade. WVA, Rio de Janeiro: 2004.

FONSECA, R.T.M. O trabalho protegido do portador de deficiência in: G.J.P. Figueiredo (org.) Direitos da pessoa portadora de deficiência. Max Limonad, São Paulo, 1997 p.135-139.

Lei Nº 7.853, 24/10/1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853. Disponível em 16 fev. 2023.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. O acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular. 2ª edição. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

RIBEIRO, Darcy. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96). Brasília: Centro Gráfico, 1997.

SASSAKI, R.K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: VA, 1997



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

DO ACOLHIMENTO DAS FAMÍLIAS

GOMES, Angela

Eixo: Família e acolhimento

Resumo

Este artigo visa as relações da família/escola, como acolher essas famílias de maneira diferenciada é importante, quais são os ganhos quando esse processo acontece de maneira segura. Outro ponto importante que será ressaltado nesse trabalho é como acontece o processo de adaptação na educação Infantil de crianças e bebês com algum transtorno de desenvolvimento ou deficiência intelectual, a escola está preparada para receber essas crianças, quais suas necessidades e o quanto se faz para realmente incluí-los. Mostraremos como acontece o acolhimento das famílias cujo filho possui alguma dificuldade de aprendizagem ou transtorno de aprendizagem. O artigo foi construído por meio de pesquisas sobre o tema. Fazendo a pesquisa fica claro a importância do acolhimento da família no processo de inclusão não só para os alunos com NEE, mas para toda a comunidade escolar.

Palavras chaves: Escola, Família, Educação, Acolhimento.

WELCOME FAMILIES

Abstract

This article focuses on family/school relationships, how welcoming these families in a different way is important, and what the gains are when this process happens safely. Another important point that will be highlighted in this work is how the adaptation process happens in Early Childhood Education for children and babies with some developmental disorder or intellectual disability, is the school prepared to receive these children, what are their needs and how much is done to really include them. We will show how families are welcomed

whose children have a learning difficulty or learning disorder. The article was created through research on the topic. Doing the research, it becomes clear how important family support is in the inclusion process, not only for students with SEN, but for the entire school community.

Keywords: School, Family, Education, Reception.

INTRODUÇÃO

Pensando na construção de vínculo com essas famílias, como deve ser feita o primeiro contato com essa família, a escola tem possibilidade de acalmar e respeitar o momento em que cada família está vivendo?

Sobre a inclusão das crianças e a relação escola/família, LUSTOSA; SANTOS (2020, p.25) afirma que “Podemos dizer que a inclusão vai além da integração ou inserção das pessoas com necessidades especiais em salas de aula ou no ambiente escolar. Ela perpassa pela relação com a família e a sociedade”.

Como em sala de aula podemos incluir essa família e trazer segurança para esses familiares?

As famílias como podem contribuir para que o processo de aprendizagem aconteça, será que a família tem claro seu papel nesse processo?

É no seio familiar que as primeiras aflições, conquistas, medos e metas pessoais aparecem; é onde ocorre o desenvolvimento das primeiras habilidades, os primeiros ensinamentos por meio da educação familiar na qual o filho aprende a respeitar os outros, a conviver com preceitos que foram criados e reformulados no transcorrer da formação da sociedade. Dessa forma, podemos dizer que, ela propicia a construção dos laços afetivos e a satisfação das necessidades no desenvolvimento dos filhos. Também cumpre um papel decisivo na socialização e educação. Nela que são absorvidos os primeiros saberes, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. (SANTOS, 2015, p.18).

No papel de professor, respeitar e aprimorar seus olhares, deve ser seu principal objetivo, e entendendo que o mundo está em constante mudanças, o estudo contínuo deverá ser sempre vivenciado.

Devemos ter em mente e na prática a certeza de que uma educação inclusiva de qualidade só é possível com o trabalho em conjunto com a escola, família e a comunidade escolar em geral.

Neste sentido, as parcerias construídas entre a comunidade escolar, a família e a sociedade podem contribuir para que sejam desenvolvidas ações inclusivas para todos que da escola fazem parte, sendo o aluno ator central do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, a escola inclusiva construída com a participação de diversos atores requer ainda reflexão constante, conhecimento das leis e disposição para mudar. Característica essa que faz parte dos princípios de uma escola inclusiva. (SANTOS, 2015, p.10).

Sobre a importância do acolhimento das famílias pela escola, SANTOS (2015, p.19) afirma que: “Portanto, percebe-se que o acolhimento das famílias é de suma importância para o desenvolvimento da autonomia e independência da criança com deficiência, pois é dentro do ambiente familiar que se inicia o exercício de sua dignidade como pessoa”.

Entendemos então que a educação está sempre em movimento que estamos atendendo a cada dia novas demandas, o conhecimento sempre foi e agora se tornar indispensável para boas práticas.

O presente artigo tem como finalidade mostrar a importância do acolhimento das famílias na educação inclusiva, pois geralmente se foca na criança com necessidade especiais e se esquecem de acolher a família que também está passando por esse processo junto com as crianças.

DO ACOLHIMENTO DAS FAMÍLIAS

Relação Escola/Família

A relação entre a escola e a família é muito importante para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças com necessidades especiais.

A família e a escola, em nossa sociedade, constituem-se como as duas instituições principais para suscitar os processos de desenvolvimento dos seres humanos, agindo como molas propulsoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Esses dois contextos exercem forte influência na vida de uma pessoa com desenvolvimento atípico. (SANTOS, 2015, p. 19).

Como acontece o acolhimento das famílias cujo filho(a) possuem alguma dificuldade de aprendizagem ou transtorno de aprendizagem no ensino público?

Para LUSTOSA; SANTOS (2020) o acolhimento acontece:

O psicopedagogo irá atuar nos processos pedagógicos e de articulação das relações do aprendente com seus professores, familiares, amigos da escola e comunidade escolar em geral, a partir de acompanhamentos preventivos e de orientação para a aprendizagem. É importante salientar que a família do educando especial traz um histórico de adaptação. (LUSTOSA; SANTOS, 2020, p.26).

O psicopedagogo tem uma função muito importante na vida escolar de crianças com necessidades especiais, mas também para a escola e o acolhimento das famílias nas redes educacionais.

O que leva à análise da importância desse profissional no decorrer de um processo de inclusão. Ele trabalhará com o educando em suas necessidades para que se desenvolva integralmente e cumprirá um papel de suporte para os professores no planejamento das aulas e na integração com os outros alunos da sala. Também trabalhará com a família e a comunidade escolar para fortalecer a integração social da criança com necessidades especiais. (LUSTOSA; SANTOS, 2020, p.30).

Sabemos que a família que possui uma criança nessa condição passa por vários momentos como, por exemplo, a frustração de ter esperado com tanta ansiedade o bebê, a ideia de ver seus planos em relação ao crescimento e seu desenvolvimento. Podendo ser não alcançados.

Para SANTOS (2015, p.18) uma das situações que deixam a família com medo, é: “Some-se a isso o fato de muitas famílias serem vítimas do preconceito e ficarem, por isso, temerosas”.

As relações pessoais geralmente tão sonhado de terem a família perfeita, e ao nascer a criança começa apresentar sinais de que algo não irá acontecer como o tão sonhado plano construído pelos pais, começam então a projetar as dificuldades que serão vivenciadas cotidianamente, primeira dor das famílias está diretamente relacionada ao preconceito que irão enfrentar, depois a morte de seus planos e o sepultamento do “filho ideal”.

Muitas expectativas são criadas com a chegada de um filho. Idealiza-se seu futuro, e se especula se a criança irá corresponder aos planos que lhe são colocadas desde o momento da concepção. Compreender que se tem um filho com deficiência constitui um processo que vai além do mero conhecimento do fato. A assimilação dessa situação, como de qualquer fato doloroso, leva um tempo e, em determinados casos, jamais chega a ser completa. Existe sempre um sentimento de perda quando se tem um filho com deficiência: os pais têm de abdicar da expectativa, que todo pai nutre, de se ter um filho sem nenhuma dificuldade; até mesmo um filho ideal e perfeito. (SANTOS, 2015, p.18).

Todo esse tempo que está relacionando à construção de um filho ideal, observação, levantamento de hipóteses referentes as dificuldades, aceitação da família chamamos de “luto” todo esse tempo é vivenciado duramente pela

família, as relações se desgastam e em algumas situações a separações por algumas das partes envolvidas, causando uma dor ainda maior para ambos.

Temos as questões financeiras, o alto custo em terapias, consultas médicas, materiais, alimentação diferenciada, transporte, escola.

Tudo isso atrelado a valores e cuidados, valores estes que muitas famílias da rede pública de ensino não têm condição de custodiar, e precisam recorrer ao SUS para tratamento de saúde.

Nesse momento a família enfrenta mais uma dificuldade, a precariedade do sistema de saúde, começando na porta de entrada das UBS, na falta de vagas para consultas simples como, por exemplo, pediatria, da dificuldade de encontrar profissionais dispostos, das vagas em realizar os exames, da dolorosa espera por vagas de especialistas e por fim e ainda de muita importância da aquisição do laudo e das terapias e acompanhamentos necessários que ditara o quanto esse indivíduo consegue se tornar autônomo e ter seus direitos legais garantidos, a muitas famílias inclusive que são forçadas a entrarem na justiça para garantia de alguns poucos benefícios, trazendo para família ainda mais gastos financeiros e desgaste emocional.

Nas escolas públicas essas famílias se chocam com a realidade apresentada a elas, uma realidade que causa ansiedade e medo, as causas desse medo está relacionada a quantidade de crianças por professor, falta de preparo das educadoras, falta de estagiárias e AVES para acompanharem seus filhos, já que a rede municipal de São Paulo tem um número de estagiários inferior as necessidade das crianças que possuem algum tipo de comprometimento, inclusive em algumas unidades a apenas uma estagiaria por período tentando atender no mínimo entre 10 a 15 crianças no período de 6 horas, sobre o quadro de AVEs também estamos defasadas, onde temos também em algumas unidades escolares de educação infantil uma por período de 8 horas, atendendo em média 8 crianças.

As famílias ao se depararem com essa realidade entram em pânico, seus medos e a insegurança de deixar seus pequenos nesse novo espaço sem seus cuidados e sem um auxílio mais próximo ou de alguém que possa lhe dar mais

cuidados pessoais, porém as famílias também compreendem a necessidade de renunciar a seus cuidados para que seus filhos interagem e possam desenvolver mais autonomia e ter contato com novos conhecimentos, a escola também serve para essas famílias por busca de um tempo para si, principalmente para as mães atípicas, sendo sempre sobrecarregadas entre cuidado com filhos, casas, trabalhos e outras demandas.

Na escola permiti que essas famílias voltem a ter um tempo para se conectarem com elas mesmas.

As unidades se esforçam para atender as crianças especiais e fazem reunião constantemente pensando em formas para melhorar o serviço prestado, como pautas das reuniões vemos constantemente conversas sobre melhor horário de entrada e saída de funcionários, horários diferenciados para as próprias crianças, movimentação de pessoas, movimentação de materiais, reorganização das rotinas diárias das salas de aula, reunião com as famílias.

A escola, para tornar-se inclusiva, precisa encontrar o eixo de relacionamento entre as famílias de educandos de inclusão e as daqueles sem necessidade especial. Existe uma porção de esforço a ser realizada para que se efetive um acolhimento e socialização real entre os participantes desse tipo de processo. (LUSTOSA; SANTOS.2020, p;29).

Os professores procuram fazer seu acolhimento da melhor maneira possível dentro de suas possibilidades, procurando respeitar suas individualizadas.

Para acolher essas famílias é feita reunião com elas, algumas educadoras participam desse momento, nessas reuniões visamos identificar as necessidades das crianças, ouvir as angústias das famílias, e procurar se organizar para esse atendimento.

Dependendo da angústia da família essas reuniões precisam acontecer por mais vezes, rápidas conversas rápidas na porta com a professora também ajudam nesse processo de acolhimento, ainda podemos usar diários de bordos, fotos e vídeos mostrando para família como está sendo o dia a dia da criança, porém é necessário ressaltar que o dia a dia das escolas são bem dinâmicos e por isso as famílias precisam sempre está marcando reuniões com as professoras e assim atê-los da melhor forma possível.

Também há casos de a escola marcar reunião com as famílias com a intencionalidade de melhor atendê-los, entendendo que conversas e falas mal colocadas no momento da entrada não garantem acolhimento deles.

Confirma-se que a família e a escola são os dois grupos indispensáveis nesse processo, porém observa-se o quanto precisam de outros recursos, como poder contar com profissionais especializados e grupos da comunidade escolar e da sociedade no mesmo ciclo. (LUSTOSA; SANTOS, 2020, p.31).

Entendemos que existe uma legislação que garante o atendimento de crianças especiais em salas regulares, a programas nas redes de ensino municipal que cria condições para esse atendimento, todos na escola entendem que essas crianças precisam estar nas escolas, mas o que se vive na realidade é a falta de pessoas, matérias, estudos, não permiti que tenhamos uma educação que realmente seja inclusiva.

CONCLUSÕES FINAIS

Pensando no processo de acolhimento das crianças e famílias com necessidades especiais temos diversas considerações a fazer a primeira é respeitar que essa família está passando por um momento muito difícil que, na verdade, se resume em desistir da ideia de um filho perfeito e aceitar um filho com diversas dificuldades, a família ainda precisa lidar com preconceito, discriminação muitas das vezes por membros de sua própria parentela, na escola ver aquele lugar às vezes como um escape, um momento de respiro, mas muitas das vezes um lugar novo que lidará com seu filho que até o momento foi cuidado, supervisionada e sempre atendido apenas pela família.

A família ao entrar na escola precisando lidar com o medo da adaptação do seu familiar, e com medo de como lidarão com a criança diante momentos de crise, a família primeiro tende a não confiar, a querer exclusividade de cuidados para seu filho e com o cotidiano ambos escola e família aprenderão a lidar com as dificuldades.

Para isso é fundamental que a escola/família construa laços e precisam pautar sua relação principalmente no respeito e na empatia, o que a família precisa entender é que a escola não tem condições de dar individualidade para seus

filhos, mas sim ela faria de tudo para melhor atendê-lo dentro de suas necessidades. Para escola cada dia é um desafio lidar com tantas diferenças, para as professoras também é um desafio para lidar com as diferenças.

Por isso entendemos que para as famílias é um desafio diário de enfrentamento de medos e incertezas.

O que podemos concluir de toda essa pesquisa é que a escola não está preparada e, na verdade, ela vai se preparando diariamente cotidianamente para atender as demandas de cada criança, seja ela especial ou não, as leis existem, mas não corroboram com o dia a dia das escolas, pois não são efetivas.

As famílias precisam criar parcerias com as escolas pensando sempre no desenvolvimento de seus filhos.

A escola visa acolher essas famílias e respeitar seus medos e suas angústias, entender que quando são convocados para reuniões é com intuito de melhor entender e compreender as dinâmicas familiares e usar como apoio a escola, ambos tendo a mesma fala e postura, a parceria entre escola e família é o que proporcionaria dias mais leves tanto para os educandos tanto para educadores, e com o isso o processo de ensino e aprendizagem se dará da melhor forma com a intencionalidade de propor situações novas, momentos prazerosos, e uma educação com qualidade e equidade para todos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva**: v. 3: a escola / coordenação geral SEESP/MEC; organização – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 26 p.

BRASIL. Lei N° 13.005/2014 - **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE** (Plano Nacional de Educação), e dá outras providências. 2014.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015.

LUSTOSA, Elisa Maciel Ferreira. SANTOS, Elaine Oliveira Santos. **O Acolhimento da Família na Educação Inclusiva e o Papel do Psicopedagogo**. Caderno Intersaberes - v. 9 n. 18 – 2020.

SANTOS, Valkiria Cordeiro da Rocha. Curso de especialização em desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar **Família: Uma Aliada na Educação Inclusiva?** - UnB/UAB Brasília. 2015. Disponível em: < <https://bdm.unb.br/>>. Acesso em 18 de março de 2024.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

LEITURA PARA BEBÊS E CRIANÇAS: CONTRIBUIÇÕES DOS GÊNEROS LITERÁRIOS

MANGUEIRA, Anilene Maria

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir a literatura infantil como uma ferramenta pedagógica para promover o gosto e o hábito pela leitura entre as crianças. Quando utilizada de forma adequada, a literatura infantil torna-se um importante instrumento na construção do conhecimento, permitindo que as crianças se conectem com o mundo literário de maneira prazerosa e alegre. A escola é o ambiente ideal para o desenvolvimento dessas competências. Além disso, a literatura infantil possui um caráter multidisciplinar e está diretamente relacionada a diversas formas de expressão e manifestação que ajudam a aprimorar a habilidade de comunicação da criança desde a Educação Infantil. Desenvolver a competência leitora desde essa fase escolar é crucial, pois oferece oportunidades para crianças que ainda não tiveram acesso à leitura em casa e reforça os avanços daqueles que já receberam contribuições familiares.

Palavras-chave: Educação Infantil; Contação de Histórias; Contos de Fadas.

Abstract

This article aims to discuss children's literature as a pedagogical tool to promote the taste and habit of reading among children. When used appropriately, children's literature becomes an important instrument in the construction of knowledge, allowing children to connect with the literary world in a pleasurable and joyful way. School is the ideal environment for developing these skills. Furthermore, children's literature has a multidisciplinary character and is directly related to different forms of expression and manifestation that help to improve children's communication skills from Early Childhood Education onwards. Developing reading competence from this school stage is crucial, as it offers

opportunities for children who have not yet had access to reading at home and reinforces the progress of those who have already received family contributions.

Keywords: Early Childhood Education; Storytelling; Fairy tale.

1 INTRODUÇÃO

A literatura infantil tem suas origens nos primeiros escritos da ascensão da burguesia na Europa, sendo marcada por intenções morais e pedagógicas explícitas, com o objetivo de moldar as atitudes das crianças de acordo com as expectativas sociais da época.

Segundo Schneider e Torossian (2009), a obra "Contos da Mamãe Gansa", originalmente intitulada "Histórias ou Narrativas do Tempo Passado com Moralidades" por Perrault, foi publicada em 1717 e inclui contos agora conhecidos como "A Bela Adormecida no Bosque", "O Gato de Botas", "A Gata Borralheira", "Chapeuzinho Vermelho", "O Pequeno Polegar", entre outros.

Inicialmente, esses contos combinavam histórias e poemas com lições morais destinadas a "doutrinar" a sociedade. Russell (2015) observa que essa tendência também estava presente em livros como "The Child's New Plaything", publicado por Mary Cooper em 1742, e "A Little Pretty Pocket-Book", de John Newbery, em 1744. Muitos autores da época enfatizavam ensinamentos morais e religiosos, como exemplificado em obras como "The Story of the Robins" e "The History of the Fairchild Family".

No Brasil, esse tipo de literatura chegou apenas no século XIX, significativamente mais tarde do que na Europa. A partir de então, surgiram autores brasileiros que escreviam para o público infantil, embora muitos dos livros fossem adaptações e traduções de obras europeias. As escolas desempenhavam um papel crucial como ambientes integradores desses livros,

servindo como locais de leitura subsidiária ou prêmio para os melhores alunos (ZILBERMAN e LAJOLO, 1993, p.19).

No início do século XX, autores como Olavo Bilac, Manuel Bonfim e Adelina Lopes Vieira começaram a produzir obras baseadas na crença de que a literatura era um importante instrumento para o ensino das competências leitora e escritora. Assim, a produção de livros infantis no Brasil começou a ser marcada por intenções morais e educacionais, com a escola servindo como espaço para explorar esse conteúdo.

Atualmente, no Brasil, ainda existem significativas desigualdades sociais que impactam o processo educativo. Muitas crianças têm seu primeiro contato com livros apenas ao ingressar na escola, onde experimentam a narrativa contada pelo professor e começam a relacionar o conteúdo com o mundo ao seu redor. O aprendizado da linguagem é parte desse processo, em que palavras e símbolos representam tanto o mundo real quanto o imaginário (HUIZINGA, 1988).

Além disso, em algumas situações, a criança pode ter contato com histórias ainda antes do nascimento, por meio da contação de histórias pelos familiares, que continua após o nascimento:

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

No que diz respeito à competência leitora, a criança inicia seu contato com letras, palavras, frases e histórias, que vão se desenvolvendo e se entrelaçando ao longo do tempo. É crucial transformar esse momento lúdico para que ela possa participar com prazer, aprendendo e brincando simultaneamente. Utilizar o vocabulário do cotidiano da criança torna o aprendizado mais agradável (MARAFIGO, 2012).

Segundo o autor, é essencial estimular e motivar a criança a desenvolver interesse pelos livros, treinando sua linguagem desde cedo. Esse estímulo é fundamental para que as crianças folheiem os livros, despertem o interesse pela leitura e se identifiquem mais com a narrativa das histórias durante as aulas.

Quando a criança começa a frequentar a escola, sua visão de mundo e seu contato com diferentes adultos e crianças contribuem para expandir seu repertório cultural. A escola deve dar continuidade ao trabalho iniciado em casa, ampliando o contato com a literatura na Educação Infantil e proporcionando oportunidades para aqueles que não tiveram acesso a livros em casa.

Os professores precisam reconhecer a importância da leitura para o desenvolvimento das crianças e refletir sobre suas práticas pedagógicas. Na Educação Infantil, é possível conectar o mundo da criança ao literário. O professor deve estar consciente de que as crianças dependem de seu trabalho, e a literatura oferece momentos prazerosos de aprendizado. Em particular, os contos de fadas auxiliam nesse processo, pois, embora muitas vezes usem a imaginação, também desenvolvem outras habilidades nas crianças.

Bastos (2015) afirma que, ao utilizar a contação de histórias, o professor proporciona à criança momentos para entrar em contato com diferentes formas de viver, agir e pensar, refletindo sobre novos valores, costumes e conhecimentos sobre outras culturas.

Nesse sentido:

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

De acordo com Bakhtin, a comunicação verbal por meio de um gênero específico e, conseqüentemente, de um texto, envolve a língua não apenas em seus aspectos formais e estruturais, mas também abrange a competência cognitiva. Além disso, está vinculada a atividades sociais e históricas:

Conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente 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).

Atualmente, a definição de um gênero textual depende do tipo de texto utilizado na sociedade em questão, considerando suas características sociais e comunicativas, conteúdos bem definidos, propriedades funcionais e construção composicional. Os gêneros textuais podem ter origens variadas, como relações comerciais, literatura, textos acadêmicos e científicos, e textos religiosos, entre outros.

Portanto, é crucial que a escola se aproprie dos diferentes tipos de gêneros textuais, tanto os que circulam dentro quanto fora dela, para promover a inserção social dos educandos.

Koch e Elias (2004) observam que a sociedade atual desenvolveu uma competência conhecida como metagenérica, que se refere ao conhecimento sobre gêneros textuais, suas características e funções. Essa competência envolve a construção de modelos sobre o que são os gêneros, como são definidos e produzidos, e quais são os conteúdos e estilos esperados. Tal conhecimento permite não apenas reconhecer, mas também distinguir entre os diferentes gêneros textuais.

Quando essa competência é bem trabalhada pelo docente, o entendimento sobre os tipos textuais se amplia, permitindo o reconhecimento de características narrativas, descritivas, expositivas ou argumentativas. Textos bem redigidos requerem uma base sólida, e o contato com diferentes gêneros torna-se essencial nesse processo. Por isso, é fundamental trabalhar os gêneros textuais desde a educação infantil, facilitando o desenvolvimento de competências e habilidades na educação básica.

Nesse sentido, os contos de fada ocupam um lugar especial na literatura, encantando gerações com suas histórias mágicas e ensinamentos profundos. Esses relatos atemporais não apenas entretêm, mas também desempenham

um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e cultural dos leitores.

A exposição a contos de fada desde a infância promove o desenvolvimento cognitivo e linguístico. As narrativas ricas e os personagens diversificados expandem o vocabulário e estimulam a imaginação. Crianças que ouvem ou leem contos de fada são introduzidas a diferentes estruturas narrativas e estilos de escrita, aprimorando suas habilidades de leitura e compreensão textual (BASTOS, 2015).

Ler os contos de diferentes culturas enriquece o conhecimento cultural e promove a compreensão e a empatia. Cada cultura possui suas próprias histórias e mitos, refletindo valores, crenças e tradições específicas. A diversidade de contos de fada amplia a visão de mundo dos leitores e os conecta com a herança cultural global.

Os contos de fada desempenham um papel fundamental na literatura, contribuindo para o desenvolvimento integral de crianças e adultos. Suas histórias atemporais, repletas de lições morais, enriquecimento cultural e estímulo à imaginação, garantem seu lugar cativo no imaginário coletivo. Através dos contos de fada, leitores de todas as idades encontram não apenas entretenimento, mas também um profundo entendimento sobre a natureza humana e o mundo ao seu redor.

2 LEITURA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

Os contos de fadas tiveram sua origem na narração de eventos da vida dos camponeses, incluindo aventuras e conflitos, que serviam como entretenimento ao redor das fogueiras:

Desde sempre o homem vem sendo seduzido pelas narrativas que, de maneira simbólica ou realista, direta ou indiretamente, lhe falam da vida a ser vivida ou da própria condição humana, seja relacionada aos deuses, seja limitada aos próprios homens (COELHO, 2000, p. 10).

A Educação Infantil é uma fase crucial para a aprendizagem, abordando situações diversas e cotidianas e promovendo o desenvolvimento tanto do imaginário quanto do real. Nesse contexto, os contos de fadas se destacam como textos e histórias pedagógicos excepcionais, oferecendo novas e variadas experiências que enriquecem as vivências pessoais das crianças:

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

Os contos de fadas proporcionam experiências pessoais essenciais para o desenvolvimento infantil. Criar ambientes de leitura agradáveis facilita a transmissão de valores, a introdução de diversas ideias e o acesso a informações variadas (PAÇO, 2009).

Segundo Coelho (2000), é fundamental que o professor seja um excelente contador de histórias para estimular a leitura diária nas crianças, incentivando sua participação ativa nas narrativas e fazendo com que se sintam parte da história.

De acordo com o autor, a literatura infantil atua como um agente transformador na vida das crianças, e, por isso, os professores devem estar atualizados com as mudanças sociais e as novas tendências literárias para atingir eficazmente os objetivos de aprendizagem.

Góes (1991) já destacava que os livros infantis devem corresponder às necessidades da faixa etária das crianças. O professor deve selecionar histórias que reflitam o mundo ao redor das crianças, facilitando suas descobertas e integração ao universo social e cultural adulto.

Portanto, a Educação Infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças, despertando o interesse e o encantamento através da leitura e ajudando-as a compreender e interagir com as histórias:

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo... (ABRAMOVICH, 1995, p. 16).

Ler contos de fadas para as crianças é uma excelente maneira de estimular o gosto e o hábito pela leitura, preparando-as para enfrentar os desafios da vida. Os contos têm a capacidade de ensinar, de forma implícita, como lidar com diversas situações por meio de seus enredos. Para captar o interesse do grupo, o professor deve conectar os contos com a realidade das crianças, questionando a moral da história para verificar se elas compreenderam a mensagem que o conto pretende transmitir (PAÇO, 2009).

Além disso, os contos de fadas ajudam as crianças a explorar e entender sua própria identidade. Eles evidenciam que a felicidade e o sucesso dependem das escolhas que fazemos, independentemente das dificuldades encontradas ao longo do caminho (BETTELHEIM, 2002).

A leitura, portanto, é considerada:

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

A leitura exige estratégias que capturem e mantenham a atenção das crianças. Uma abordagem eficaz pode ser começar a leitura com atividades envolventes, como cantar com o grupo. Usar frases como "Era uma vez" ou "Há muito tempo atrás" e outros jargões tradicionais pode ajudar a criar um ambiente cativante e preparar as crianças para a história que será contada:

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

As histórias têm o poder de provocar uma ampla gama de emoções nas crianças, como tristeza, raiva, medo, alegria e felicidade, permitindo que vivenciem essas sensações através da imaginação e visualizem o que acontece na narrativa.

O professor pode enriquecer a experiência utilizando recursos adicionais, como imagens, fantoches e músicas, que ajudam a capturar a atenção das crianças e a mergulhá-las no universo da história. A entonação da voz deve ser ajustada para cada personagem, aumentando o envolvimento das crianças. Dramatizar a história com fantoches, máscaras e outros materiais mágicos e estimulantes pode tornar a leitura ainda mais atraente:

É fundamental que o contador de histórias se envolva completamente com a narrativa, trazendo o imaginário para o mundo real. Várias abordagens podem ser usadas para trabalhar com as crianças, como permitir que cada uma encontre uma posição confortável para ouvir a história — seja sentada, deitada ou enrolada — antes de começar com o clássico "Era uma vez" (ABROMOVICH, 1995, p. 22).

Dessa forma, o professor promove o prazer pela leitura e contribui para a formação de futuros leitores, incentivando a continuidade da leitura em casa. É essencial escolher livros que ensinem através do lúdico, estabelecendo o hábito da leitura e proporcionando contato diário com as histórias.

Além disso, os contos de fadas ajudam a trabalhar as dificuldades internas das crianças, pois muitas vezes elas se identificam com os personagens e suas experiências:

Os contos de fadas são ímpares, não só como forma de literatura, mas como obras de arte integralmente compreensíveis para a criança como nenhuma outra forma de arte o é. Como sucede com toda grande obra de arte, o significado mais profundo dos contos de fada será diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. A criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fada, dependendo de seus interesses e necessidades do momento (BETTELHEIM, 2002, p. 20).

De acordo com Corso e Corso (2006), o conto ideal é aquele que não inclui ilustrações, pois estas podem limitar a imaginação da criança, que deve criar as imagens em sua mente. Portanto, é crucial adotar estratégias diferenciadas, especialmente na Educação Infantil.

O hábito de ler permite à criança crescer, se expressar bem, raciocinar e questionar. Nesse processo, o papel do professor é fundamental como mediador, trabalhando com a literatura e envolvendo a criança em diversas histórias e gêneros literários. Ao ouvir uma história, a criança dialoga consigo mesma, desenvolve seu intelecto e facilita sua permanência e desenvolvimento na escola e na vida.

Quanto a importância da leitura para bebês é uma prática que vem ganhando destaque devido aos seus benefícios comprovados no desenvolvimento cognitivo, emocional e linguístico das crianças. Estudos demonstram que o contato precoce com a leitura pode influenciar positivamente diversas áreas do desenvolvimento infantil.

A leitura estimula o desenvolvimento cognitivo dos bebês, promovendo habilidades como a memória, a atenção e a percepção. Segundo pesquisas, bebês que são expostos a livros desde cedo apresentam melhores desempenhos em testes de inteligência e têm um maior vocabulário quando comparados àqueles que não têm essa experiência (MORROW, 2015).

A interação com livros ajuda os bebês a desenvolverem habilidades de raciocínio e resolução de problemas, além de fomentar a curiosidade e a criatividade.

O desenvolvimento da linguagem é uma das áreas mais beneficiadas pela leitura precoce. Bebês que são lidos frequentemente tendem a desenvolver habilidades linguísticas mais rapidamente. Estudos indicam que a leitura em voz alta para bebês aumenta a exposição a palavras e estruturas gramaticais, facilitando a aquisição da linguagem (HOROWITZ-KRAUS e HUTTON, 2015).

Além disso, a entonação e a expressão facial dos pais durante a leitura ajudam os bebês a entenderem o tom e o contexto das palavras.

A leitura também desempenha um papel crucial no desenvolvimento emocional dos bebês. Momentos de leitura proporcionam uma oportunidade para o fortalecimento do vínculo entre pais e filhos. A leitura em voz alta cria um ambiente de proximidade e segurança, essencial para o desenvolvimento emocional saudável (ZUCKERMAN, 2009).

Além disso, histórias e personagens ajudam os bebês a compreenderem e expressarem suas próprias emoções, promovendo a empatia e o autoconhecimento.

Para tornar a leitura uma atividade agradável e benéfica para os bebês, algumas práticas podem ser adotadas:

A leitura para bebês é uma prática enriquecedora que promove o desenvolvimento integral da criança. Desde o desenvolvimento cognitivo até o emocional, os benefícios são vastos e duradouros. Investir tempo na leitura para os pequenos é investir no futuro deles, proporcionando uma base sólida para o aprendizado e a vida.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura para bebês e crianças não é apenas uma atividade lúdica, mas uma prática fundamental para o desenvolvimento integral. Ao proporcionar um ambiente rico em palavras e histórias, os pais e educadores estão construindo as bases para o aprendizado contínuo e para o sucesso acadêmico e pessoal.

Manter a prática da leitura desde os primeiros meses de vida até a infância e além é essencial. À medida que as crianças crescem, a complexidade dos textos pode aumentar, desafiando e estimulando suas habilidades cognitivas e linguísticas. A continuidade dessa prática reforça a importância do hábito da leitura e promove a formação de leitores críticos e independentes.

O envolvimento ativo dos pais e educadores é crucial para o sucesso da leitura na infância. Ao demonstrarem entusiasmo e valorização pelos livros, os adultos servem como modelos para as crianças. A leitura conjunta fortalece os laços afetivos e cria memórias positivas associadas aos livros. Os educadores, por sua vez, podem incorporar a leitura em diversas disciplinas, mostrando às crianças que os livros são fontes inesgotáveis de conhecimento e diversão.

Os benefícios da leitura precoce são duradouros. Crianças que desenvolvem o hábito da leitura desde cedo tendem a ter melhor desempenho acadêmico,

habilidades sociais mais desenvolvidas e uma maior capacidade de empatia. Além disso, a leitura amplia o vocabulário, melhora a concentração e a disciplina, e proporciona uma base sólida para a aprendizagem de novas línguas e conceitos complexos.

A leitura para bebês e crianças é uma ferramenta poderosa que vai além do simples entretenimento. Ela molda mentes, fortalece vínculos emocionais e prepara os jovens para os desafios futuros. Investir tempo e recursos na promoção da leitura desde cedo é, sem dúvida, um investimento no desenvolvimento humano e social. Por isso, pais, educadores e toda a comunidade devem unir esforços para incentivar essa prática, garantindo que cada criança tenha a oportunidade de descobrir o prazer e os benefícios de um bom livro.

Além disso, este artigo buscou refletir sobre a relevância dos gêneros literários, com foco na literatura infantil, como ferramentas essenciais para a formação de futuros leitores. A utilização de textos, especialmente contos de fadas, pode ser um facilitador significativo na promoção do gosto e prazer pela leitura entre crianças. Além de proporcionar a aquisição de conhecimentos, esses textos ajudam no desenvolvimento e expressão de sentimentos, oferecendo possíveis soluções para conflitos.

Os contos de fadas abordam e problematizam situações cotidianas, estabelecendo relações interpessoais e resolvendo conflitos centrais ao longo da narrativa. Esses textos ampliam o vocabulário e o repertório infantil ao retratar diversas formas de ser, agir, viver e pensar. Portanto, a escola deve complementar o que é feito em casa, ou, se ainda não ocorre, incentivar o hábito da leitura na família. Introduzir a literatura infantil desde cedo resulta em leitores críticos e apaixonados pela leitura no futuro.

Definir os contos de fadas como gênero literário revela sua diversidade e riqueza. Eles apresentam personagens marcantes e oferecem soluções para questões psicológicas, estimulando a leitura e a imaginação das crianças. Simples e claras, essas histórias ajudam as crianças a se sentirem engajadas e incluídas, sem se sentirem inferiores.

Em resumo, a literatura infantil oferece amplas possibilidades e práticas diversificadas que podem ser desenvolvidas em grupo. Essas atividades não apenas despertam o prazer pela leitura, mas também facilitam o processo de alfabetização, proporcionando às crianças um vocabulário e repertório mais ricos desde a infância.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil - Gostosuras e Bobices**. 5ª edição. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal. Os gêneros do discurso**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BASTOS, G.M. **A importância dos contos de fadas na educação infantil**. Brasília: UnB. 55 p. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, 2015.

BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

COELHO, N.N. **Literatura Infantil. Teoria, Análise, Didática**. São Paulo. Editora Moderna Ltda, 2000.

CORSO, D. L.; CORSO, M. **Fadas no Divã: psicanálise nas Histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GÓES, P. L. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1991.

HOROWITZ-KRAUS, T.; HUTTON, J.S. **Brain connectivity in children is increased by the time they spend reading books and decreased by the length of exposure to screen-based media**. Acta Paediatrica, 2015, 104(7), 771-777.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

MARAFIGO, E.C. **A importância da Literatura Infantil na formação de uma sociedade de leitores**. Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba. Artigo Científico apresentado ao curso de Pós-Graduação, 13 p., São Joaquim, 2012.

MORROW, L.M. **Literacy Development in the Early Years: Helping Children Read and Write**. Pearson, 2015.

PAÇO, G.M. de A. **O encantamento da Literatura Infantil no CEMEI Carmem Montes Paixão**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mesquita, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Sandro/Documents/TCC%205º%20PERIODO/Dissertação%20de%20mestrado/Monografia%20de%20Pós%20graduação/Monografia%20Pos.pdf> Acesso em: 15 jul. 2024.

RUSSEL, D.L. **Literature for children: a short introduction**. New Jersey: Pearson. 2015.

SCHNEIDER, R. E. F.; TOROSSIAN, S. D. **Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea**. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 15, n. 12, p. 132 – 148, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. São Paulo: Ática, 2009.

ZILBERMAN, R., LAJOLO, M. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira, história, autores e textos**. São Paulo: Global. 1993.

ZUCKERMAN, B. **Promoting Early Literacy in Pediatric Practice: Twenty Years of Reach Out and Read**. Pediatrics, 2009, 124(6), 1660-1665.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

GESTÃO DEMOCRÁTICA E A SUA APLICAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

MANGUEIRA, Anilene Maria

Resumo

A gestão democrática na educação abrange os princípios da gestão escolar, visando a qualidade do ensino e o exercício da cidadania. O planejamento é um processo crucial que deve ser democrático, delineando claramente metas, estratégias de avanço e métodos adequados para atender às necessidades individuais dos estudantes. Este artigo tem como objetivo geral discutir os aspectos administrativos das escolas públicas em relação à gestão democrática, com objetivos específicos focados na atuação de gestores e professores, incluindo a participação da comunidade e exemplos de práticas pedagógicas na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo. A pesquisa baseou-se em revisão bibliográfica, revelando que a gestão democrática foi concebida para promover o desenvolvimento de cidadãos críticos engajados no processo democrático.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Rede Municipal de Ensino de São Paulo; Legislação.

Abstract

Democratic management in education encompasses the principles of school management, aiming at the quality of teaching and the exercise of citizenship. Planning is a crucial process that must be democratic, clearly outlining goals, advancement strategies, and appropriate methods to meet individual student needs. This article has the general objective of discussing the administrative aspects of public schools in relation to democratic management, with specific objectives focused on the performance of managers and teachers, including community participation and examples of pedagogical practices in the Municipal

Education Network of the City of São Paulo . The research was based on a literature review, revealing that democratic management was designed to promote the development of critical citizens engaged in the democratic process.

Keywords: Democratic Management; São Paulo Municipal Education Network; Legislation.

1 INTRODUÇÃO

No final da década de 1980, o Brasil experimentou uma intensa transição política. As décadas anteriores foram dominadas pela ditadura militar, iniciada em 1964 durante o governo de Getúlio Vargas, que impôs censura em diversos campos, incluindo a cultura. Com o término da ditadura, o país iniciou um redesenho político, promovendo a redemocratização em diferentes setores, incluindo a Educação (GERMANO, 2000).

Nesse novo contexto, as escolas passaram a adotar a gestão democrática como forma de administrar os processos educacionais, regulamentando-a de acordo com o funcionamento das unidades escolares. Esse modelo de gestão foi formalmente instituído no país pela Constituição de 1988. O artigo 206, inciso VI, introduziu uma nova abordagem para a administração das escolas públicas. Como resultado, surgiram discussões nos anos iniciais da década de 1990 em seminários, fóruns e congressos, com o objetivo de esclarecer e implementar esse novo modelo de gestão.

Na sequência, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96, estabeleceu a gestão democrática como um novo princípio para administrar as escolas públicas. O artigo 3º especificou que: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, s/p.).

Dessa forma, a Constituição em conjunto com a LDBEN pressupõe que as relações dentro da escola devem promover integração, cooperação e participação, exigindo propostas construídas pelos próprios atores sociais envolvidos no processo. Barros (2009) destaca que a gestão democrática não

deve ser limitada aos gestores, mas deve envolver toda a comunidade para que o Projeto Político Pedagógico (PPP), por exemplo, seja elaborado de forma coletiva, visando à qualidade da educação.

Assim, a gestão democrática e participativa é entendida como:

A possibilidade de a escola elaborar e gerir seus planos, programas e projetos. A autonomia administrativa da escola evita que esta seja submetida a uma administração na qual as decisões, a ela referente, sejam tomadas fora dela e por pessoas que não conhecem a sua realidade, contribuindo desse modo para que a comunidade escolar possa, por meio da vivência de um processo democrático e participativo, romper com a cultura centralizadora e pouco participativa em que têm sido elaborados os projetos e efetivadas as tomadas de decisões (DOURADO et al, 2006, p.5).

Em outras palavras, é essencial considerar a participação em reuniões do conselho escolar, por exemplo, levando em conta as conversas informais, opiniões, sugestões críticas e outras questões conforme as necessidades e ajustes necessários, contribuindo com o que for indispensável.

Libâneo (2015) entende a gestão democrática do ponto de vista das relações estabelecidas nas escolas. As práticas educativas devem ocorrer em todos os espaços, com a participação de todas as pessoas envolvidas no processo, tornando-as responsáveis pela organização e qualidade do ensino, de maneira democrática.

Além disso, há uma carência de gestores mais capacitados e bem instruídos para implementar projetos que visem uma escola pública de qualidade e com compromisso político. Para engajar nesse propósito, os professores e demais funcionários da equipe escolar precisam familiarizar-se rapidamente com o Projeto Político Pedagógico (PPP), onde estão delineadas as ações pedagógicas daquela unidade escolar, estudando-o e compreendendo suas propostas para aplicá-las efetivamente (HORA, 2006).

Gadotti (2004) destaca a importância de a comunidade compreender a democratização das escolas para participar efetivamente. Essa participação não apenas promove uma maior organização, mas também contribui para democratizar as relações de poder e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da educação.

Ou seja:

Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade todos os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida (GADOTTI, 2004, p. 16).

Nesse sentido, a escola deve unir esforços com a comunidade para realizar práticas e ações compartilhadas, fortalecendo assim a participação efetiva da comunidade:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade (FREIRE, 1995, p. 91).

Um exemplo do novo modelo de gestão é o conselho de escola, um órgão colegiado responsável por discutir a administração e votar nas decisões que a maioria acredita ser melhor para a escola e para os estudantes envolvidos, composto por representantes de diferentes segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, gestão, professores e funcionários (SILVA, 2018).

As preocupações da gestão democrática incluem a formação do conselho escolar, a reorganização das associações estudantis, a reformulação dos projetos político-educacionais, e a participação de pelo menos dois representantes por unidade para a eleição dos conselheiros escolares, entre outros aspectos.

No entanto, um desafio está relacionado às políticas públicas voltadas para a gestão democrática, que mudam seus enfoques a cada quatro anos, seguindo os princípios do partido político eleito, o que pode resultar em uma descontinuidade nas diretrizes educacionais, afetando as escolas de maneira geral.

Os princípios orientadores do partido político eleito influenciam a continuidade das políticas educacionais da rede em questão. Isso ocorre porque o poder público controla várias questões, como a administração escolar, a falta de professores, problemas estruturais e sistemas de dados que impactam o funcionamento das escolas públicas.

Assim, a viabilidade de uma administração democrática envolve a articulação de forma e conteúdo que considerem os interesses da sociedade atual:

dos objetivos que se buscam alcançar com a escola; b) da natureza do processo que envolve essa busca. Esses dois aspectos não estão de modo nenhum desvinculados um do outro. A apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica, como objetivos de uma educação transformadora, determinam (...) a própria natureza peculiar do processo pedagógico escolar; ou seja, esse processo não se constitui em mera diferenciação do processo de produção material que tem lugar na empresa, mas deriva sua especificidade de objetivos (educacionais) peculiares, objetivos estes articulados com os interesses sociais mais amplos e que são, por isso, antagônicos aos objetivos de dominação subjacentes à atividade produtiva capitalista (PARO, 1996, p. 151).

Esse tipo de gestão é previsto em lei e constitui uma ferramenta valiosa para resolver problemas que dificultam a construção de uma educação de qualidade. As Unidades Escolares (U.E.) que têm maior participação da comunidade nas decisões tendem a resolver seus conflitos de forma consensual, considerando opiniões divergentes em relação à administração escolar (ARCE, 2018).

A formação de gestores também se tornou uma prioridade para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), pois a qualidade da educação básica está diretamente ligada a essa formação. Nesse modelo, as diretrizes para a escola são discutidas e decididas por todo o grupo. O papel da direção é apoiar o grupo, promovendo autonomia, participação, transparência, responsabilidade e ética.

As escolas, portanto, adotaram o modelo de gestão democrática como ferramenta administrativa, regulamentando os objetivos aplicáveis ao funcionamento das U.E. conforme padrões estabelecidos. A gestão escolar envolve atividades administrativas, financeiras, tecnológicas, sociais e educacionais, todas relacionadas ao cronograma que as escolas devem seguir, conforme a regulamentação e a legislação vigente, além das ações e relações com a comunidade local (SILVA, 2018).

Adotar uma nova perspectiva para a gestão escolar inclui aspectos como liderança, planejamento, organização, direção, facilitação e outros processos relacionados à organização, promoção do aprendizado e educação dos

estudantes. O tema abrange, entre outras questões, os processos e funções de coordenadores, diretores, supervisores e auxiliares.

A importância desses profissionais reside no fato de serem responsáveis pela organização e direção administrativa e pedagógica da escola. Eles promovem uma cultura escolar proativa e empreendedora, fomentando autonomia, resolução de problemas e uma gestão eficaz das questões existentes, utilizando essas circunstâncias para o desenvolvimento e aprendizagem geral.

Para que a gestão democrática ocorra de maneira eficaz, é crucial que todos os envolvidos na escola compartilhem uma linguagem comum e estejam capacitados para que a comunidade possa participar genuinamente das decisões que afetam o ambiente escolar.

Um dos principais pilares da democracia é a proteção dos direitos humanos, incluindo a liberdade de expressão, a oportunidade de participação na vida política e o acesso à cultura. O conceito de democracia visa garantir a base da liberdade humana como um direito fundamental, assegurado pelos governantes que regulam os deveres e direitos da sociedade (MAZZA et al., 2017).

O problema nesta área muitas vezes é amplo e complexo, demandando uma consideração mais abrangente e articulada do que é geralmente atribuído a essas funções específicas. Em outras palavras, esses profissionais desempenham um papel crucial na escola, atuando como articuladores, promotores e estimuladores de ações que fomentam a discussão e a reflexão no espaço coletivo.

Conforme Mendonça (2001), diversos fatores dificultam a implementação desse processo, como a interferência política na educação, o funcionamento burocrático do sistema como um todo, e o autoritarismo por parte da direção e administração escolar. Além disso, é essencial que a comunidade compreenda o processo de democratização para que ele seja efetivamente aplicado.

A igualdade entre a população é um princípio fundamental da democracia, promovendo a participação igualitária e a equidade entre todos os indivíduos:

Como processo de atualização histórico-cultural, a educação envolve dimensões individuais e sociais, devendo visar tanto ao viver bem pessoal quanto à convivência social, no desfrute dos bens culturais enquanto herança histórica que se renova continuamente. A democracia, como meio para a construção da liberdade em sua dimensão histórica, faz parte dessa herança cultural. Entendida como processo vivo que perpassa toda a vida dos indivíduos, laborando na confluência entre o ser humano singular e sua necessária pluralidade social, ela se mostra imprescindível tanto para o desenvolvimento pessoal e formação da personalidade individual, quanto para a convivência entre grupos e pessoas e a solução dos problemas sociais, colocando-se, portanto, como componente incontestável de uma educação de qualidade (PARO, 2000, p. 13).

Intervenções significativas são essenciais, começando por formações específicas para os profissionais da Educação, que devem abranger o acolhimento às diversidades, conceitos e implicações das múltiplas deficiências no desenvolvimento dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem. Isso envolve implementar estratégias e adaptações curriculares específicas para oferecer suporte adequado aos estudantes.

Dessa forma, é crucial estar bem-informado e ter conhecimento desse processo para tomar decisões de forma colaborativa, envolvendo o máximo de indivíduos possível. Isso implica cumprir as responsabilidades discutidas em assembleias, respeitando cada indivíduo como pessoa e não apenas como um recurso de trabalho, assegurando o alcance dos objetivos propostos.

2 SOBRE A ATUALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A REDE MUNICIPAL DO ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO

Atualmente, o cenário educacional brasileiro, demanda dos coordenadores pedagógicos e dos professores a superação de diversos desafios enfrentados no cotidiano escolar. A desvalorização da profissão resulta em jornadas de trabalho exaustivas, condições precárias de trabalho e falta de apoio, recursos e financiamento.

Por outro lado, também se espera uma formação continuada dos professores, que muitas vezes enfrentam a falta de tempo e necessidade de utilizar recursos próprios para estudar e se manter atualizados (BRASIL, 2008).

Quanto ao trabalho do coordenador pedagógico:

[...] 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, independentemente 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).

Lacerda (2011) argumenta que, assim como os professores, os coordenadores pedagógicos enfrentam constantes desafios, incluindo questões relacionadas à gestão pública, democrática e participativa. Há a necessidade de construir um novo perfil para esse cargo, mais alinhado com suas funções específicas, pois, muitas vezes implica em assumir responsabilidades não condizentes com suas competências, refletindo práticas centralizadoras e hierárquicas que não se coadunam com uma gestão verdadeiramente democrática (LIMA e SANTOS, 2007).

Em outras palavras, a gestão democrática implica na atuação do coordenador pedagógico, integrando a questão da formação docente. Os desafios enfrentados pelos professores em sala de aula impactam diretamente o trabalho do coordenador, que muitas vezes precisa lidar com as angústias dos professores e proporcionar um ambiente de discussão e apoio. Apesar das discussões contínuas sobre gestão democrática e educação, o trabalho do coordenador frequentemente continua solitário (LIMA e SANTOS, 2007).

O papel do coordenador é fundamental para efetivar uma gestão pública e democrática eficiente; ele é responsável por auxiliar os professores na implementação de projetos, interagir com pais e responsáveis, oferecer suporte aos estudantes, entre outras atribuições essenciais.

O coordenador está constantemente envolvido na implementação da gestão democrática, trabalhando com professores, funcionários do quadro de apoio, secretários, estudantes, gestores e, principalmente, a comunidade, interagindo e incorporando sugestões dentro da escola.

Além disso, as demandas diárias variam significativamente dependendo da comunidade em que a escola está inserida. Novos desafios surgem regularmente, exigindo dos profissionais da educação uma adaptação baseada

na legislação, na gestão democrática pública e participativa, em metodologias diferenciadas e nas tecnologias assistivas cada vez mais presentes no ambiente escolar (LIMA e SANTOS, 2007).

Em resumo, é necessário repensar o papel do coordenador pedagógico à luz dos novos desafios da carreira, das mudanças na legislação e das políticas públicas. Isso requer uma revisão de conceitos, formatos de gestão, metodologias e a disposição para quebrar paradigmas, a fim de acompanhar as novas exigências educacionais (ARCE, 2018).

No caso do papel do Supervisor Escolar, é essencial que ele atue na melhoria do ambiente escolar como um todo, reflita sobre sua prática, apoie os professores na superação de desafios e valorize e avalie o processo de ensino. Essas são atribuições fundamentais desse cargo, que demanda uma visão abrangente e articuladora para desempenhar um papel crucial na escola, sendo um articulador, coordenador e estimulador de ações que promovem discussões e reflexões no espaço coletivo.

Dessa forma, a função do supervisor escolar deve ser vista como "um agente de mudanças, facilitador, mediador e interlocutor" (LIBÂNEO, 2015, p. 35).

O papel do gestor escolar, por sua vez, deve funcionar como mediador para, junto à comunidade, priorizar práticas e ações compartilhadas que fortaleçam a participação efetiva da comunidade.

No contexto das redes públicas de ensino, a gestão democrática, pública e participativa tem sido objeto de intensas discussões. Esse modelo é considerado fundamental para melhorar a qualidade do ensino e promover o exercício da cidadania.

Nos municípios, os sistemas educacionais exercem um papel distributivo em relação às escolas, estabelecendo normas complementares para sua atuação, autorização, credenciamento e supervisão. Na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, diversas mudanças ocorreram desde a adoção do conceito de Gestão Democrática até os dias atuais.

Durante a gestão de Mário Covas, foi implementado um novo regime com base no Decreto nº 21.811/1985, que introduziu o Conselho Deliberativo, redefinindo

o conceito de direção ao integrá-lo ao conselho escolar e estabelecendo a eleição do diretor pela própria comunidade.

Sob a prefeita Luíza Erundina, em 1988, Paulo Freire orientou a gestão para proporcionar autonomia às escolas na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), democratizando o acesso, a permanência e a qualidade da educação (ARCE, 2018).

Na gestão de Paulo Maluf, as escolas permaneceram subordinadas a decretos e portarias sobre o assunto. O prefeito separou o conselho escolar da função de direção, reintroduzindo a hierarquia no ambiente escolar.

Fernando Haddad promoveu outra mudança no modelo de gestão com base no Decreto nº 54.453/2013, através do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino, conhecido como Mais Educação São Paulo. Esse programa enfatizou a elaboração, articulação e implementação de ações que integrassem as unidades educacionais à comunidade e aos equipamentos sociais locais (ARCE, 2018).

O Artigo 2º do Plano Municipal de Educação (PME) de 2014, inciso XI, aborda o fortalecimento da democracia educacional, alinhando-se aos princípios de prática democrática, soberana e com participação popular estabelecidos na Lei Orgânica do Município de São Paulo, de 1990.

As reuniões formativas das Diretorias Regionais de Ensino e da Secretaria Municipal de Educação são convocadas com a participação dos funcionários (SÃO PAULO, 2014).

Em 2014, a Conferência Nacional de Educação (Conae) teve como tema central "O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração", destacando a Gestão Democrática, a Participação Popular e o Controle Social como temas de interesse (BRASIL, 2013, p. 68-72).

Em 2016, as Diretorias Regionais de Educação (DRE) se tornaram ponto de partida para orientar os princípios da Gestão Democrática na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, implementando a Gestão Descentralizada,

participativa e transparente entre várias outras ações. O objetivo inicial era promover uma gestão participativa, democrática e transparente em todas as escolas da Educação Básica (SÃO PAULO, 2016).

Entre as diversas ações realizadas, destacam-se a formação dos membros dos conselhos de escola, a capacitação dos grêmios estudantis, a elaboração, revisão e reformulação dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), a definição de metas e indicadores a serem alcançados no final do ciclo de avaliação, e a participação de pelo menos dois representantes por unidade para a eleição dos conselheiros escolares, entre outras iniciativas.

No ano de 2017, o Plano de Trabalho e Metas da Secretaria Municipal de Educação (SME) enfatizou a valorização dos profissionais da Educação através de cursos voltados para a formação pedagógica, reuniões para intercâmbio de experiências sobre Educação Integral, mediação de conflitos, acompanhamento das formações oferecidas pela SME pela equipe do DIPED, além de reuniões para elaboração do documento curricular, fortalecimento da gestão democrática e promoção do protagonismo infantil e juvenil, visando aprimorar a qualidade educacional (SÃO PAULO, 2017).

Dessa forma, o mecanismo de Gestão Democrática tem implementado um plano de ação sério para melhorar a qualidade do ensino, priorizando a abertura e a participação da comunidade nos eventos escolares, mesmo durante períodos não letivos.

Até o ano de 2018, a Rede Municipal de Ensino contava com 3.705 escolas que atendiam desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, com uma equipe gestora composta pelo diretor, assistente de direção e coordenador pedagógico. O Decreto mencionado durante a gestão de Fernando Haddad definiu as atribuições desses cargos, abrangendo professores e funcionários do quadro de apoio, e estabelecendo o cumprimento de metas, programas e resultados esperados pela Secretaria Municipal de Educação (SME). A estrutura administrativa da rede é piramidal, exigindo que os funcionários sejam concursados para ocuparem essas funções.

Em relação à gestão, foram realizadas formações para os membros dos conselhos de escola, reorganização dos grêmios estudantis, reformulação dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), definição de indicadores a serem alcançados ao final do ciclo de avaliação, participação mínima de dois representantes por unidade no curso de formação para conselheiros escolares, e discussão do Plano Municipal de Educação em pelo menos cem unidades escolares.

Uma questão a ser considerada é que as políticas educacionais mudam sua abordagem a cada eleição, seguindo os princípios que orientam a política, o que resulta em uma instabilidade nas diretrizes educacionais municipais. Isso confere ao governo o poder de controlar diversas questões, como a gestão escolar, a carência de profissionais, problemas estruturais e sistemas de dados que afetam o monitoramento das escolas.

Assim, a implementação da Gestão Democrática tem avançado significativamente nas Diretorias Regionais de Ensino (DRE), por meio de ações conjuntas envolvendo suas equipes, apoio universitário, corpo docente e comunidade. No entanto, é necessário realizar outras iniciativas para que ela seja efetivamente aplicada em todas as escolas da rede.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme discutido, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, estabelecem que as relações dentro da escola devem promover integração, cooperação e participação, destacando a importância de propostas construídas pelos próprios atores sociais envolvidos no processo.

A descentralização do poder foi essencial para a implementação da gestão democrática e participativa nas escolas. Por meio dela, todos os envolvidos podem discutir o que é melhor para a escola e, principalmente, para o estudante.

A Gestão Democrática, prevista em lei, revela-se uma ferramenta excelente para resolver problemas que dificultam a construção de uma educação de qualidade. Escolas que envolvem mais a comunidade nas decisões conseguem resolver conflitos de forma consensual, ao mesmo tempo que consideram opiniões divergentes em relação à gestão escolar.

Os resultados observados na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo indicam que um passo inicial foi dado para a implementação da gestão democrática. No entanto, ainda há muito a ser feito. Apesar das discussões intensas sobre a gestão democrática, é essencial aprimorar as práticas bem-sucedidas e revisar aquelas que ainda não estão produzindo os resultados esperados, adotando medidas concretas para sua efetiva implementação e execução.

Os resultados desta pesquisa destacam que a implementação da gestão democrática tem avançado de forma significativa, porém são necessárias intervenções adicionais para alcançar todas as escolas de forma abrangente.

Em resumo, estratégias de implementação da administração democrática e participativa representam ferramentas excelentes para resolver problemas e promover uma educação de qualidade.

BIBLIOGRAFIA

ARCE, P.D. **É possível a gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de São Paulo?** Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo: PUC, 2018, 99 p.

ARCHANGELO, A.G. **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.

BARROS, L.A.M. **Gestão Democrática Escolar**. 2009. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br:8080/jspui/bitstream/1/3513/1/LD_EJA_I_2013_15.pdf. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11738 de 16 de julho de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.

DOURADO, L.F; MOARES, K.N. de; OLIVEIRA, J.F. **Conselho Escolar e Autonomia: participação e democratização da gestão administrativa, pedagógica e financeira da educação e da escola**. Belo Horizonte: UFG, 2006, p. 1-6.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Olho D'água. 6. ed., 1995.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 2004.

GERMANO, J.W. **Estado Militar e Educação no Brasil: 1964-1985**. São Paulo: Cortez, 2000.

LACERDA, C.C. **Problemas de Aprendizagem no Contexto Escolar: Dúvidas ou Desafios?** 2011. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/index.php/941-problemas-de-aprendizagem-no-contexto-escolar-duvidas-ou-desafios>. Acesso em: 09 jul. 2024.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6 ed. rev. ampl. São Paulo: Heccus, 2015.

LIMA, P.G; SANTOS, S.M. **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: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/19/desafios-da-prtica-docente>. Acesso em: 10 jul. 2024.

MAZZA, D.; SPIGOLON, N.I.; MODESTO, C.M. S.; FONTEBASSO, D.; ZAN, D.; FERRAZ, E.; PATTARO, T. **Educação integral: concepções e práticas**

no Brasil. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017. Anais e trabalhos completos 1. Educação integral. II. Seminário de Educação Integral: concepções e práticas no Brasil. (2: 2017: Campinas, SP).

PARO, V.H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/a02v28n2.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SILVA, M.A. Atribuições, concepções e trabalho do diretor escolar após 2007. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 18, n. 56, p. 253-278, jan./mar. 2018.

SÃO PAULO. Plano de Trabalho e/ou metas 2016 – DRE Pirituba/Jaraguá. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/index.php/quem-somos/legis/77-diversos/3792-plano-de-trabalho-e-ou-metas-2016-dre-pirituba-jaragua>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SÃO PAULO. Plano de Trabalho-Metas 2017 - SME e DRES. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/index.php/179-saiu-no-doc/4846-plano-de-trabalho-metas-2017-sme-e-dres>. Acesso em: 09 jul. 2024.

SÃO PAULO. Gestão democrática e compartilhada nas escolas. 2014. Disponível em: <http://intranet.sme.prefeitura.sp.gov.br/dre-pirituba/2014/04/02/gestao-democratica-e-compartilhada-nas-escolas/>. Acesso em: 12 jul. 2024.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM

MANGUEIRA, Anilene Maria

Resumo

Atualmente, as questões relacionadas à Alfabetização e ao Letramento têm ganhado cada vez mais destaque na área educacional. A Literatura, em especial, tem sido vista como um facilitador da alfabetização, pois a leitura representa para a criança a primeira forma de contato com o mundo letrado. Em vista disso, diversos órgãos competentes têm promovido discussões sobre o tema. O governo, por sua vez, concluiu que uma maneira de melhorar a Educação, especialmente em relação à alfabetização e ao letramento, seria a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O principal objetivo do PNAIC é garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados em Língua Portuguesa e Matemática até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Nesse contexto, a presente pesquisa buscou identificar os aspectos positivos do uso da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento, além dos desafios enfrentados pelos professores nesse processo. Para isso, utilizamos uma metodologia qualitativa com levantamento bibliográfico, visando discutir e reunir a opinião de diversos autores sobre o uso da leitura na alfabetização. Os resultados indicaram que a alfabetização baseada no uso da literatura é de suma importância para a aquisição da leitura e da escrita pelos educandos.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento; PNAIC; Ensino Fundamental.

Abstract

Currently, issues related to Literacy and Literacy have gained increasing prominence in the educational area. Literature, in particular, has been seen as

a facilitator of literacy, as reading represents for children the first form of contact with the literate world. In view of this, several competent bodies have promoted discussions on the topic. The government, in turn, concluded that one way to improve Education, especially in relation to literacy, would be the creation of the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC). The main objective of the PNAIC is to ensure that all students in public education systems are literate in Portuguese and Mathematics by the end of the 3rd year of Elementary School. In this context, this research sought to identify the positive aspects of using children's literature in the literacy and literacy process, in addition to the challenges faced by teachers in this process. To do this, we used a qualitative methodology with a bibliographic survey, aiming to discuss and gather the opinions of different authors on the use of reading in literacy. The results indicated that literacy based on the use of literature is extremely important for students to acquire reading and writing skills.

Keywords: Literacy and Literacy; PNAIC; Elementary School.

1 INTRODUÇÃO

Nas décadas de 1970 e 1980, a escolarização no Brasil era marcada por altos índices de repetência e evasão, o que levou à revisão do projeto educacional. O objetivo era repensar a qualidade do ensino, implementando uma educação voltada para as diferentes necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da época. Isso incluía considerar os interesses e motivações dos estudantes e garantir aprendizagens que contribuíssem para a formação de cidadãos autônomos, críticos e atuantes (BRASIL, 1997, p. 24).

Após inúmeras discussões, o governo concluiu que uma das formas de melhorar a educação, especialmente no que diz respeito à alfabetização e ao letramento, seria a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Em 5 de julho de 2012, o então ministro da Educação, Aloízio Mercadante, redimensionou o Ensino Fundamental de Nove Anos através da Portaria nº 867/2012 (BRASIL, 2012).

Segundo Souza (2014), os governos federal, estaduais e municipais devem se comprometer a garantir:

I. Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental; II. Reduzir a distorção idade-série existente na Educação Básica; III. Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV. Contribuir para o aperfeiçoamento e a formação de professores alfabetizadores; V. Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. VI. A alfabetização de todas as crianças em Língua Portuguesa e Matemática; VII. A realização de avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos estudantes concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental; VIII. O apoio dos estados aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação (SOUZA, 2014, s/p.).

O documento ainda inclui uma concepção de alfabetização que visa inserir os educandos nas práticas sociais, promovendo a apropriação do sistema alfabético de escrita por meio de atividades lúdicas e reflexivas.

Segundo Santana (2015), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tem como objetivo alfabetizar as crianças em Língua Portuguesa e Matemática até, no máximo, o 3º ano do Ensino Fundamental nas escolas municipais e estaduais brasileiras. Essa questão é abordada no inciso II do artigo 2º do decreto nº 6.094/2007, que estabelece que os Estados e municípios devem: “Alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007).

Discutindo ainda sobre o PNAIC, a formação do professor alfabetizador tornou-se prioridade, pois ele é essencial para garantir o sucesso da alfabetização e o desenvolvimento dos estudantes. No entanto, ainda existem desafios a serem vencidos. Muitas crianças concluem o Ensino Fundamental sem estarem plenamente alfabetizadas.

Problemas na alfabetização e no letramento podem comprometer gravemente o futuro da criança e, conseqüentemente, do país. Por isso, pesquisadores têm realizado críticas quanto à implementação do PNAIC em São Paulo, por exemplo, apontando que a concepção da formação dos professores alfabetizadores se revela ultrapassada.

Manzano (2014) relata que o PNAIC tem servido como expressão do modelo de Estado regulador, pois a formação dos professores está mais relacionada à regulamentação de práticas do que à parte pedagógica.

Leite (2014) explica que, embora o pacto tenha iniciado uma reflexão sobre os processos de alfabetização e letramento através de material acessível, ocorreram situações que complicaram a implementação do Programa, como o atraso na entrega de materiais, a não inclusão de diretores e coordenadores pedagógicos durante a formação, e a pouca mobilização dos educadores cursistas, entre outros.

Souza e Moraes (2011) discutem que o professor que aprecia a leitura tem maiores condições de despertar nas crianças o gosto e o prazer por ela. É importante também que ele conheça a literatura infantil e saiba o que pretende que os alunos aprendam. Em suma, a literatura infantil é um recurso fundamental para estimular as crianças durante o desenvolvimento das linguagens oral e escrita:

O domínio da leitura é uma experiência tão importante na vida da criança, que determina o modo como ela irá perceber a escola e a aprendizagem em geral. Em decorrência disso, o esforço despendido pela criança no reconhecimento de letras e palavras precisa aliar-se à certeza de que será compensado pela leitura de textos altamente estimulantes. (SARAIVA, 2001, p.80).

Por isso, a docência na alfabetização e no letramento requer que o professor tenha domínio de conhecimentos sobre todo o processo. Além disso, o estudante deve ser desafiado a construir sua apropriação da escrita por meio da análise, comparação e das relações que ele estabelece entre os diversos elementos que compõem a linguagem escrita.

De acordo com o PNAIC, a consciência fonológica envolve habilidades que permitem refletir sobre as partes sonoras das palavras. A leitura contribui para essa reflexão, pois permite analisar os segmentos das palavras enquanto se escuta a narração das histórias.

Tunmer et al. (1984) explicam que, para que a criança identifique o princípio alfabético, é necessário que ela reconheça a relação entre som e letra, sendo capaz de analisar e sintetizar as unidades que compõem as palavras faladas.

Nesse sentido, Abaurre (1991, p. 140) afirma: “As crianças, de modo geral, recorrem à oralidade para fazer várias hipóteses sobre a escrita, mas usam também a escrita, dinamicamente, para construir uma análise da própria fala”.

Assim, a alfabetização deve ocorrer de forma lúdica e reflexiva, favorecendo a apropriação do sistema alfabético de escrita, e a leitura é uma ferramenta ideal para aprimorar esses conceitos.

Quando o professor utiliza diferentes instrumentos para desenvolver a alfabetização, tendo a leitura como base, os alunos aprendem mais rapidamente e os problemas com a alfabetização diminuem significativamente, melhorando o aprendizado.

Atualmente, é preciso destacar que a mudança na obrigatoriedade da alfabetização do 3º para o 2º ano do Ensino Fundamental representa um avanço significativo na política educacional, com o objetivo de promover uma intervenção mais precoce no processo de aprendizagem das crianças.

Ao antecipar a exigência de alfabetização para o 2º ano, busca-se atender melhor às necessidades dos educandos que enfrentam dificuldades iniciais, garantindo que recebam o suporte necessário em um estágio mais cedo de sua educação. Essa mudança reflete uma compreensão crescente de que a aquisição de habilidades de leitura e escrita é fundamental para o sucesso acadêmico e pessoal dos estudantes, e que a intervenção precoce pode ajudar a mitigar problemas futuros.

Com a alfabetização estabelecida mais cedo, a escola tem a oportunidade de identificar e abordar dificuldades de forma mais eficaz, promovendo um desenvolvimento mais uniforme e equitativo entre os educandos, e preparando-os adequadamente para os desafios acadêmicos subsequentes.

Ou seja, essa mudança, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e suas atualizações, visa reforçar a intervenção precoce e a adequação pedagógica no processo educativo.

A partir das novas diretrizes, como as propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as escolas são orientadas a assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 2º ano, em vez do 3º ano, como anteriormente previsto. Essa mudança legal reflete uma abordagem mais proativa para enfrentar as dificuldades de aprendizagem, promovendo um

acompanhamento mais próximo e intervenções mais eficazes desde os primeiros anos de escolarização (BRASIL, 2018).

A antecipação do processo de alfabetização busca garantir que os educandos adquiram competências básicas de leitura e escrita de forma mais consistente e uniforme, permitindo que a progressão acadêmica seja mais harmoniosa e equitativa. Essa alteração na legislação enfatiza a importância de uma base sólida no início da trajetória escolar, contribuindo para o sucesso acadêmico e a inclusão educacional de todos os estudantes.

2 ALFABETIZAÇÃO E AS POSSÍVEIS INTERVENÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES LEITORA E ESCRITORA

Souza e Moraes (2011) discutem a utilização da literatura como um facilitador da alfabetização, pois, para a criança, a leitura é a primeira forma de contato com o mundo letrado. Segundo os autores, crianças de famílias de baixa renda frequentemente não têm acesso à leitura, ao contrário das crianças de famílias de alta renda. Portanto, para propiciar a aquisição da leitura e da escrita a todos, a escola deve proporcionar o primeiro contato com os livros, utilizando diferentes gêneros literários para facilitar a aprendizagem:

A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter um certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, além disso, na concepção psicogenética de alfabetização que vigora atualmente, a tecnologia da escrita é aprendida não, como em concepções anteriores, com textos artificialmente para a aquisição das “técnicas” de leitura e de escrita, mas através de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, apud RIBEIRO, 2003, p. 92).

Segundo Vieira e Larson (2004), a leitura realizada em sala de aula é fundamental para a formação das crianças, pois muitas das dificuldades enfrentadas durante a vida escolar podem ser decorrentes de uma má alfabetização.

Em consonância com as ideias de Saraiva (2001), os autores discutem que, ao entrarem em contato com a literatura, as crianças adentram um novo mundo onde se sentem estimuladas a aprender a leitura e a escrita, reforçando o papel da escola como agente transformador em suas vidas. A utilização de contos, por exemplo, estimula a imaginação e auxilia na resolução de possíveis conflitos e no gerenciamento das emoções.

Freitas (2012) discute que a literatura pode, sim, ter um papel facilitador durante a alfabetização das crianças. Para isso, deve haver na sala de aula um espaço, como um "cantinho da leitura", onde as crianças possam ter acesso aos livros e manuseá-los livremente. Além disso, o professor deve trabalhar a leitura de forma a propiciar prazer e encantamento, pois, como afirma Saraiva (2001, p. 19): "Nesse sentido, o professor é a ponte que permite à criança avançar na leitura e na compreensão das múltiplas realidades que afloram a partir das diversas tramas ficcionais, estabelecendo vínculos com seu próprio universo".

Assim, o professor alfabetizador deve utilizar a literatura para desenvolver de forma mais assertiva as competências leitora e escritora, em comparação com outras crianças alfabetizadas por meios que não envolvem a leitura.

Vieira e Larson (2004) discutem que o trabalho com a literatura deve despertar nas crianças o gosto, o prazer e o interesse pela leitura, ao mesmo tempo em que contribui para o processo de alfabetização. Ainda de acordo com os autores, o professor alfabetizador deve, antes de propor uma atividade, ler os livros que serão utilizados

No processo de alfabetização, é essencial incorporar as práticas de sala de aula o texto literário- narrativas e poemas- para, de maneira particular, compor o conhecimento da criança e redimensionar a afetividade pela mediação dos signos verbais ou mesmo não-verbais. Alfabetizar, assim, inclui a reinvenção da linguagem, a expressão da subjetividade e as singularidades próprias do código escrito. (SARAIVA, 2001, P.33).

Saraiva (2001) explica que, para que o educando se desenvolva afetiva e intelectualmente, a leitura utilizada no processo de alfabetização deve oferecer

oportunidades para que ela se aproprie da linguagem, expressando-se através do imaginário como uma forma de compreender o mundo real em que vive e atuar de maneira crítica e criativa enquanto ser pensante. Segundo o autor, para alfabetizar por meio da literatura, é necessário refletir sobre todo o processo envolvido. A criança só se tornará autônoma a partir das experiências vivenciadas.

Assim, segundo Paço (2009), é essencial que o professor ofereça à criança a liberdade de escolher o livro a ser lido, promovendo a autonomia. É importante proporcionar momentos de leitura que sejam agradáveis, pois a literatura infantil facilita a aquisição de valores, ideias e informações variadas.

Nesse sentido, a alfabetização é um processo fundamental na educação, responsável por dotar os indivíduos das habilidades básicas de leitura e escrita, essenciais para seu desenvolvimento acadêmico e social:

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

Esse processo não se resume à decodificação de palavras e frases, mas envolve uma série de habilidades cognitivas e linguísticas que permitem aos educandos compreenderem e utilizarem a linguagem de forma eficaz. Para garantir o sucesso na alfabetização, é crucial implementar intervenções variadas e eficazes que atendam às necessidades específicas e promovam o desenvolvimento das competências leitora e escritora (FREITAS, 2012).

Comunicar-se verbalmente por meio de determinado gênero ou texto, auxilia no trabalho com a língua não só nos aspectos formais e estruturais, como também abrange a competência cognitiva, além de estar relacionada a atividades sociais e históricas:

Conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente 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).

Uma das principais intervenções é a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas e personalizadas, adaptadas ao nível de desenvolvimento de cada criança. Isso pode incluir atividades que envolvem jogos de linguagem, leitura guiada, e práticas de escrita criativa, que incentivem a interação com o texto de maneira lúdica e significativa.

A criação de um ambiente de leitura estimulante, com acesso a uma variedade de livros e textos, também desempenha um papel crucial. Espaços dedicados à leitura, como cantinhos literários, e o incentivo à leitura diária ajudam a cultivar o interesse e o prazer pela leitura desde cedo (KOCH e ELIAS, 2009).

Além disso, o acompanhamento individualizado é essencial para identificar e intervir precocemente em dificuldades específicas. Avaliações diagnósticas podem ajudar a identificar áreas de dificuldade e permitir a implementação de estratégias específicas para cada educando. O uso de materiais didáticos adaptados e tecnologias educacionais, como softwares de leitura e escrita, também pode oferecer suporte adicional e reforçar o aprendizado de forma interativa (LEITE, 2014).

Outra intervenção importante é o envolvimento dos pais e responsáveis no processo de alfabetização. A promoção de atividades de leitura em casa e a participação dos pais nas práticas escolares podem fortalecer o desenvolvimento das habilidades leitora e escritora. Programas de formação para pais sobre técnicas de apoio à leitura e escrita podem ser benéficos, ampliando o suporte que as crianças recebem fora do ambiente escolar.

Finalmente, a formação contínua dos professores é crucial. Educadores bem preparados e atualizados com as melhores práticas e metodologias de ensino são mais capazes de implementar estratégias eficazes e adaptar suas abordagens às necessidades de seus alunos. Programas de capacitação e desenvolvimento profissional ajudam os professores a refinarem suas habilidades e a aplicar técnicas inovadoras na sala de aula (MANZANO, 2014).

Em resumo, a alfabetização e o desenvolvimento das habilidades leitora e escritora exigem uma abordagem integrada que combine práticas pedagógicas eficazes, intervenções personalizadas, envolvimento familiar e formação contínua dos professores. Ao adotar essas estratégias, é possível promover uma base sólida para o sucesso acadêmico e a formação de leitores e escritores competentes e apaixonados.

Como já afirmado por Vieira e Larson (2004), a leitura realizada pelo professor em sala de aula é crucial para a formação das crianças, pois muitas das dificuldades enfrentadas ao longo da vida escolar decorrem de uma má alfabetização. Ao entrarem em contato com a literatura, as crianças acessam um novo mundo que as estimula a aprender a leitura e a escrita, facilitando assim o processo de alfabetização.

Assim, conforme o levantamento bibliográfico realizado, o cenário educacional brasileiro ainda enfrenta grandes desafios, especialmente no que se refere à alfabetização e ao letramento. Entre as medidas necessárias, destaca-se a capacitação continuada dos professores alfabetizadores. O trabalho no processo de alfabetização é uma tarefa complexa, e tanto os livros didáticos quanto a prática dos professores alfabetizadores ainda carecem de clareza (BASTOS, 2015).

Alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis. A alfabetização, quando associada à prática da leitura, é fundamental para a aquisição das competências leitora e escritora pelos educandos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo abordou a importância da alfabetização e do letramento como processos fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. A alfabetização, ao proporcionar as habilidades básicas de leitura e escrita, é o primeiro passo essencial na jornada educacional dos educandos. Já o letramento amplia essas habilidades, permitindo que as crianças apliquem a leitura e a escrita de forma significativa e contextualizada em seu cotidiano.

As contribuições de ambos os processos para a aprendizagem são amplas e interconectadas. A alfabetização fornece as bases necessárias para a aquisição de habilidades mais complexas, enquanto o letramento integra essas habilidades em práticas sociais e culturais, enriquecendo a experiência educacional. Este artigo destacou a importância de uma abordagem pedagógica que combine a instrução sistemática da alfabetização com práticas que promovam o letramento, como a leitura de diversos gêneros textuais e a escrita criativa.

Além disso, enfatizou-se a necessidade de um ambiente de aprendizagem que suporte e estimule tanto a alfabetização quanto o letramento. A utilização de materiais didáticos variados, recursos tecnológicos e a participação ativa das famílias são elementos cruciais para criar um contexto favorável ao desenvolvimento das competências leitoras e escritoras.

Observou-se também que a integração de atividades de leitura e escrita desde as primeiras fases da educação contribui para o desenvolvimento de habilidades críticas e a capacidade de participação ativa na sociedade. O papel dos educadores é fundamental nesse processo, exigindo uma prática pedagógica reflexiva e adaptativa que responda às necessidades dos alunos e aos desafios contemporâneos da educação.

Em conclusão, a alfabetização e o letramento são processos complementares que juntos formam a base para uma aprendizagem eficaz e significativa. Investir na promoção desses aspectos desde a educação infantil não apenas melhora as habilidades acadêmicas dos educandos, mas também os prepara para uma participação plena e informada na sociedade.

Portanto, é essencial que escolas, educadores e famílias trabalhem juntos para criar um ambiente de aprendizagem que valorize e integre a alfabetização e o letramento, garantindo um desenvolvimento educacional robusto e contínuo para todas as crianças.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal. Os gêneros do discurso.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BASTOS, G.M. **A importância dos contos de fadas na educação infantil.** Brasília: UnB. 55 p. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_vers_aofinal_site.pdf. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 6.094/2007.** Alfabetização na idade certa. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa.** Brasília: DF, 2012.

FREITAS, A.G. **A importância da Literatura Infantil no processo de alfabetização e letramento.** 2012.

KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2009.

PAÇO, G.M. de A. **O encantamento da Literatura Infantil no CEMEI Carmem Montes Paixão.** Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mesquita, 2009. Disponível em: <

file:///C:/Users/Sandro/Documents/TCC%205º%20PERIODO/Dissertação%20de%20mestrado/Monografia%20de%20Pós%20graduação/Monografia%20Pos.pdf> Acesso em: 15 jul. 2024.

SARAIVA, J.A. **Literatura e Alfabetização: Do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

SOUZA, R.K.M.A.; MORAES, R.CL. **Literatura infantil e Alfabetização**. 2011.

VIEIRA, A.M.D.P; LARSON, S.H. **A utilização da literatura no processo de alfabetização de crianças de 5 a 6 anos: a ótica docente**. 2004.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO: O FUTURO DAS SALAS DE AULA

CRISTINA VITAL MAYER

Resumo

Nos últimos anos, a incorporação de tecnologias inovadoras nas salas de aula tem transformado a educação de maneira significativa. Este artigo explora como as inovações tecnológicas estão moldando o futuro das salas de aula, melhorando a experiência de ensino e aprendizagem. Abordaremos o impacto dessas tecnologias, as principais ferramentas utilizadas e as implicações pedagógicas dessas mudanças. As referências bibliográficas sustentam as discussões sobre as oportunidades e desafios que surgem com a adoção de novas tecnologias na educação.

Palavras chaves: tecnologia, aprendizagem. Futuro

Summary

In recent years, the incorporation of innovative technologies into classrooms has significantly transformed education. This article explores how technological innovations are shaping the future of classrooms by improving the teaching and learning experience. We will address the impact of these technologies, the main tools used and the pedagogical implications of these changes. Bibliographic references support discussions

about the opportunities and challenges that arise with the adoption of new technologies in education.

Key words: technology, learning. Future

Desenvolvimento

Panorama das Inovações Tecnológicas na Educação

A educação, como campo, tem testemunhado um avanço significativo em termos de tecnologias que revolucionam a maneira como o conhecimento é transmitido e adquirido. Nos últimos anos, uma variedade de ferramentas tecnológicas emergiu, cada uma trazendo novas possibilidades para enriquecer o processo educacional. Algumas das inovações mais proeminentes incluem:

Lousas Interativas: As lousas interativas representam uma evolução das tradicionais lousas de giz e quadros brancos. Além de possibilitar a exibição de conteúdo multimídia, como vídeos, animações e gráficos interativos, essas lousas permitem que professores e alunos interajam diretamente com o material exibido. As anotações feitas durante as aulas podem ser salvas e compartilhadas, o que facilita a revisão e o estudo posterior. Por exemplo, uma aula de geografia pode utilizar mapas interativos que os alunos podem manipular para explorar diferentes regiões do mundo (Smith et al., 2018).

Dispositivos Móveis: O uso de tablets e smartphones na educação tem se tornado cada vez mais comum. Esses dispositivos não apenas oferecem acesso instantâneo a uma vasta gama de materiais didáticos, mas também possibilitam a realização de atividades interativas, como quizzes e simuladores educacionais. Aplicativos de colaboração permitem que alunos e professores trabalhem juntos em tempo real, independentemente de suas localizações físicas. Um exemplo é o uso de aplicativos como o Kahoot! para

criar competições interativas que revisam o conteúdo das aulas de maneira lúdica e envolvente (Johnson, 2019).

Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs): Plataformas como Moodle, Google Classroom e Blackboard transformaram a maneira como cursos são geridos e ministrados. Esses ambientes virtuais permitem que os professores distribuam materiais, atribuam tarefas, acompanhem o progresso dos alunos e facilitem a comunicação, tanto entre professores e alunos quanto entre os próprios alunos. Além disso, os AVAs oferecem uma grande flexibilidade, permitindo que alunos acessem os conteúdos no seu próprio ritmo e revisem materiais sempre que necessário. Isso é particularmente útil em cursos de ensino a distância, onde a interação física é limitada (Dabbagh & Kitsantas, 2012).

Impacto das Tecnologias no Processo de Ensino e Aprendizagem

O impacto das inovações tecnológicas no ensino e na aprendizagem é vasto e multifacetado. As tecnologias não apenas facilitam o acesso ao conhecimento, mas também transformam a maneira como os alunos interagem com o conteúdo e com os professores:

Personalização do Ensino: Uma das grandes vantagens da tecnologia na educação é a capacidade de personalizar o ensino para atender às necessidades individuais de cada aluno. Ferramentas de inteligência artificial (IA), por exemplo, são capazes de analisar o desempenho dos alunos e adaptar o conteúdo de acordo com suas dificuldades e pontos fortes. Plataformas de aprendizagem adaptativa, como a DreamBox, utilizam IA para ajustar as lições de matemática com base no ritmo e nas respostas dos alunos, garantindo que cada um receba o suporte necessário para progredir (Baker & Inventado, 2014). Isso permite que o aprendizado se torne mais eficaz e centrado no aluno.

Engajamento dos Alunos: A utilização de recursos multimídia e tecnologias interativas tem demonstrado aumentar significativamente o engajamento dos

alunos. Elementos como vídeos, animações e simulações ajudam a tornar o conteúdo mais acessível e interessante. A gamificação, que incorpora elementos de jogos no ambiente educacional, é uma estratégia eficaz para aumentar a motivação dos alunos. Um exemplo de gamificação é o uso de plataformas como Classcraft, onde os alunos "jogam" para aprender, ganhando pontos e recompensas ao completar atividades educacionais (Gee, 2003). Essa abordagem transforma a aprendizagem em uma experiência mais dinâmica e envolvente.

Acesso a Recursos Globais: A globalização do conhecimento através da internet permite que os alunos acessem uma vasta quantidade de recursos educacionais que antes eram inacessíveis. Hoje, qualquer estudante com conexão à internet pode acessar bibliotecas digitais, como a Biblioteca do Congresso dos Estados Unidos, assistir a palestras de professores renomados através de plataformas como Coursera ou edX, e até mesmo participar de fóruns internacionais de discussão acadêmica. Esse acesso ilimitado a recursos globais democratiza a educação, permitindo que alunos de qualquer parte do mundo tenham acesso a materiais e cursos de alta qualidade, independentemente de sua localização geográfica ou condição financeira (Means et al., 2010).

Principais Ferramentas Tecnológicas Utilizadas na Educação

As ferramentas tecnológicas utilizadas na educação são variadas e se expandem continuamente à medida que novas inovações são desenvolvidas. Algumas das tecnologias mais impactantes incluem:

Realidade Aumentada (RA) e Realidade Virtual (RV): Essas tecnologias imersivas têm o potencial de transformar completamente a maneira como os alunos interagem com o conteúdo educacional. A Realidade Aumentada (RA) sobrepõe informações digitais ao mundo real, permitindo que os alunos interajam com o conteúdo de forma mais tangível. Por exemplo, em uma aula de biologia, os alunos podem usar RA para explorar o interior de uma célula em 3D, visualizando suas partes e funções de maneira

interativa. A Realidade Virtual (RV), por sua vez, oferece experiências totalmente imersivas, como "visitar" a Roma antiga em uma aula de história ou "viajar" pelo sistema solar em uma aula de astronomia. Essas experiências não apenas tornam o aprendizado mais memorável, mas também ajudam a solidificar conceitos que seriam difíceis de visualizar através de métodos tradicionais (Billinghurst & Duenser, 2012).

Inteligência Artificial: A inteligência artificial tem se mostrado uma ferramenta poderosa na educação, com aplicações que vão desde a automação de tarefas administrativas até o fornecimento de suporte educacional personalizado. Ferramentas de IA como chatbots educacionais podem fornecer assistência instantânea aos alunos, respondendo perguntas sobre o material do curso ou explicando conceitos complexos. Além disso, a IA pode ser usada para analisar grandes volumes de dados educacionais, ajudando os professores a identificarem tendências e padrões que podem informar a prática pedagógica. Um exemplo é o uso de sistemas de recomendação que sugerem recursos de aprendizagem adicionais com base nas necessidades e no desempenho de cada aluno (Luckin et al., 2016).

Impressão 3D: A impressão 3D está ganhando popularidade em escolas e universidades por sua capacidade de trazer conceitos abstratos à realidade. Em aulas de biologia, por exemplo, os alunos podem imprimir modelos detalhados de órgãos ou células para melhor compreensão. Em cursos de engenharia ou design, a impressão 3D permite que os alunos criem protótipos funcionais de seus projetos, facilitando o aprendizado através da prática e da experimentação. Além disso, a impressão 3D pode ser usada em aulas de arte para criar esculturas e modelos personalizados, incentivando a criatividade e a inovação entre os alunos (Wohlers et al., 2013).

Desafios e Considerações Éticas

Apesar dos inúmeros benefícios das inovações tecnológicas na educação, é importante reconhecer os desafios e as questões éticas que surgem com o uso dessas tecnologias:

Desigualdade de Acesso: A tecnologia tem o potencial de ampliar as desigualdades educacionais, especialmente em contextos onde o acesso a dispositivos e internet é limitado. Alunos de regiões menos favorecidas podem não ter acesso às mesmas oportunidades tecnológicas que seus colegas em áreas mais desenvolvidas. Isso pode levar a uma disparidade crescente nos resultados educacionais, onde apenas os alunos com recursos adequados podem se beneficiar plenamente das inovações tecnológicas (OECD, 2015). Políticas públicas e programas de inclusão digital são essenciais para mitigar essas desigualdades e garantir que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades.

Privacidade e Segurança: O uso de tecnologias na educação envolve a coleta e o armazenamento de uma grande quantidade de dados sobre os alunos, desde informações pessoais até dados sobre seu desempenho acadêmico. Isso levanta questões importantes sobre privacidade e segurança. É essencial que as instituições educacionais adotem medidas rigorosas para proteger esses dados e garantir que eles sejam usados de maneira ética e responsável. Além disso, a conscientização dos alunos e professores sobre a importância da privacidade digital deve ser uma prioridade, para que todos compreendam os riscos envolvidos e saibam como proteger suas informações (Livingstone, 2018).

Formação de Professores: A eficácia das tecnologias educacionais depende fortemente da capacidade dos professores de utilizá-las de maneira eficaz. No entanto, muitos professores ainda enfrentam dificuldades para integrar essas tecnologias em suas práticas pedagógicas. Isso se deve, em parte, à falta de formação adequada e ao receio de que as tecnologias possam substituir suas funções. É fundamental que os programas de formação de professores incluam o desenvolvimento de competências tecnológicas e pedagógicas, preparando-os para enfrentar os desafios do ensino no século XXI. Isso não apenas melhora a eficácia do ensino, mas também aumenta a confiança dos professores em utilizar novas ferramentas e recursos (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Conclusão

As inovações tecnológicas estão remodelando o futuro das salas de aula, oferecendo oportunidades para um ensino mais personalizado, interativo e acessível. No entanto, é essencial abordar os desafios associados, como a desigualdade de acesso e as preocupações com a privacidade, para garantir que todos os alunos possam se beneficiar dessas transformações. Com um investimento adequado em infraestrutura, formação de professores e políticas inclusivas, a tecnologia pode ser uma poderosa aliada na promoção de uma educação de qualidade. Em resumo, enquanto as inovações tecnológicas têm o potencial de transformar radicalmente a educação, seu sucesso depende de como esses desafios são enfrentados. Somente com um enfoque holístico, que considere tanto as oportunidades quanto os obstáculos, será possível criar um ambiente educacional que prepare todos os alunos para os desafios do futuro. A tecnologia, quando bem implementada e utilizada, pode ser uma ferramenta poderosa para democratizar o acesso ao conhecimento e promover uma educação de qualidade para todos.

Referências Bibliográficas

- Baker, R. S. J. D., & Inventado, P. S. (2014). **Educational data mining and learning analytics**. In J. A. Larusson & B. White (Eds.), **Learning analytics: From research to practice** (pp. 61-75). Springer.
- Billinghamurst, M., & Duenser, A. (2012). **Augmented reality in the classroom**. **Computer**, 45(7), 56-63.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). **Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning**. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 3-8.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). **Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect**. **Journal of Research on Technology in Education**, 42(3), 255-284.

Gee, J. P. (2003). **What video games have to teach us about learning and literacy.** Computers in Entertainment, 1(1), 20-20.

Johnson, L. (2019). **The digital classroom: Harnessing technology for effective learning.** Educational Technology Research and Development, 67(2), 377-389.

Livingstone, S. (2018). **Children's data and privacy online: Growing up in a digital age.** London School of Economics and Political Science.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). **Intelligence unleashed: An argument for AI in education.** Pearson.

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2010). **Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies.** U.S. Department of Education.

OECD. (2015). **Students, Computers and Learning: Making the Connection.** OECD Publishing.

Smith, M., Higgins, S., Wall, K., & Miller, J. (2018). **Interactive whiteboards: Boon or bandwagon? A critical review of the literature.** Journal of Computer Assisted Learning, 21(2), 91-101.

Wohlers, T., Caffrey, T., Campbell, I., Diegel, O., Gibson, I., & Weller, R. (2013). **Wohlers Report 2013: Additive Manufacturing and 3D Printing State of the Industry Annual Worldwide Progress Report.** Wohlers Associates



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

COGNIÇÃO E O COMPORTAMENTO NO AUTISMO

NOVELLI, Fabiane ¹

Eixo: cognição e autismo

Resumo

O objetivo deste artigo é explorar a cognição e comportamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e enfatizar a importância da educação inclusiva nas escolas. Será discutido o emprego do desenvolvimento no ensino de alunos autistas em sala de aula, e em quais áreas os professores podem auxiliar esses estudantes. Também será especificado as características da rigidez cognitiva como: dificuldade em generalizar habilidades, adesão estrita as rotinas e rituais, resistência a mudanças e comportamentos repetitivos, que são inerentes a pessoas com autismo. Será evidenciado a importância de se ter profissionais da educação preparados para lidar com essas situações em sala de aula. A inclusão desses indivíduos na sociedade e na escola consiste em uma fundamental tarefa para promover o bem-estar individual e garantir que todos possam se desenvolver, alcançar seu máximo potencial e viver com respeito e dignidade. O trabalho foi construído através de pesquisas e materiais eletrônicos que abordam esse tema.

Palavras-chave: Autismo, Educação Inclusiva, cognição, comportamento.

COGNITION AND BEHAVIOR IN AUTISM

Abstract

¹Formada em Pedagogia no Centro Universitário Hermínio Ometto (UNIARARAS), 2004. Professora: Educação Infantil Prefeitura de São Paulo desde 2012. E-mail: fabianenovelli71@hotmail.com

This article aims to address cognition and behavior in children with Autism Spectrum Disorder (ASD), and will also show the importance of inclusive education in schools. It will be discussed how to apply improvements in teaching for students with autism in the classroom and what areas the teacher can help this student. The characteristics of cognitive rigidity will also be specified, such as: difficulty in generalizing skills, strict adherence to routines and rituals, resistance to change and repetitive behaviors, which are inherent to people with autism. The importance of having education professionals prepared to deal with these situations in the classroom will be highlighted. The inclusion of these individuals in society and at school is a fundamental task to promote individual well-being and ensure that everyone can develop, reach their maximum potential and live with respect and dignity. The work was constructed through research and electronic materials that address this topic.

Keywords: Autism, Inclusive Education, cognition, behavior.

INTRODUÇÃO

O autismo é um distúrbio do neurodesenvolvimento associado a padrões comportamentais específicos, são eles:

Dificuldade para interagir socialmente;

Manter o contato visual;

Identificar expressões faciais;

Compreender gestos comunicativos;

Expressar as próprias emoções;

Fazer amigos.

Isso ocorre porque crianças com autismo apresentam alterações cognitivas em diversas partes do cérebro.

Em se tratando dos impactos causados pelo TEA, na vida das crianças, as alterações nas interações sociais, na linguagem e a presença de comportamentos estereotipados, podem ter a participação na vida social e cultural prejudicada, acentuando suas dificuldades. (PONTEL; MAIA, 2022, p.11).

A cognição social surge do processamento mental de informações que permite a percepção, interpretação e formação dessas relações interpessoais com base no comportamento de um indivíduo nas interações com outros.

O desenvolvimento cognitivo de indivíduos que apresentam autismo parece permanecer enigmático, existindo ainda muito a descobrir, especialmente se houverem pretensões de intervenção. Nesse sentido, Souza et al. (2004) apontam que na atualidade, mesmo com o progresso tecnológico, os estudiosos nem sempre conseguem responder às mais variadas perguntas necessárias à compreensão do ser humano e do seu desenvolvimento. (SANTANA; SILVA, 2019, p.3243).

Pessoas com transtorno do espectro do autismo (TEA) tem uma característica comum que é a rigidez cognitiva. Isto se refere a uma tendência a exibir padrões rígidos e inflexíveis de pensamento, comportamento e ações, bem como dificuldade de adaptação a mudanças ou novas situações.

Características comuns de rigidez cognitiva, incluem:

Dificuldade em generalizar habilidades;

Adesão estrita as rotinas e rituais;

Resistência a mudanças;

Comportamentos repetitivos.

Alterações comportamentais como mania, preocupação excessiva com a rotina, comportamento repetitivo, interesse intenso por objetos específicos e dificuldade de imaginar coisas.

O autismo é caracterizado por comportamentos repetitivos, restritos e estereotipados, comuns em pessoas autistas, que podem ser definidos como a persistência de ações, pensamentos e comportamentos dentro de oportunidades limitadas, com pouca ou nenhuma mudança.

A inclusão destes indivíduos na sociedade e nas escolas é essencial para promover o bem-estar individual e permitir que todos prosperem, alcancem o seu pleno potencial e vivam com dignidade e respeito.

Este artigo tem como propósito abordar a relevância da educação inclusiva nas escolas e destacar a cognição e comportamento das pessoas com autismo.

COGNIÇÃO E O COMPORTAMENTO NO AUTISMO

A educação inclusiva favorece a diversidade nos ambientes de aprendizado, permitindo que alunos de diferentes origens, habilidades e características compartilhem experiências e saberes. Isto ajuda a construir uma cultura de tolerância e respeito pelas diferenças desde cedo, preparando os alunos para a vida numa sociedade pluralista.

Para ARANHA (2004, p.) escola inclusiva é: “Escola inclusiva é, aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades”.

Empatia,

Respeito mútuo;

Fortalece relações sociais;

Respeito mútuo;

Solidariedade;

Diversidade;

A inclusão promove todos esses desenvolvimentos humano e social na vida dos alunos entre esses alunos temos os com TEA (Transtorno do Espectro Autista).

O autismo, oficialmente conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA), é uma condição do desenvolvimento neurológico que se caracteriza por um desenvolvimento atípico, comportamentos peculiares, dificuldades na comunicação e interação social, além de padrões de comportamento repetitivos e estereotipados que resultam em interesses e atividades limitados.

O transtorno do espectro autista (TEA) é um transtorno do desenvolvimento neurológico e possui como características principais, dificuldades na comunicação e na interação social e a presença de comportamentos ou interesses repetitivos ou restritivos. (PONTEL; MAIA, 2022, p.4).

A inclusão de crianças com TEA significa mais do que apenas presença na sala de aula. Você deve primeiro tentar aprender e desenvolver suas habilidades e potencial, superando dificuldades.

O autismo tem as seguintes áreas afetadas:

Comunicação;

Interações sociais;

Comportamento restritos;

Comportamento repetitivos.

Comportamentos comum em um autista:

Não gostar de carinho ou afeto;

Dificuldade em relacionar-se;

Repetição constante de ações, sons e palavras é comum nesse transtorno.

Brincar sempre com os mesmos brinquedos.

Estes estereótipos podem ter impacto na vida dos pacientes porque são prejudiciais para os seus contextos sociais e escolares e perturbam não só os que se deslocam, mas também outros colegas em outros ambientes. Isso tende a levar ao isolamento social ou dificuldade de socialização.

Em relação à cognitiva, pode-se compreender que sua ocorrência se deve à interação de cognições, condutas; sentimentos; relações familiares; relações sociais; extensões culturais; e até mesmo o desenvolvimento humano dos indivíduos. (PONTEL; MAIA, 2022, p.14).

A educação inclusiva mostra-se como uma ferramenta crucial para o desenvolvimento positivo de crianças autistas.

De acordo com o Capítulo V da Diretriz e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que trata da educação especial, o ingresso na escola regular de crianças com diagnóstico de transtorno do espectro do autismo (TEA) é um direito garantido por lei.

Os principais problemas de comunicação das crianças com autismo estão relacionados com a falta de consciência da função interpessoal da linguagem, especialmente a sua incapacidade de compreender a reciprocidade com os outros, e não com os sistemas cognitivos envolvidos na compreensão e expressão das palavras.

Afirma-se que as crianças com autismo possuem funções cognitivas alteradas, apresentando dificuldades na compreensão da linguagem falada e na utilização dos gestos, na percepção das contingências dos seus comportamentos e dos comportamentos dos outros, déficits de abstração, sequencialização, compreensão de regras, dificuldades de processar e elaborar sequências temporais e dificuldades na compreensão de estímulos multissensoriais (GARCIA e RODRÍGUEZ, 1997) (SANTANA; SILVA, 2019, p.3243 e 3244).

Estratégias para auxiliar crianças com TEA:

Estimule a criança a alternar o foco da atenção enquanto estiver brincando. Exemplo: incentive-a a desviar o foco de sua brincadeira para olhar para algum objeto que você tem nas mãos;

Simplifique a rotina escolar da criança, deixe claro o que se espera dela naquele dia e, também, em cada tarefa;

Evite atividades muito longas. Divida as tarefas grandes em micro tarefas que irão demandar pequenos ciclos de atenção focada;

Reorganize a sala de aula e a sala de apoio minimizando a exposição da criança a diferentes estímulos ou ruídos (guarde os apoios visuais que não estão sendo utilizados no momento, arrume os brinquedos, desligue o celular). Isso irá ajudar a diminuir as distrações. Mas à medida que a atenção for sendo desenvolvida, adicione gradualmente outras fontes de estímulos e ruídos no ambiente para que a criança se adapte;

Para trabalhar a atenção compartilhada, utilize gestos, expressões faciais, aponte para algum brinquedo e use um tom de voz animado enquanto estiver conversando com a criança;

Investigue os temas, sensações, cheiros, texturas e ações (como cócegas ou palmas, por exemplo) que sejam de interesse da criança. Utilize tudo isso no momento da interação para manter sua atenção em determinada atividade;

Caso a criança mude seu foco e inicie um comportamento repetitivo ou estereotipado, fique do seu lado e continue fazendo companhia. Isso a ensinará sobre interação interpessoal e mostrará que você tem interesse em simplesmente passar tempo com ela. Depois de algum tempo, com muito entusiasmo, convide a criança a voltar seu foco para a brincadeira. Mas respeite caso a resposta seja negativa

Fonte: <https://www.jadeautism.com/> Acesso em 20 de março de 2024.

As crianças com autismo normalmente preferem brincar sozinhas e têm pouco interesse em estar com outras crianças, podendo ficar irritadas ou agressivas quando participam de atividades em grupo. Também pode haver um interesse incomum ou excessivo por determinados objetos, brinquedos ou detalhes.

Comportamentos inespecíficas como:

Fobias;

Perturbações de sono;

Tem gastura de certas alimentações;

Crises de agressividade;

Birra.

Podem aparecer sinais agudos e muitas vezes podem-se observar sintomas de ansiedade e/ou agressão, que podem incluir auto ou heteroagressão. Esse sintoma ocorre por diversos motivos, incluindo dificuldade de comunicar o que é desejado, dor ou desconforto sensorial, entre outros.

É importante compreender as razões do comportamento que observamos e sugerir estratégias que possam ser eficazes.

Por fim, é fundamental destacar os comportamentos deficitários que podem estar presentes:

Problemas de comunicação;

Isolamento;

Desinteresse por lazer e recreação.

A cognição social permite-nos interpretar não apenas as nossas próprias emoções, mas também as emoções dos outros. Ou seja, podemos compreender o comportamento das outras pessoas e, para isso, procuramos nos colocar no lugar do outro, compreender seus sentimentos e respeitar seu ponto de vista.

Perda de linguagem;

Perda das habilidades sociais previamente adquiridas;

Falta de contato visual;

Interesse excessivo em brinquedos ou objetos;

Ausência de sorriso;

Perda da receptividade social.

A rigidez cognitiva é uma característica comum em pacientes com transtorno do espectro do autismo (TEA). Isto se refere a uma tendência a exibir padrões

rígidos e inflexíveis de pensamento, comportamento e ações, bem como dificuldade de adaptação a mudanças ou novas situações.

A educação inclusiva é uma prática educativa que visa acolher crianças autistas, neurotípicas e neuroatípicas que enfrentam desafios de alfabetização e alcançam seu desenvolvimento intelectual. A função da educação inclusiva é tornar acessível tudo o que é ensinado na sala de aula.

A família geralmente é a primeira a perceber alguma diferença no comportamento do indivíduo com TEA.

Para PONTEL e MAIA (2022, p.6): “O aparecimento dos sinais surge antes dos três anos de idade, quando os pais já percebem algumas alterações comportamentais e sociais”.

Na escola o professor também percebe diferença comportamental e cognitivo, são dois núcleos que fazem parte da vida desde a tenra idade até o começo da fase adulta. É importante que a família e a escola trabalhem em conjunto.

O diagnóstico é muito importante para uma vida de qualidade para um TEA.

O diagnóstico da pessoa com TEA é essencial para ter mais qualidade de vida, ajudando a buscar e oferecer soluções para situações problemas do dia a dia. É importante ressaltar que não existem exames laboratoriais, características físicas que permitem suspeitar o diagnóstico do autismo, pois o mesmo é feito pela comparação do desenvolvimento humano com os comportamentos específicos do TEA estabelecidos no DSM (APA, 2003). (PONTEL; MAIA, 2022, p.5).

Os professores devem compreender as dificuldades de comunicação e interação social, bem como outras características como hipersensibilidade, estereótipos e comportamento repetitivo.

CONCLUSÕES FINAIS

Esperamos que as informações fornecidas neste artigo ajudem a esclarecer o tema das características gerais do TEA e algumas opções de tratamento por meio de clínicas cognitivo-comportamentais.

A importância de identificar sintomas e sinais comuns em pacientes com transtorno do espectro do autismo (TEA) é clara. Essa primeira introdução geralmente ocorre em casa com a família e depois na escola.

Destacamos aqui a necessidade de novas pesquisas nos campos da pedagogia e da psicologia cognitiva que revelem novas possibilidades para a educação de indivíduos com esse transtorno.

É também importante mencionar o desenvolvimento de qualificações especializadas em autismo, que permitirão medidas eficazes para garantir uma melhor qualidade de vida às crianças com autismo.

A educação é uma das melhores ferramentas para o desenvolvimento de crianças com autismo.

BIBLIOGRAFIA

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva**: v. 3: a escola /coordenação geral SEESP/MEC – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 26 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em 20 de março de 2024.

JADE, **Estratégias para Desenvolver a Atenção de Alunos Autistas**. Disponível em: <<https://www.jadeautism.com/>>. Acesso em 20 de março de 2024.

PONTEL, Bárbara Fernandes. MAIA, Bruna de Paula Santos. **A Clínica Cognitiva e Comportamental com Crianças com Transtorno do Espectro Autista**. Centro Universitário UNA Psicologia – Graduação. Contagem MG. 2022.

SANTANA, Alanny Nunes de. SILVA, Jessica Barbosa da. **Desenvolvimento Cognitivo da Autoconsciência em Indivíduos com Autismo**: Contribuições

para a Compreensão do Cotidiano Educacional. V CONEDU Congresso Nacional de Educação. 2019. Disponível em: < <https://ojs.brazilianjournals.com.br/> >. Acesso em 20 de março de 2024.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

LEIS E O MÉTODO ABA PARA O AUTISMO

NOVELLI, Fabiane²

Eixo: autismo e ABA

Resumo

O presente estudo planeja compreender a importância da abordagem da Análise do Comportamento Aplicada (ABA), assim analisar o que é esse método e seus benefícios para a criança autista, pois o método ABA tornou-se um grande aliado para beneficiar manejo e ensino para o indivíduo com autismo. Fazendo a pesquisa fica claro que ao trabalhar o método ABA para o desenvolvimento de crianças com TEA conseguimos ver evoluções em vários aspectos da vida dessas crianças. O artigo mostra que existem vários métodos para o tratamento do TEA, mas esse artigo focara no ABA. Falaremos sobre leis que garantem os direitos para pessoas com autismo. A realização da pesquisa para a construção deste artigo confirmou a importância do conhecimento da Análise Aplicada do Comportamento (ABA) para o desenvolvimento de indivíduos com transtornos do espectro do autismo. Este artigo visa analisar o autismo e o como o método ABA pode auxiliar no desenvolvimento social e emocional o autista.

Palavras-chave: ABA, Autismo, Métodos, Terapia, Tratamento.

LAWS AND THE ABA METHOD FOR AUTISM

Abstract

The present study plans to understand the importance of the Applied Behavior Analysis (ABA) approach, thus analyzing what this method is and its benefits for autistic children, as the ABA method has become a great ally to benefit management and teaching for the child. individual with autism. Doing the

²Formada em Pedagogia no Centro Universitário Hermínio Ometto (UNIARARAS), 2004. Professora: Educação Infantil Prefeitura de São Paulo desde 2012. E-mail: fabianenovelli71@hotmail.com

research it is clear that when working with the ABA method for the development of children with ASD we are able to see developments in various aspects of these children's lives. The article shows that there are several methods for treating ASD, but this article will focus on ABA. We will talk about laws that guarantee the rights of people with autism. Carrying out the research to construct this article confirmed the importance of knowledge of Applied Behavior Analysis (ABA) for the development of individuals with autism spectrum disorders. This article aims to analyze autism and how the ABA method can help in the social and emotional development of autistic people.

Keywords: ABA, Autism, Methods, Therapy, Treatment.

1 INTRODUÇÃO

Os transtornos do espectro do autismo são causados por alterações físicas e funcionais no cérebro e estão associados ao desenvolvimento motor, de linguagem e comportamental.

Hoje, o autismo é conhecido como TEA - “Transtorno do Espectro do Autismo” e acomete 1 em cada 54 crianças segundo o CDC (Centro de Controle de Doenças e Prevenção do governo dos EUA). Os sintomas aparecem como déficits persistentes na comunicação e na interação social, com padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (SÃO PAULO,2021, p.3).

TEA afeta o comportamento de uma criança. Os primeiros sintomas podem ser observados em crianças nos primeiros meses de vida.

Os sintomas aparecem como déficits persistentes na comunicação e na interação social, com padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Estas características estão presentes desde cedo no desenvolvimento das crianças, e enquanto elas são pequenas, os sintomas são muito sutis. (SÃO PAULO,2021, p.3).

Em geral, os transtornos do espectro do autismo podem ser classificados de acordo com seu nível de dependência e/ou necessidade de apoio e podem ser considerados autismo leve, moderado ou grave.

O benefício do diagnóstico, é que aumenta as possibilidades de as crianças fazer o tratamento adequado para o autismo.

Sobre o diagnóstico e os profissionais que devem acompanhar o tratamento no Manual dos Direitos Pessoas com Autismo (2021, p.3), diz: “O Diagnóstico é baseado em observação comportamental e deve ser feito por um médico

especialista, geralmente psiquiatra ou neurologista infantil e equipe especializada”.

O plano de tratamento deve ser multidisciplinar:

Fonoaudiólogos;

Fisioterapeutas;

Terapeutas ocupacionais;

Psicólogos;

Pedagogos.

O tratamento constante é imprescindível para o bom prognóstico e para minimizar as consequências desta patologia na vida do indivíduo portador. Envolve equipe multidisciplinar e terapias com maior comprovação científica baseadas na ciência ABA (Análise do Comportamento Aplicada ou Applied Behavior Analysis). (SÃO PAULO,2021, p.3).

Também se deve contar com a participação da família, que é uma peça fundamental para o tratamento do autista, ao ser o elo emocional mais forte desse indivíduo.

Um indivíduo com autismo pode ter dificuldade em responder devido ao desconforto quando exposto a muitos estímulos sociais.

Muitos não conseguem focar na fala e nos olhos das pessoas ao mesmo tempo. E também não entendem que a visualização fornece informações na interação.

Este artigo visa ser mais um portfólio de estudo sobre métodos interessantes para o autismo

2 LEIS E O MÉTODO ABA PARA O AUTISMO

O tratamento do autismo é fundamental para melhorar a comunicação, a concentração e reduzir ou substituir estereótipos problemáticos, como aqueles que levam à automutilação, por outros mais saudáveis.

Comportamentos repetitivos, recusa em tocar, recusa em fazer contato visual e problemas de relacionamento e comunicação são alguns dos sintomas mais comuns em pessoas com diagnóstico de transtorno do espectro do autismo (TEA).

Para as pessoas com autismo, o tratamento significa adquirir a capacidade de realizar tarefas básicas de forma independente, como se vestir, ir ao banheiro, escovar os dentes e comer.

A comunicação é muito importante para pessoas com autismo. Por exemplo, a capacidade de expressar ou mostrar seus sentimentos, desejos e maneiras de se sentir melhor quando algo o incomoda. Essa conquista melhorará sua qualidade de vida.

CRONOLOGIA DO AUTISMO

1908 – Bleuler usa a palavra autismo para descrever o comportamento de um paciente esquizofrênico;

1943 – O psiquiatra Leo Kanner publica a obra *Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo* no qual descreve o comportamento de 11 crianças que ele denominou como autistas e fala em autismo infantil precoce;

1944 – O psiquiatra Hans Asperger escreve o artigo *A Psicopatia Autista na Infância*, publicado em Alemão e, por isso, somente reconhecido na década de 1980. O autismo descrito foi denominado como Síndrome de Asperger;

1952 – Publicada a primeira edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais* que traz características autísticas como sintomas de esquizofrenia infantil;

Década de 1960 – A explicação psicanalítica ganha força. Surgem teorias como a apelidada de “mãe-geladeira”, que fez com que muitas mulheres, mães de autistas, se sentissem culpadas por seus filhos serem autistas. Surgem as primeiras associações de pais de autistas;

1965 – Temple Grandin cria a máquina do abraço, um aparelho que ela mesma usa para se acalmar;

1975 – Lançadas as bases do Modelo Social de Deficiência com a publicação de *Fundamental Principles of Disability* (Princípios fundamentais da deficiência – em tradução livre) que coloca que é a sociedade que desabilita as pessoas com deficiência física e traz a diferença entre lesão e deficiência. Sendo a deficiência algo imposto sobre a lesão por conta do funcionamento social não adaptado;

1980 – Inclusão do autismo no DSM-III no grupo dos transtornos abrangentes do desenvolvimento, deixando de ser considerado um subgrupo das psicoses infantis;

1981 – Lorna Wing cunha o termo Síndrome de Asperger, em referência à pesquisa de Hans Asperger. A mesma pesquisadora já havia, na década de 1970, colocado o conceito de autismo como um espectro. Também fundou a NAS – National Autistic Society junto com Judith Gold e fundou o Centro Lorna Wing. Seu trabalho teve influência no mundo inteiro;

1988 – Lovaas, psicólogo americano, baseado no conceito de QI (Quociente de Inteligência), coloca a terapia comportamental (ABA) como um tratamento eficaz para autistas, determinando 40 horas semanais de terapia intensiva para normalização de comportamentos. É lançado o filme Rain Man;

Década de 1990 – O surgimento da internet impulsiona o já latente movimento de autoadvocacia em que autistas defendem seus pontos de vistas sobre a própria condição. Temple Grandin e Donna Williams são as mais conhecidas. Organizações de pais que buscam a cura para o autismo também aumentam, fazendo da ABA a terapia mais adotada por esse grupo. Os conflitos entre os dois grupos se acirram e continuam intensos nos tempos atuais;

1992 – Autistas dos Estados Unidos e da Austrália criam a Autism Network International (ANI) que, apesar de contar com a participação de não autistas, tem como princípio de que as decisões sejam tomadas apenas por autistas. Seu lema “por autistas para autistas” é acompanhado do “nada sobre nós sem nós” originado nos estudos da deficiência (década de 1960);

1994 – Inclusão da Síndrome de Asperger como um diagnóstico no DSM-IV;

1995 – É fundada a Cure Autism Now, focada em pesquisa biomédica para a cura e prevenção do autismo. Organização duramente criticada pelas organizações de autistas anticura e pró-neurodiversidade;

1999 – A socióloga Judy Singer, ativista pelos direitos das pessoas autistas, cunha o termo Neurodiversidade que aponta o surgimento do movimento como fortemente influenciado pelo feminismo que deu maior liberdade e confiança às mães para se livrarem culpa a elas imputada pelo 19 modelo psicanalítico, pela

internet que facilitou as trocas sem mediação dos médicos e pelo crescimento dos movimentos políticos de pessoas com deficiência, de autodefesa, de autoadvocacia, destacando-se o movimento de surdos, influenciando a busca pelo reconhecimento de uma identidade autista;

Anos 2000 – Começa-se a falar em cultura autista, tratando-se dos interesses peculiares que ligam autistas tais como stims, determinados objetos, tipos de filmes, habilidades e talentos, modos de expressão típicos de pessoas autistas. Surgem blogs, chats, fóruns, grupos de discussão em que autistas se expressam de acordo com sua identidade autística. Fala-se em orgulho autista, com o dia 18 de junho sendo reservado para a promoção desse orgulho;

Anos 2010 – Os movimentos de autoadvocacia começam a influenciar autistas brasileiros que já vinham construindo um ativismo próprio. O ativismo de pessoas autista começa a ganhar corpo no Brasil com o aumento da disponibilidade de informações e acesso à internet, seja individual ou coletivamente, iniciam-se ações de conscientização voltadas à identidade e respeito às diferenças. Assim como em outros países, os conflitos entre ativistas pró-neurodiversidade e pró-cura são intensos. Apesar das semelhanças com o ativismo construído nos Estados Unidos, nota-se que o ativismo no Brasil tem uma identidade própria estreitamente ligada às demandas e ao contexto locais. **(Dados da Cartilha dos Direitos da Pessoa Autista, 2018, p. 17, 18 e 19).**

A primeira legislação internacional protetiva dos direitos das pessoas com deficiência foi a Declaração dos Direitos da Pessoa Mentalmente Retardada. Embora o nome da carta internacional seja considerado hoje completamente equivocado, o documento tem grande relevância na história da pessoa com deficiência. (OAB, 2018, p.21)

LEIS E DOCUMENTOS PARA AUTISMO:

1988 Direitos da Criança.

1990 Declaração sobre a Educação para Todos.

1994 Declaração de Salamanca.

Lei nº 8.899 de 29 de junho de 1994: garante ao portador de Transtorno do Espectro Autista – TEA o direito ao Passe Livre em ônibus, desde que comprove renda de até dois salários-mínimos.

Lei Nº 4.568, de 16 de maio de 2011. Institui a obrigatoriedade de o Poder Executivo proporcionar tratamento especializado, educação e assistência específicas a todos os autistas, independentemente de idade, no âmbito do Distrito Federal.

Art.1 § 1º Os recursos necessários para atender os serviços dispostos nesta Lei serão provenientes do Sistema Único de Saúde, nos termos da Portaria/GM nº 1.635, de 12 de setembro de 2002, do Ministério da Saúde, bem como de dotações orçamentárias e outras fontes disponíveis e passíveis de investimentos nesta área de atendimento. (BRASIL, 2011, p.1).

Lei Nº 12.764, DE 27 de dezembro 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012)

Em 2014 o Ministério da Saúde fez lançou a diretriz: “Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)”.

O objetivo desta diretriz é oferecer orientações às equipes multiprofissionais dos pontos de atenção da Rede SUS para o cuidado à saúde da pessoa com transtornos do espectro do autismo (TEA) e de sua família nos diferentes pontos de atenção da Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência. (BRASIL, 2014, p. 7).

Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Lei Nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020 Art. 1º Esta Lei, denominada “Lei Romeo Mion”, altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996 (Lei da Gratuidade dos Atos de Cidadania), para criar a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), de expedição gratuita.

Um diagnóstico de TEA pode envolver habilidades impressionantes, como habilidades de aprendizagem visual, atenção meticulosa aos detalhes e precisão. Têm memória acima da média e capacidade de focar em áreas específicas de interesse por longos períodos.

Os sinais de autismo podem aparecer já a partir de um ano e meio de idade, ou até mais cedo em casos mais graves.

É muito importante iniciar o tratamento o mais rápido possível, mesmo que ainda seja uma suspeita clínica sem um diagnóstico claro. Porque quanto mais cedo a intervenção for iniciada, maiores serão as chances de melhorar a qualidade de vida do paciente.

Pessoas com autismo podem ter qualidades excepcionais, como:

Boa memória;

Facilidade para música;

Matemática;

Arte.

Alguns sintomas como:

Irritabilidade;

Agitação;

Autoagressividade;

Hiperatividade;

Impulsividade;

Desatenção;

Insônia

Os sintomas de pessoas com TEA podem ser tratados com medicamentos prescritos por um médico.

ABA é uma solução humana para pessoas com autismo. Pode fornecer uma abordagem mais eficaz porque depende fundamentalmente do comportamento do indivíduo e tenta fornecer a tecnologia certa para o indivíduo.

A terapia ABA envolve o uso de dicas físicas, verbais e visuais para auxiliar as crianças a aprenderem diferentes tarefas.

Um dos métodos mais recomendados hoje é a terapia ABA, a terapia ABA é o tratamento para o qual existem evidências que mostra a eficácia desse tratamento para o autismo.

As aulas deverão conter instruções para cada tarefa e atividade e deverão ser sempre acompanhadas de imagens. Portanto, oriente seu filho a utilizar este programa visual quando precisar realizar alguma tarefa ou atividade.

Usamos ABA com dicas físicas, verbais e visuais para auxiliar a criança a ter sucesso nas tarefas educacionais. Também usamos itens preferidos para reforçar essas respostas e garantir que aumentarão em frequência no repertório do paciente.

O transtorno do espectro do autismo (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, déficits na expressão comportamental, comunicação e interação social e padrões de comportamento repetitivos e estereotipados, que podem limitar o repertório de interesses e atividades.

Transtornos que aparecem desde o nascimento ou na infância, são eles:

Transtorno Espectro Autista;

Síndrome de Asperger;

Transtorno Global do Desenvolvimento;

Transtorno Desintegrativo da Infância.

Identificar atrasos no desenvolvimento, fazer um diagnóstico precoce do TEA e encaminhar as pessoas para intervenções comportamentais e dada a neuroplasticidade do cérebro, são medidas que ajudam muito no desenvolvimento emocional e social dessas crianças, levando suas vidas a uma maior qualidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que o método de ABA tem grandes saldos positivos para pessoas que tem TEA.

Os métodos da ABA visam promover o desenvolvimento de áreas-chave como linguagem, habilidades sociais, autonomia pessoal e comportamento adaptativo. Este método pode ser utilizado no tratamento de pacientes com TEA.

A Análise Aplicada do Comportamento (ABA) é um método que pode ser usado em diversos contextos da vida de uma criança, inclusive na escola. Esse método auxilia o autista a desenvolver um repertório comportamental necessário para a socialização com os pares e para maior aproveitamento das atividades sociais desse indivíduo.

A pesquisa realizada também destacou e esclareceu a importância do método de análise do comportamento aplicado para a inclusão de pessoas com autismo, visando compreender os déficits, reduzir os comportamentos disruptivos e aumentar os comportamentos adequados, favorecendo assim que as pessoas com TEA sejam mais participativas, visto como um ser que pensa, age e tem direitos garantidos em relação ao contexto que o cerca.

O método ABA visa desenvolver habilidades e comportamentos que uma pessoa com TEA ainda não possui.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: 1988.

BRASIL. Lei Nº 8.899, de 29 de junho de 1994. Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual. 1994.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

BRASIL. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA).** Brasília: Ministério da Saúde, 2014. 86 p. ISBN 978-85-334-2089-2.

BRASIL. Lei Nº 12.764, DE 27 de dezembro 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** 2012

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) /** Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** 2015.

BRASIL. Lei Nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. **Instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências.** 2020.

BRASILIA. Lei Nº 4.568, de 16 de maio de 2011. **Legislação Citada Anexada pela Coordenação de Estudos Legislativo – CEDI.** Distrito Federal, 2001.

OAB. **Cartilha dos Direitos da Pessoa Autista.** 2018. Disponível em: < <https://www.prefeitura.sp.gov.br/> >. Acesso em 07 de janeiro de 2024.

SÃO PAULO. Câmara Municipal de São Paulo. **Manual Dos Direitos Pessoas com Autismo.** São Paulo, 2021. Disponível em: <
<https://www.saopaulo.sp.leg.br/>>. Acesso em 05 de janeiro de 2024.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

COMO AS ESCOLAS ATENDEM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

NOVELLI, Fabiane³

Eixo: escola e inclusão

Resumo

Este artigo fará uma reflexão sobre as políticas de inclusão, tendo em conta as realidades educativas e as novas leis que estão sendo desenvolvidas e defendidas nos documentos nacionais. Também será mostrado que as discussões sobre exemplos de práticas inclusivas em espaços educacionais são muito relevantes para a prática inclusiva, competência e acessibilidade. Este artigo reflete sobre a necessidade de compreender o que realmente é a inclusão escolar e como as escolas podem ser espaços onde a diversidade se expressa. Nesse sentido, ficará evidente o papel dos professores e da gestão escolar na vida educativa e na implementação inclusão nas escolas regulares. Discutiremos investimentos que ajudem a implementar as ações educativas necessárias para uma verdadeira inclusão.

Palavras-chave: Inclusão, Escola, Educação, Professor.

HOW SCHOOLS MEET INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

This article will reflect on inclusion policies, taking into account educational realities and new laws that are being developed and defended in national documents. It will also be shown that discussions about examples of inclusive

³Formada em Pedagogia no Centro Universitário Hermínio Ometto (UNIRARAS), 2004. Professora: Educação Infantil Prefeitura de São Paulo desde 2012. E-mail: fabianenovelli71@hotmail.com

practices in educational spaces are very relevant to inclusive practice, competence and accessibility. This article reflects on the need to understand what school inclusion really is and how schools can be spaces where diversity is expressed. In this sense, the role of teachers and school management in educational life and in implementing inclusion in regular schools became evident. We will discuss investments that help implement the educational actions necessary for true inclusion.

Keywords: Inclusion, School, Education, Teacher.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva visa criar oportunidades iguais na educação regular para todos os alunos.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL; LBI, 2015, p.9).

Escola inclusiva segundo ARANHA (2004, p.7): “Escola Inclusiva é, aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades”.

Os institutos educacionais que têm educação inclusiva proporcionam uma boa educação a todos os estudantes, reconhecendo e respeitando às capacidades e necessidades de cada aluno.

As salas de recursos multifuncionais é um espaço muito importante e proveitoso para os alunos é mais uma ferramenta para a educação inclusiva.

Sobre sala de recursos multifuncionais, SILVEIRA (2020), diz:

A sala tem como objetivo, complementar ou suplementar aos estudantes que buscam na Educação Inclusiva, o seu direito da diferença, de forma que assegure as condições para a continuidade dos estudos nos próximos níveis de ensino que vierem a frequentar. (SILVEIRA, 2020, p. 17).

Segundo NUNES et al (2021, p.18) a educação inclusiva é: “A perspectiva da Educação Inclusiva e de “Escola para todos” pressupunha que houvesse um compartilhamento entre todos que constituem o tecido escolar”.

As escolas especiais atendem alunos com algum transtorno, deficiência ou alta habilidade, já as escolas regulares são adequadas para alunos que não possuem nenhum transtorno ou deficiência e as escolas inclusivas trabalham a educação para os dois tipos de indivíduo citados acima.

A inclusão nas escolas é uma forma de combater:

Racismo;

Diferenças Sociais;

Deficiências físicas e mentais.

As atividades inclusivas visam, portanto, democratizar espaços e serviços para combater a diferenciação social e promover um ambiente mais harmonioso.

A educação tem, nesse cenário, papel fundamental, sendo a escola o espaço no qual se deve favorecer, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania. (ARANHA, 2004, p.7).

A educação inclusiva é uma prática muito importante do ponto de vista do desenvolvimento pessoal e está cada vez mais a ser introduzida nas escolas.

Quando uma escola trabalha inclusão, o objetivo é encorajar os alunos, respeite as necessidades e diferenças dos alunos que tem algum transtorno ou deficiência em um único ambiente de aprendizagem e evite o isolamento desses alunos com necessidades. Pois todos têm direito a educação e todos aprendemos de maneiras diferentes.

A aprendizagem colaborativa é promovida pela educação inclusiva, viabilizando que os alunos trabalhem juntos para superar desafios e alcançar objetivos comuns. Isto reflete a realidade do mundo, onde a colaboração é vital.

2 COMO AS ESCOLAS ATENDEM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quando pesquisado no Google o significado de inclusivo, surgiu o seguinte: "Significado inclusivo: adjetivo capaz de conter, inserir, acrescentar algo a outro. Isso inclui, sem poupar esforços, abraçar, conter, integrar ou constituir: Projeto de Inclusão".

A inclusão em sua totalidade deve abranger a adaptação de espaços físicos de acordo com os perfis de alunos que a instituição de ensino possui, preparação constante de professores e profissionais de educação através de formação permanente e capacitação continuada. Promover a inclusão envolve a participação de todos os atores da comunidade escolar, de forma que exclusão não ocorra em nenhuma de suas formas: digital, social, cultural, financeira, etc. (SILVEIRA, 2020, p.18).

Segundo ARANHA, (2004, p.8): “A escola inclusiva é aquela que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades, e a elas responde, com qualidade pedagógica”.

A principal finalidade é caucionar a plena integração das pessoas com deficiência no contexto socioeconômico e cultural do país. Por exemplo, ao considerar instituições inclusivas, é importante considerar se são adequadas para utilização por todos.

O olhar crítico para a história da humanidade revela, com muita clareza, que nenhuma sociedade se constitui bem-sucedida, se não favorecer, em todas as áreas da convivência humana, o respeito à diversidade que a constitui. Nenhum país alcança pleno desenvolvimento, se não garantir, a todos os cidadãos, em todas as etapas de sua existência, as condições para uma vida digna, de qualidade física, psicológica, social e econômica. (ARANHA, 2004, p.7).

Neste caso, devem ser disponibilizadas facilidades como vias de acesso e apoios para que mesmo pessoas com deficiência ou dificuldades de mobilidade possam aceder à área.

O primeiro pilar das escolas inclusivas diz respeito ao acesso às escolas regulares como expressão do direito à educação;

O segundo pilar afirma o consentimento, significando o direito de diferir;

O terceiro pilar refere-se à formação de equipes numa perspectiva abrangente.

Há falta de investimento governamental para implementar recursos de acessibilidade para alunos especiais. Dificuldades das escolas em lidar com famílias de alunos com necessidades especiais.

Com base em projetos de educação inclusiva, as escolas podem fazer a diferença ao trabalhar:

Planejamento;

Organização;

Flexibilidade;

Variedade de propostas.

Além disso, as comunidades escolares não podem trabalhar isoladamente e dependem da construção de redes de apoio para garantir a inclusão.

É importante que os alunos se sintam livres para expressar seus sentimentos sobre os acontecimentos dentro e fora da aula. Portanto, é importante na educação inclusiva criar um ambiente adequado para esses momentos de conexão e empatia.

Isto pode ser feito por campanhas anti-bullying, promovendo o respeito mútuo e implementando políticas de inclusão específicas.

Para criar uma educação verdadeiramente inclusiva, é importante que os professores recebam formação, desenvolvimento e formação contínua, que mediam a aceitação dos alunos com necessidades educativas especiais e que lutem por uma educação que respeite as diferenças e os privilégios de cada indivíduo.

Somente alunos com deficiência poderão participar de aulas de educação especial. Na educação inclusiva, os alunos com e sem deficiência vivem e aprendem juntos.

Essa perspectiva visa valorizar a especialização de cada aluno e enxergá-la como diversidade, não como um problema.

O tratamento inclusivo nas escolas visa garantir oportunidades iguais para grupos com acesso limitado à educação, ao lazer e ao mercado de trabalho.

As práticas educacionais mais tolerantes também garantem a inclusão e a diversidade para todos os alunos e garanti uma educação acessível para todos os alunos.

Um exemplo de práticas inclusivas nas escolas é o diálogo com os alunos para entender o conceito de capacidade e acessibilidade desses alunos.

As discussões sobre exemplos de práticas inclusivas em espaços educacionais são muito relevantes para práticas, capacidades e acessibilidade inclusivas.

Países que possuem leis que regulam as taxas de emprego para pessoas com deficiência fornecem incentivos.

Caracteriza-se pelos princípios de abraçar as diferenças individuais, valorizar a contribuição de todos, aprender através da colaboração e viver juntos na diversidade humana.

A falta de recursos de acessibilidade, como:

Rampas;

Banheiros adaptados;

Salas de aula adequadas

Dificulta o acesso e a participação de alunos com problemas de mobilidade.

No Brasil, há uma escassez de profissionais na área da educação inclusiva. As coisas que existem são dotadas de funções que normalmente não lhes pertencem.

Diante disso, um dos maiores desafios da educação inclusiva no país reside na busca por profissionais qualificados que possam desempenhar esse papel.

A prática da educação inclusiva requer participar todos os envolvidos na instituição escolar e a família.

Para que uma escola se torne inclusiva há que se contar com a participação consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive. (ARANHA, 2004, p.8).

Tendo em conta que os projetos políticos e educativos são construções coletivas que devem criar oportunidades para desafiar a exclusão das pessoas com deficiência.

Sobre como ter qualidade pedagógica na inclusão educativa, ARANHA (2004, p.8)), diz: “A escola inclusiva é aquela que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades, e a elas responde, com qualidade pedagógica”.

A educação inclusiva baseia-se na oferta de abordagens educativas que garantam acessibilidade e condições de aprendizagem iguais para todos.

Parceria e colaboração são importantes para garantir que a inclusão seja eficaz nos ambientes escolares. Garantindo, ao mesmo tempo, o acesso, a retenção e a participação.

Na Lei nº 13.146 Lei Brasileira de Inclusão (2015, p.9), fala: “Art.27º Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade

assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”.

Na Lei nº 13.146 Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015 no Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV – oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V – adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI – pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; VII – planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII – participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX – adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII – oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII – acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV – inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV – acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI – acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII – oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII – articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

(Lei nº 13.146 Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015).

Os professores devem organizar grupos de forma que nem sempre sejam iguais, incentivando os alunos a interagirem com todos os seus colegas.

Os alunos com deficiência devem fazer parte do grupo e os professores devem incentivar os seus colegas a tratá-los com respeito e cooperação.

A responsabilidade das escolas é remover barreiras de exclusão e auxiliar os alunos a terem oportunidades iguais de desenvolvimento intelectual, social e emocional de todos os alunos.

Entende-se que a educação seja direito de todos, independente de cor, sexo, raça ou condições físicas e a partir desse fato, tem-se a intensificação das discussões sobre o processo de inclusão, assim como construir uma educação mais democrática que permita a todos estarem presentes em sala de aula, tendo acesso a um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. Torna-se essencial a construção de propostas pedagógicas capazes de atender a diversidade existente entre os alunos, embora se saiba que isso não é algo fácil, especialmente porque nem sempre o professor é qualificado para compreender e saber lidar com as diferenças, o que traz dificuldades ao processo de inclusão. (ANDRADE; LAMONIER, 2022, p.3).

Nota-se a importância dos professores nesse processo de educação inclusiva.

É importante que as escolas tenham profissionais capacitados para se trabalhar com inclusão na educação.

O Decreto Nº 6.571, de 2008 no Art.3º fala sobre a formação dos profissionais da educação em educação inclusiva: “III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva”.

Nesta base, a ação inclusiva visa democratizar espaços e serviços para combater o isolamento social e promover um ambiente mais harmonioso. Todos os alunos, com ou sem deficiência, têm o direito de acesso (matrícula e frequência) e participação em todas as atividades escolares e de aprendizagem e têm oportunidades iguais para desenvolver todo o seu potencial.

As aulas, em uma perspectiva inclusiva, precisam ser planejadas com atividades que facilitem a interação dos alunos com necessidades educacionais especiais e os demais, de forma que todos possam participar e o conhecimento seja proporcionado de forma equitativa. (ANDRADE; LAMONIER, 2022, p.2)

Isto é melhor porque os alunos aprendem a conviver com a diversidade e a diferença na sala de aula, e o foco da aprendizagem está na compreensão e no respeito mútuo num local livre de discriminação.

Incentivar pesquisas destinadas a desenvolver metodologias, materiais educacionais, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva para promover

o ensino, a aprendizagem e a acessibilidade para alunos com deficiência, deficiência global e alunos superdotados.

A sala de recursos multifuncionais é um ambiente que possui equipamentos específicos para o oferecimento de atendimento educacional especializado, contando com materiais pedagógicos elaborados especialmente para o público que recebe. Esse espaço promove ações pedagógicas democráticas, de forma participativa de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. (SILVEIRA, 2020, p.17).

Os professores e toda a gestão escolar aprendem muito com a interação com os alunos.

Há relatos de professores que contam como, nessa interação, aprenderam a ser mais tolerantes ao conhecer e respeitar ritmos e estilos de aprendizagem variados, a utilizar estratégias diferenciadas de ensino e avaliação, em função de limitações físicas e sensoriais apresentadas por alguns alunos, que acabaram por beneficiar a turma toda. (SEED, 2005, p. 8 e 9).

Devido à diversidade do ambiente escolar, os profissionais olham para cada aluno, sem exceção, e se esforçam para atingir todo o seu potencial. Ou seja, os professores desempenham um papel importante neste processo como um dos principais agentes de integração na sala de aula.

A inclusão promove o propósito de que todos sejam tratados de forma correta e equitativa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A redação deste artigo revelou-se relevante para o momento atual. Devido à importância do termo Inclusão está se tornando cada vez mais popular.

Um ambiente inclusivo garante a inclusão social, tendo um impacto direto no desenvolvimento do potencial de cada um através dessas leis que trabalha a igualdade e a oportunidade a todos.

Uma situação mais produtiva é evidente quando as competências de interação social são incentivadas em comparação com um ambiente de aprendizagem isolado.

A inclusão permite que alunos excepcionais interajam e se integrem com alunos considerados normais, beneficiando todo o grupo. Isto porque através

da sua coexistência, podem desenvolver o valor e o reconhecimento das respectivas competências e criar consciência de igualdade.

A capacidade de nos irritarmos diante de uma injustiça e não aceitarmos que um colega seja visto como indesejável é o que nos torna determinados e comprometidos com esta causa.

A luta pela inclusão acontece todos os dias, com respeito pelos nossos colegas, independentemente do seu tipo e nível de deficiência.

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Rosirene Magalhães de. LAMONIER, Elisângela Leles. **A Escola como espaço de Inclusão para a Diversidade**. 2022. Disponível em: < <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/>>. Acesso em 25 de janeiro de 2024.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Educação inclusiva: v. 3: **A escola / coordenação geral SEESP/MEC**; organização – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 26 p.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**, 2014. Disponível em: < <https://pne.mec.gov.br/> >. Acesso em 25 de janeiro de 2024.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015.

BRASIL. Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**. 2008.

NUNES, Débora Regina de Paula. et al. (Organizadoras). **Educação inclusiva: conjuntura, síntese e perspectivas** – Marília: ABPEE, 2021. 265 p.

SILVEIRA, Jader Luís da. **Abordagens Sobre Educação Inclusiva.** – Formiga (MG): Editora MultiAtual; v. 1. 26.p. 2020

SEED. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação Superintendência de Educação Departamento de Educação Especial. **Inclusão e Diversidade: Reflexões para a Construção do Projeto Político-Pedagógico.** 2005. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/>>. Acesso em 25 de janeiro de 2024.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E OS DESAFIOS DE ENSINAR EM SALA DE AULA

Gilmar Vicente Ferreira

RESUMO

A deficiência intelectual, caracterizada por limitações no funcionamento intelectual e comportamento adaptativo, afeta o aprendizado, raciocínio e habilidades de comunicação. Essas limitações surgem durante a infância e podem variar em gravidade, classificando-se como leve, moderada, grave ou profunda. O diagnóstico envolve avaliações de QI e habilidades adaptativas, abordando aspectos sociais, práticos e de comunicação. Cada pessoa com deficiência intelectual possui necessidades e habilidades únicas, sendo fundamental oferecer suporte e intervenção adequados para melhorar sua qualidade de vida e independência.

No contexto educacional, o ensino para alunos com deficiência intelectual representa um desafio. Estratégias pedagógicas centradas no aluno são essenciais para promover a inclusão e o aprendizado eficaz. Adaptações curriculares, inovações pedagógicas e o uso de recursos visuais são destacados como práticas eficazes para garantir a participação plena de todos os estudantes, independentemente de possuírem ou não deficiência. É crucial reconhecer que, mesmo com limitações, os alunos com deficiência intelectual têm potencial para aprender e progredir, necessitando de um ambiente educacional que valorize suas habilidades e promova seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Deficiência intelectual; Educação inclusiva; Estratégias pedagógicas

ABSTRACT

Intellectual disability, characterized by limitations in intellectual functioning and adaptive behavior, affects learning, reasoning, and communication skills. These

limitations manifest during childhood and can vary in severity, categorized as mild, moderate, severe, or profound. Diagnosis involves assessments of IQ and adaptive skills, addressing social, practical, and communication aspects. Each person with intellectual disability has unique needs and abilities, making it essential to provide appropriate support and intervention to improve their quality of life and independence. In the educational context, teaching students with intellectual disabilities poses a challenge. Student-centered pedagogical strategies are crucial to promote inclusion and effective learning. Curriculum adaptations, pedagogical innovations, and the use of visual resources are highlighted as effective practices to ensure the full participation of all students, regardless of whether they have a disability or not. It is crucial to recognize that, even with limitations, students with intellectual disabilities have the potential to learn and progress, requiring an educational environment that values their abilities and promotes their development.

Keywords: Intellectual disability; Inclusive education; Pedagogical strategies

INTRODUÇÃO

A deficiência intelectual é uma condição que afeta o funcionamento intelectual e o comportamento adaptativo das pessoas, limitando sua capacidade de aprender, raciocinar, comunicar-se, resolver problemas e se adaptar ao ambiente e às demandas diárias da vida. A manifestação dessas limitações ocorre durante o período de desenvolvimento infantil e pode variar em gravidade, podendo ser leve, moderada, grave ou profunda. Este contexto apresenta desafios significativos para a educação, especialmente no que diz respeito ao ensino de alunos com deficiência intelectual.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo geral compreender os desafios enfrentados pelos professores ao ensinar alunos com deficiência intelectual e propor estratégias de ensino que promovam a inclusão e o desenvolvimento desses alunos na sala de aula. Para alcançar este objetivo, são delineados os seguintes objetivos específicos: analisar as características da deficiência intelectual e suas implicações educacionais; investigar as estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual; e examinar o papel da tecnologia assistiva no processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

A justificativa para este estudo reside na importância de promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes, considerando as necessidades individuais de cada um, especialmente aqueles com deficiência intelectual. A compreensão dos desafios enfrentados pelos professores no ensino desses alunos e a identificação de estratégias pedagógicas eficazes são fundamentais para aprimorar as práticas educacionais e garantir a participação e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes na sala de aula.

A metodologia adotada para este trabalho consiste em uma revisão bibliográfica que busca compilar e analisar informações relevantes provenientes de fontes acadêmicas, livros, artigos científicos e documentos oficiais relacionados à deficiência intelectual e ao ensino inclusivo. A revisão bibliográfica visa fornecer uma base teórica sólida para abordar os objetivos propostos e fundamentar as estratégias pedagógicas a serem discutidas neste estudo.

1 CONCEITO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A deficiência intelectual é uma condição caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo. Essas limitações manifestam-se durante o período de desenvolvimento infantil e impactam a capacidade da pessoa de aprender, raciocinar, comunicar, resolver problemas e se adaptar ao ambiente e às demandas diárias da vida.

Os critérios para o diagnóstico de deficiência intelectual incluem um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, geralmente medido por um teste de QI, juntamente com dificuldades em áreas de habilidades adaptativas, como habilidades sociais, habilidades práticas e habilidades de comunicação.

É importante destacar que a deficiência intelectual é uma condição que varia em gravidade e pode ser leve, moderada, grave ou profunda. Cada pessoa

com deficiência intelectual é única, com suas próprias necessidades e habilidades. O suporte e a intervenção adequados podem ajudar a melhorar a qualidade de vida e a independência das pessoas com deficiência intelectual.

A Deficiência Intelectual, também conhecida como Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, é caracterizada por limitações nas habilidades mentais gerais, tais como raciocínio, resolução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, discernimento, aprendizagem acadêmica e aprendizagem baseada em experiências. Essas limitações resultam em dificuldades no funcionamento adaptativo, levando a pessoa a não alcançar padrões desejados de autonomia e integração social em um ou mais aspectos da vida cotidiana. Isso inclui habilidades de comunicação, participação social, desempenho acadêmico ou profissional e autonomia pessoal em casa ou na comunidade.

Tanto o DSM-V quanto a AAIDD ressaltam que a Deficiência Intelectual (DI) tem seu início durante o período de desenvolvimento e acarreta déficits tanto intelectuais quanto adaptativos nos aspectos conceituais, sociais e práticos. A AAIDD, uma instituição central nesse campo, propõe que a identificação e classificação da DI estão ligadas à utilização de testes psicométricos para avaliar o quociente de inteligência e o comportamento adaptativo. Ambas as abordagens enfatizam a condição de deficiência e suas limitações sobre o indivíduo, centrando-se na compreensão da pessoa e nas restrições evidentes durante avaliações psicométricas e clínicas.

2 O DESAFIO DE ENSINAR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Segundo a abordagem de Santos (2012), indivíduos com Deficiência Intelectual (DI) possuem limitações tanto na estrutura como no funcionamento que dificultam sua adaptação ao ambiente e a aquisição completa de informações. Eles enfrentam desafios na generalização e abstração, além de apresentar um ritmo de aprendizagem mais lento em comparação com aqueles sem deficiência. Portanto, é crucial que o ensino seja apoiado por recursos

visuais, pois podem auxiliar na memória auditiva e na compreensão dos conceitos ministrados pelos professores.

É fundamental ter em mente, conforme mencionado por Pletsch (2013), que as crianças com DI são capazes de aprender a ler, escrever, ser alfabetizadas e desenvolver conceitos lógico-matemáticos. Elas podem superar conceitos iniciais e alcançar níveis mais avançados por meio da interação social e educacional.

Quando lidam com a presença desse grupo na sala de aula, os professores enfrentam o desafio de garantir a aprendizagem de todos os estudantes, especialmente durante o processo de alfabetização. Portanto, é crucial que os educadores realizem adaptações curriculares e implementem inovações pedagógicas para promover a participação de todas as crianças, independentemente de possuírem ou não deficiência. As inovações, conforme descritas por Pletsch (2013), são essenciais para determinar a intensidade necessária dos apoios a serem oferecidos ao indivíduo com deficiência intelectual.

De acordo com Silva (2018), os professores ao receberem um aluno com DI na sala de aula devem questionar-se sobre o processo de aprendizagem desse aluno. Eles devem considerar estratégias para garantir que o aluno tenha acesso ao conteúdo e identificar como as fraquezas ou deficiências desse aluno podem ser transformadas em pontos fortes e impulsionadoras de seu aprendizado.

Para Pimentel (2012, p. 40), “o que precisa funcionar nessa proposta de uma educação inclusiva é um projeto sério de formação continuada dos professores do ensino regular, de modo que os permita conhecer melhor seus estudantes”. Os docentes podem utilizar estratégias diversas para potencializar o estímulo à aprendizagem da criança com DI, uma delas é fazer uso de recursos de tecnologia assistiva de alto ou de baixo custo, por exemplo, a comunicação alternativa (CA). Os recursos de CA podem auxiliar os professores no processo de alfabetização de seus alunos com DI, bem como de seus pares sem deficiência.

A ação mediada pelo docente de forma intencional, a partir da concretização de práticas pautadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), permite criar “um ambiente educacional que não é apenas inclusivo aos estudantes com deficiência, mas serve a todos” (Bock; Gesser; Nuernberg, 2018, p. 151)

As crianças com DI também precisam avançar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para isso, faz-se necessário que os professores criem situações mediadas para que as crianças avancem naquelas funções que elas ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, sendo auxiliadas por pessoas ou colegas mais experientes; assim, “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento amanhã” (Vigotski, 2007, p. 98). É importante que os professores trabalhem com atividades que desenvolvam a memória, a atenção e o pensamento abstrato das crianças com DI; que proponham situações-problema para o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto apresenta uma abordagem abrangente sobre a deficiência intelectual, destacando suas limitações no funcionamento intelectual e comportamento adaptativo. Essas restrições se manifestam durante o desenvolvimento infantil, afetando a capacidade da pessoa de aprender, raciocinar, se comunicar e se adaptar ao ambiente e às demandas diárias. O diagnóstico da deficiência intelectual é baseado em critérios que incluem um funcionamento intelectual abaixo da média, muitas vezes avaliado por meio de um teste de QI, e dificuldades em habilidades adaptativas como sociais, práticas e de comunicação.

É crucial ressaltar que a gravidade da deficiência intelectual pode variar, podendo ser leve, moderada, grave ou profunda, e cada pessoa é única, com suas próprias necessidades e habilidades. O suporte e intervenções adequadas desempenham um papel fundamental para melhorar a qualidade de vida e a independência das pessoas com deficiência intelectual.

Além disso, o texto discute os desafios enfrentados pelos educadores ao ensinar alunos com deficiência intelectual. Destaca a importância de estratégias pedagógicas centradas no aluno, reconhecendo que, apesar das limitações, esses alunos têm o potencial de aprender e progredir acadêmica e socialmente com o apoio adequado. O uso de recursos visuais, adaptações curriculares e inovações pedagógicas são essenciais para garantir a inclusão e o aprendizado eficaz.

As estratégias pedagógicas devem considerar as fraquezas e deficiências do aluno, transformando-as em pontos fortes para impulsionar o aprendizado. A tecnologia assistiva, como a comunicação alternativa, e a aplicação do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) são mencionadas como abordagens eficazes para garantir um ambiente educacional inclusivo. Além disso, destaca-se a importância de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com o auxílio dos professores para criar situações mediadas que estimulem o progresso cognitivo e intelectual das crianças com deficiência intelectual.

Em suma, o texto aborda a complexidade da deficiência intelectual, enfatizando a necessidade de abordagens inclusivas e estratégias pedagógicas personalizadas para apoiar o aprendizado e o desenvolvimento das crianças com essa condição, visando proporcionar uma educação equitativa e de qualidade para todos os estudantes.

BIBLIOGRAFIA

BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. Desenho universal para a aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 24, n. 1, p. 143-160, jan./mar. 2018.

PIMENTEL, S. C. *Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos*. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção Educação Inclusiva).

PLETSCH, M. D. A escolarização do aluno com deficiência intelectual... apesar do diagnóstico. In: MELETTI, S. M. F; KASSAR, M. C. M. (Org.). Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 243-270.

SANTOS, D. C. O. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 935-948, out./dez. 2012.

SILVA, A. S. Alfabetização e inclusão: o trabalho com a consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita em um aluno com deficiência intelectual. 2018. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Série Textos da Psicologia).



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

LITERATURA NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE LEITORES E POETAS

JEANE SOARES DE OLIVEIRA

Resumo: Os profissionais da educação tem se deparado com problemas ao ministrar as aulas para os adolescentes e jovens na escola regular. Isso não só na questão das aulas de Leitura e Literatura, mas, pensando especificamente nelas, já que devemos estabelecer um diálogo com os alunos frente a essas disciplinas que colaboram assim na transformação de ideias e aprendizados relacionados à prática de leitor que é exigida, não apenas para prestar um futuro vestibular, mas, também para serem seres pensantes e críticos. As obras literárias nos servem para realizar um trabalho didático-pedagógico, para promover o prazer da leitura e assim os jovens e adolescentes podem ir se familiarizando e criando relações entre as situações da vida real e de seus pensamentos e construindo suas concepções e se constituindo como sujeitos.

Palavras-chave: Leitura; Obras literárias; Leitor; Aprendizado.

Abstract

Education professionals have faced problems when teaching classes to adolescents and young people in regular schools. This not only in the matter of Reading and Literature classes, but, specifically thinking about them, since we must establish a dialogue with the students in front of these disciplines that collaborate in this way in the transformation of ideas and learning related to the reading practice that is required, not only to take a future entrance exam, but also to be thinking and critical beings. Literary works serve us to carry out a didactic-pedagogical work, to promote the pleasure of reading and so young people and adolescents can become familiarized and create relationships between real life situations and their thoughts and building their conceptions and constituting themselves as subjects.

Keywords: Reading; Literary works; Reader; Apprenticeship.

1 INTRODUÇÃO

Ler é um exercício único que acontece de acordo com as experiências e expectativas de cada um. O leitor efetivo posiciona-se perante o mundo sendo capaz de recriar a realidade a partir do texto lido. Na perspectiva cognitiva a leitura seria um processamento de informações, sendo assim um ato mecânico.

A leitura é uma atividade mental e intelectual. Ela deve acontecer em etapas através dos órgãos sensoriais: a visão, a audição, paladar, olfato e tato. Esse momento seria o da percepção de fatos lidos. O ato de ler acontece sobretudo quando ocorre a abertura da consciência para o seu desejo leitor, podendo ser um texto não verbal e escrito.

Devemos pensar na literatura como elemento fundamental para a formação de indivíduos leitores e assim poder viajar em uma leitura que nos leve a diferentes mundos. O livro tem um papel de transformar as ideias e práticas, por isso ter o hábito de ler as obras literárias na escola faz com que professores e alunos tenham uma relação com os livros numa postura crítica perante a realidade, deixando os padrões tradicionais.

A incapacidade que várias pessoas possuem em compreender textos, embora saibam ler palavras e frases (analfabetos funcionais), nos leva a procurar maneiras para auxiliar o futuro leitor na aquisição e desenvolvimento de uma prática leitora mais completa. Uma prática onde o leitor possa, através da leitura, compreender a sua participação no mundo como sujeito transformador com direitos e deveres. Assim, compreendendo o que lê ele possa questionar a realidade na qual está inserido, posicionar-se de maneira crítica e responsável e exercer o seu direito como cidadão nas mais diversas situações.

A leitura produz e desenvolve conhecimentos e através desses conhecimentos o leitor tem acesso a várias realidades diferentes do seu contexto, as informações transformam sua participação como cidadão político e social, ele modifica e é

modificado, recebe, compara e transmite saberes, modifica e ressignifica sua visão de mundo.

A introdução do ser humano ao mundo leitor começa antes do conhecimento das letras, antes de conhecer os símbolos que formam as palavras. A criança tem contato com palavras e enredos através das canções de ninar, das histórias, jogos e brincadeiras que fazem parte do universo infantil.

A estimulação precoce acontece naturalmente quando a criança brinca, canta, aprende versinhos, trava línguas, escuta, inventa, representa e conta histórias. Porém, há uma grande parcela de jovens e adultos que, mesmo tendo frequentado a escola, são analfabetos funcionais.

Esses leitores apresentam dificuldades em assimilar, entender e transmitir o que foi lido. A estimulação através de diversos gêneros literários, da escolha do leitor, dos versos, rimas e a poesia presentes em canções que gostam podem auxiliar no desenvolvimento das suas habilidades leitoras.

Acredita-se que a poesia e a literatura possam ser de grande valor e ajuda na formação de leitores mais preparados para decodificar, assimilar, desenvolver o senso crítico e opinar sobre o entendimento do que foi lido, melhorando assim o nível do leitor.

A LEITURA LITERÁRIA

O texto literário precisa ser objeto de estudo no cotidiano da escola e assim as aulas de Língua Portuguesa terão como foco textos e práticas de leitura. Então, conclui-se que se é leitor desde o nascimento.

Ainda criança, desde as primeiras sensações quando acontece a conversa desta com um adulto, seja na família ou na escola, apesar de não ser alfabetizada ela apreende o sentido das palavras, das intenções que cada uma representa. Existe a possibilidade de um leitor, que busca compreender situações e atuar para modificá-las, ou até mesmo criá-las, operando junto com o outro, numa construção dialógica de

significados.

A leitura de textos literários é de fundamental importância para a formação de leitores, sendo assim, a escola deverá ter objetivos claros para dar essa capacidade e apresentar estratégias metodológicas de acordo com a realidade sociocultural de seus alunos.

Mas o que entendemos por literatura? Para Marisa Lajolo (1988), no livro “O que é literatura”, a literatura é tudo aquilo que se escreve. Para a autora pode ser ou não! A literatura representa o sentido que damos aos livros lidos, aos poemas declamados, as peças teatrais que assistimos, enfim tudo dependerá das nossas lembranças e interpretações.

Outros ainda veem a literatura como sendo alguma coisa que escrevemos, mas, que dependerá de um leitor para ler e seja dado um valor social. Para um escritor se tornar literatura deverá então passar por certa tradição cultural. Ele deve se tornar um produto a ser comercializado, claro que no molde do mundo capitalista em que vivemos.

A escola nesse sentido contribui e muito para que esse produto, o livro, seja divulgado. O que há de importante em toda essa discussão é que a literatura não só transmite informações.

Mas, também nos faz vivenciar o que lemos e nos faz criar a imagem que o texto propõe, podendo ser uma realidade ou ficção, personagens que existem ou não, tudo é possível se tratando da literatura.

A escola de ensino fundamental deve construir a educação literária pensando nos seguintes critérios: escolha de livros, a metodologia adequada e as formas de avaliação de acordo com o processo de construção de conhecimento: “[...] todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente” (1993, apud ROSING; BECKER, 2005, p. 46).

Geralmente, a relação com os livros começa na escola. Ali acontece o encontro com o

mundo da fantasia desde a infância. Na mais tenra idade as crianças se descobrem através dos mistérios que os livros trazem escritos.

Os profissionais da educação têm muitas experiências a contar pensando na prática de leituras que ocorrem no ambiente escolar. As crianças sentem-se bem confortáveis com esse tipo de atividade, parece estarmos falando a sua língua, entram no mundo do imaginário e assim o mundo a sua volta se torna entendido e aceitável.

Existe um prazer em ler, em desvendar o desconhecido, em descobrir novos personagens. Isso é reforçado quando os pais e professores contam e leem histórias para as crianças, não apenas no início da alfabetização, mas em qualquer fase da infância até a adolescência.

No decorrer dos anos escolares a leitura vai se tornando uma espécie de dever, um ato obrigatório, sem muito valor sentimental, por isso é necessário o encantamento pela literatura.

O papel da escola é de resgatar esse gosto dando-lhe a importância devida, já que a leitura é uma estratégia utilizada não só na língua portuguesa como em todas as outras disciplinas.

Em todo o processo de leitura e escrita o professor deve ser um leitor ativo, que utilize da pesquisa para suas buscas em formas de interação com os alunos e seus familiares.

Ele deve estar colaborando nesse ato de ler dos alunos, incentivando, dando aparato quando os alunos sentem alguma dificuldade, essa sim será a forma de acompanhamento adequado para atingir os objetivos propostos no ensino da leitura através da literatura. Para Lajolo (1993), quanto mais o leitor for maduro e quanto mais qualidade estética tiver um texto, mais complexo será o ato de leitura.

Sendo assim, o texto literário se revela um meio eficiente de contato com a pluralidade de significações da língua, favorecendo o encontro com esses significados de forma abrangente, ampla, diferentemente dos materiais informativos que se prendem aos

fatos particulares.

OS PRIMEIROS CONTATOS NA FORMAÇÃO DO PRÉ LEITOR

A formação do leitor começa antes do contato com as letras, palavras e textos no ambiente escolar, começa na infância. É na família, na comunidade, no meio social a que pertence que tem início a sua leitura de mundo.

Ele começa a entender o significado da palavra, nomear os objetos, entender os sentimentos a relacionar palavras a conceitos concretos e abstratos. É na infância que o futuro leitor tem o primeiro contato com a poesia e com a literatura.

As brincadeiras e cantigas de roda, os versos, as parlendas, as fábulas, as cantigas de ninar ouvidas quando ainda era bebê formam uma memória afetiva e o prepara para o mundo mágico da poesia e literatura.

O pré leitor ao ser introduzido no mundo das letras no qual os objetos, sentimentos e palavras são representados por símbolos aprende que esses símbolos, as letras, juntos se transformam em palavras e a combinação das palavras em textos, e descobre que esses símbolos são o bilhete de entrada no universo do leitor.

É através dessa descoberta, desse despertar para a novidade que movido pela curiosidade natural diante do novo que ele pode adquirir o gosto, o prazer e o encantamento pela leitura. Segundo Freire “A curiosidade ingênua de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente mais rigoroso, é a que caracteriza o senso comum.

O saber de pura experiência feito” (FREIRE, 2009, p.29). O leitor iniciante já deve entender, ou ser estimulado a compreender que, aquelas palavras além de formar um texto tem um significado além da palavra. Lendo o trecho de uma música conhecida nas brincadeiras infantis “atirei o pau no gato, mas o gato não morreu” o leitor já deve ser capaz de entender ou ser auxiliado a compreender que, essas palavras representam uma ação, a agressão a um animal.

O agrupamento de letras, transformado em palavras e o conjunto de palavras que

formam um texto conversam com o leitor. Ele pode assimilar que a música representada pelas palavras contam uma história, desenvolver o raciocínio analisando os fatos, usar a imaginação e transformar esses fatos em um acontecimento real dentro da fantasia. Dependendo dos valores que fazem parte do seu mundo real decidir se concorda ou não com a ação:

Segundo Freire: De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente (FREIRE, 1989, p.13).

Então, através da leitura de uma música o leitor já pode desenvolver o raciocínio, o senso crítico e formar opinião sobre o que leu, esse tipo de texto curto, facilita a compreensão. Se faz necessário aprender a utilizar o bom senso:

O exercício do bom senso, com o qual só temos o que ganhar, se faz no “corpo” da curiosidade. Nesse sentido, quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer nosso bom senso. O exercício ou a educação do bom senso vai superando o que há nele de instintivo na avaliação dos fatos e dos acontecimentos em que nos envolvemos (FREIRE, 2009, p. 62).

Outro exemplo são as fábulas, elas apresentam uma narrativa curta que pode ser em prosa ou em verso, os personagens são animais ou objetos que executam ações características dos seres humanos, e o objetivo do texto é levar o leitor a analisar os fatos e perceber o conselho, os valores que esta história quer transmitir.

Esse tipo de leitura sucinta, de fácil compreensão e que apresenta animais como personagens agradam muito os alunos e favorece o imaginário, a leitura de uma fábula leva o leitor a descobrir e reconhecer a intenção do autor, qual mensagem está sendo apresentada e ele pode concordar com ela ou não.

Ele pode comparar a narrativa com fatos reais do seu contexto, pode assimilar ou

transformar os valores e opiniões utilizando sua própria leitura de mundo. Assim, esse tipo de narrativa pode ser utilizado para, além de despertar e estimular o desenvolvimento do gosto pela leitura, apresentar valores, e levar os alunos a comentar suas opiniões elaboradas através da análise crítica do que foi lido.

Normalmente é na escola que a maioria das crianças tem o primeiro contato com as letras, palavras e texto escrito, com o livro e com a leitura. O caráter formativo da escola pode, dependendo da maneira como o professor (que é o intermediário entre o futuro leitor e a leitura) trabalhar a iniciação do leitor, despertar o amor ou a aversão pelos livros.

Rousseau nos fala que: “a literatura é uma arte cuja utilidade pode se tornar sensível em qualquer idade.”, e pergunta: “Por que a leitura uma arte tão útil e tão agradável, é um tormento para a infância?” (ROUSSEAU, 1951, p.116 apud CERIZARA, 1990, p.132).

O prazer da leitura está vinculado com a utilidade, a curiosidade, a descoberta de novos horizontes que eram desconhecidos mas que a partir do momento que aprendeu a ler passam a fazer sentido, se relacionam com a leitura de mundo com o contexto do leitor. É necessário que o leitor iniciante perceba que a leitura tem várias funções além de decodificar o que está escrito, ele precisa entender a função social da escrita.

Ou seja, para que o aluno se interesse pela leitura e escrita é preciso que antes entenda para que serve, qual o seu valor nas mais diversas situações, descubra sua importância e deseje se apropriar dessa ferramenta. Assim a resposta para a pergunta, por que a leitura pode ser um tormento? É respondida por Rousseau:

Porque a constrangem a nela se aplicar a força, e a empregam em usos que a criança não percebe. Uma criança não se mostra muito curiosa em aperfeiçoar o instrumento com o qual a atormentam; mas faça com que esse instrumento sirva ao seus prazeres, e logo ela se entregará sem que você tenha que intervir. (ROUSSEAU, 1951, p.116 apud CERIZARA, 1990, p. 132).

Com o passar do tempo o leitor será obrigado a ler matérias com o objetivo de responder provas, ser avaliado em matérias muito diversas de seus interesses, são necessárias, não depende da sua vontade, porém se no início de sua jornada foi estimulado o prazer de aprender a aprender, isso já não será motivo de tormenta.

Então no início, e continuamente, torna-se necessário o contato com diversos gêneros além dos livros didáticos. Segundo Souza: “O livro estético (prosa ou poesia) proporciona ao pequeno leitor oportunidade de vivenciar histórias e sentir emoções, permitindo-lhe colocar em ação a capacidade de imaginar e ter uma visão mais crítica do mundo” (SOUZA, 2004, p.64).

Nesse contexto o gênero fábula, que também pode ser apresentado em forma de versos, agrada muito os leitores iniciantes. A fábula A cigarra e a formiga, atribuída a Esopo, é um exemplo muito conhecido onde a formiga trabalha sem parar enquanto a cigarra passa o tempo todo cantando, em algumas adaptações os finais da narrativa são diferentes.

A maioria das narrativas termina com a cigarra pedindo auxílio no inverno pois está com frio e fome e a formiga responde: Você cantou o verão todo, agora dance. Em outros finais a cigarra é bem acolhida, recebe alimentos, amor, compreensão, carinho e um abrigo. A formiga entende que enquanto trabalhava a música da cigarra serviu para amenizar e alegrar seus dias de trabalho e agora no inverno terá uma amiga para lhe fazer companhia e espantar a solidão.

Essa fábula, assim como várias outras, levam os alunos dos anos iniciais a se interessar pela leitura, usam diversos tipos de objetos para recontá-las, representam e recontam utilizando a memória, criatividade e a imaginação. Quando é solicitado pelo professor que o aluno escreva uma fábula, muitas vezes a escrita representa fatos reais da vida do aluno, proporcionando assim, um ganho no conhecimento do professor sobre o aluno.

Quando trabalhado com alunos adolescentes e adultos, o gênero fábula, resulta em ricos debates, pois, os alunos nessa faixa etária já possuem uma visão e

compreensão do mundo mais desenvolvida e movidos pelo interesse e pela curiosidade por esse gênero podem ressignificar o que foi lido. Segundo Freire:

Não há para mim, na diferença e na “distância “entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (FREIRE, 2009, p.31).

Nesse momento, uma fábula pode ser relacionada com as suas vivências e realidades mostrando para o aluno o sentido da leitura que além de instruir e informar também pode servir para demonstrar valores e sentimentos, levando ao encantamento pela leitura.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O livro tem um papel de transformar as ideias e práticas, por isso ter o hábito de ler as obras literárias na escola faz com que professores e alunos tenham uma relação com os livros numa postura crítica perante a realidade, deixando os padrões tradicionais.

Quando uma pessoa lê, ela organiza em sua mente a estrutura linguística do que vai dizer em voz alta, assim como também, realiza reflexões sobre o que já conhece do fato lido.

Ao se expor verbalmente, materializa e produz sua leitura que supera o simples fato de decodificar, engloba decifração e compreensão simultaneamente. Eis por que considerar o sujeito aprendiz com sua gama de experiências externas à escola fortalece o processo de aprendizagem de forma consistente.

O texto literário precisa ser objeto de estudo no cotidiano da escola e assim as aulas de Língua Portuguesa terão como foco textos e práticas de leitura, pois é a partir dos

textos literários que podemos educar os sentimentos dos nossos alunos e favorecer para que estes entendam as relações que permeiam a sociedade na qual se inserem.

A leitura de textos literários é de fundamental importância para a formação de leitores, sendo assim, a escola deverá ter objetivos claros para dar essa capacidade e apresentar estratégias metodológicas de acordo com a realidade sociocultural de seus alunos.

Segundo Coelho (1997) “Literatura é uma área de conhecimento de suma importância para a formação e desenvolvimento humano, não somente pela gratuidade e entretenimento que a ficção proporciona, mas por possibilitar aos leitores refletirem, porque vivenciam situações que são da ficção, mas que tem inspiração na condição humana”.

O professor deve usar de textos literários para aprofundar os alunos na competência leitora, trabalhando a consciência crítica e a ampliação dos textos culturalmente significativos.

As narrativas literárias transportam os leitores para um lugar imaginário onde terão a oportunidade de aprender e vivenciar emoções e situações das histórias dos livros ou em suportes eletrônicos.

É no espaço escolar que a literatura facilita o conhecimento e proporciona o acesso ao bem cultural, o sujeito leitor estabelece trocas ao interagir com os textos posicionando-se perante a leitura com os personagens, diálogos, cenários, entre outros, através da construção de significados pela interação.

O leitor é um agente na medida em que vive e transforma o texto literário ao ler através de suas vivências individuais, assumindo assim o papel de leitor- sujeito quando atribui sentido aos textos lidos e faz sua leitura crítica da obra.

Para Batista (2014) “Na escola, as chamadas práticas de leitura são aquelas que buscam recriar, em sala de aula, situações reais de leitura tendo em vista os seus usos sociais”.

A mediação de leitura se dá através dos alunos com os livros. O mediador nesse caso da instituição escolar seria o professor, que trará ao aluno esse convívio com livros, para que assim se construa certo sentido para o que se está lendo, enfim a interpretação desse diálogo texto-leitor.

Tanto a mediação como o ensino da leitura visam a formação de leitores. Cada uma tem seu objetivo específico sendo: enquanto que no ensino da leitura desenvolve-se a competência leitora, na mediação tem a finalidade de promover a aproximação do leitor aos textos literários sem fins didáticos.

Deve-se assim nos dois casos ocorrer a transformação dos indivíduos buscando refletir sobre a realidade e sobre si mesmos.

Apesar de se pensar que é só na escola que se tem espaço para a leitura e tendo apenas materiais impressos, a leitura acontece em outros ambientes como: família, escola, bibliotecas, instituições diversas.

Para alguns a família é o primeiro espaço para essa mediação e rotina de leitura, mas depende muito de questões sociais e financeiras além do hábito a ser desenvolvido.

A escola é o segundo meio no qual as crianças, jovens e adultos têm esse contato estando voltada para as questões da tecnologia da leitura e da escrita e ainda atua como principal espaço de letramento literário.

É na escola que as mediações acontecem com todo cuidado de maneiras a serem programadas através de projetos, atividades com leituras, na produção de oficinas literárias, saraus, bibliotecas circulantes, cantinhos da leitura, enfim, são muitas as intenções dos profissionais na concretização deste trabalho.

Sendo assim, com todas essas frentes de trabalhos de incentivo aos alunos e comunidade escolar estaremos incentivando e criando hábitos literários.

As bibliotecas também fazem projetos para cativar os alunos nessa mediação da leitura, veem se informatizando e se especializando com relação a seu público promovendo rodas de leituras e poesias, saraus, eventos com contações de histórias e peças teatrais.

Paulino e Cosson (2009) afirmam que para promover o letramento literário na escola é preciso constituir uma comunidade de leitores na qual os textos possam circular e possam se respeitar as dificuldades de respostas a essas leituras.

Os autores sugerem que para efetivar essa comunidade, o professor deve formar grupos de estudo, rodas de leitura ou outras estratégias que permitam o compartilhamento de leituras relacionadas ao universo da literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se então que o alto índice de analfabetismo funcional no país requer medidas que busquem auxiliar a formação do leitor. A estimulação é de grande ajuda pois, o contato com a poesia através de canções de ninar, cantigas de roda, brincadeiras que envolvem músicas e repetição de rimas e versos que fazem parte do universo infantil, livro de plástico ou tecido lavável, inserido desde os primeiros meses colaboram para a estimulação sensorial motora entre vários outros benefícios.

A literatura, conhecida através de ouvir histórias, entre elas as fábulas, desenvolve a memória, o vocabulário, a criatividade, a criticidade, a análise dos fatos e os transformam em conhecimentos.

Então, a poesia, o livro e a literatura produzem conteúdos na memória afetiva, tornam-se auxiliares na formação do futuro leitor ou no desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências leitoras dos sujeitos considerados analfabetos funcionais.

A escola, como ambiente formador, deve oferecer, além do livro didático, variedade

em gêneros textuais, autores e títulos possibilitando ao educando a liberdade de escolhas e descobertas, favorecendo, assim o prazer pela leitura.

Aos professores cabe apresentar o livro, a poesia e a literatura mostrando o caminho e auxiliando na caminhada. O mesmo processo precisa ser usado com o leitor adulto que, por diversos motivos abandonou ou não frequentou a escola. Esse educando traz na bagagem valores, entendimentos e conhecimentos de mundo que foram adquiridos e acumulados com o tempo. A grande maioria desses cidadãos chega à escola após a jornada de trabalho. Para esse indivíduo a poesia e a literatura, podem ser, além de auxiliares no conhecimento, um alento, uma distração das atribulações da vida adulta, podem ser fonte de prazer, contribuindo para a formação leitora.

Ao estudarmos os documentos que regem a nossa educação brasileira notamos o quão é importante termos em mente esse trabalho elaborado com a leitura, escrita e interpretação de textos.

O ensino da literatura ajuda os estudantes a terem mais competências para a análise e interpretação de textos literários, avaliando os recursos de expressão, observando a estrutura.

Aprendendo como a forma e o conteúdo se moldam um ao outro, verificando as marcas pessoais da linguagem de cada autor estudado, e percebendo a influência do contexto histórico social na produção.

REFERÊNCIAS

_____. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

AZEVEDO, Ricardo. In: SOUZA, Renata Junqueira. Caminhos para a formação do leitor. 1. ed. São Paulo: DCL, 2004.

BARROS, M. Poesia completa. São Paulo: Leya, 2010.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 4. ed. São Paulo: Ouro Sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CEREJA, William Roberto. Ensino da literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

CERIZARA, Ana Beatriz. Rousseau: a educação na infância. São Paulo: Scipione, 1990.

COELHO, N. N. Literatura Infantil: teoria – análise – didática. São Paulo: Ática, 1997.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 1993.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faesps

e-ISSN: 2675-1186

O USO DO GÊNERO CONTO DE FADAS NA PRODUÇÃO ESCRITA.

MARGARETE DOS SANTOS TRISTÃO⁴

RESUMO

O presente artigo apresenta o trabalho desenvolvido em uma escola do município de São Bernardo do Campo com uma turma de 2º ano do ciclo I, durante um trimestre, onde o gênero contemplado em Língua Portuguesa foi conto de fadas. Com a pretensão de levar os alunos a avançarem em suas hipóteses de escrita e leitura, respeitando as características textuais do gênero e ampliando seus conhecimentos sobre a linguagem escrita, avançando em sua própria escrita.

Palavras-chave: gênero – texto – escrita.

ABSTRACT

The present article presents the work carried out in a school in the municipality of São Bernardo do Campo with a class of 2nd year of cycle 1, during a quarter, where the contemplated genre in Portuguese was fairy tale. With the intention of leading students to advance in their hypotheses of writing and reading, respecting the textual characteristics of the genre and expanding their knowledge of written language, advancing in their own writing.

Keywords: gender – text – writing.

⁴ Pedagoga - Licenciada em Pedagogia pela UMESp/docência das SIEF e EI. Professora de Educação Infantil na prefeitura de São Paulo. Especialista no ensino da matemática dos anos iniciais pela Universidade Cruzeiro do sul, especialista em alfabetização pela faculdade São Luis.

INTRODUÇÃO

Desde o ingresso na escola as crianças têm contato com o gênero conto de fadas, é o primeiro contato com a cultura literária de diferentes épocas e espaços, aproximando-se da forma pela qual o ser humano produz e troca conhecimentos; as narrativas. A experiência simbólica suscitada nessas narrativas as ajuda a lidar com os impulsos contraditórios presentes na sua formação enquanto ser humano a partir da luta entre o bem e o mal. A linguagem dos contos enriquece o imaginário infantil e torna-se ferramenta de escrita porque são fáceis de memorizar, encantam a todos e são transmitidas de geração em geração com inovações que acompanham a contemporaneidade sem perder o seu encantamento.

Nesta perspectiva é importante que os contos de fadas sejam apresentados as novas gerações para que tenham o conhecimento de que estas narrativas hoje conhecidas como clássicas, surgiram da tradição oral, no tempo em que as histórias eram contadas por pessoas do povo como forma de distração e entretenimento.

Coelho (1991) salienta a importância de contar histórias lúdicas para crianças como forma de animar, emocionar e divertir, caso isso não ocorra a experiência leitora não será duradoura.

E a linguagem dos contos de fadas falam diretamente com o leitor ou ouvinte, pois foram histórias que surgiram ao longo dos anos, narradas por pessoas do povo que incluíam nas narrativas seus desejos e vontades. Eles tratam de experiências tipicamente humanas, presentes em qualquer lugar e época. Sendo assim, o leitor identifica-se com o herói, pois suas dificuldades e proações estão presentes na vida de todos. MASSUIA (2011, p. 36).

Os contos de fadas são deslumbrantes por possuírem como personagens reis, rainhas, gnomos, bruxas, fadas, gigantes, anões e objetos mágicos vindos de um tempo e espaço desconhecidos fazendo com que flua o imaginário do ouvinte. Ao iniciar a audição de uma história o ouvinte ou leitor é transportado para o tempo do “Era uma vez...” ou, “Certo rei...”, tinha três filhos, muito

maldoso ou bondoso, e o seu imaginário começa a reproduzir este tempo e espaço, fazendo-o adentrar no mundo da magia.

Segundo Prop (2002) os contos de encantamentos geralmente possuem as seguintes características: “Seu eixo gerador consiste em uma problemática existencial”.

As histórias são marcadas pela realização existencial do herói, normalmente representada pelo casamento, ideal a ser alcançado após o enfrentamento de diversos obstáculos ou provas, como por exemplo, os contos Cinderela, Chapeuzinho Vermelho e Bela Adormecida. PROP (2002) apud MASSUIA (2011), p.28.

Coelho (1991) lembra dos contos maravilhosos, nestes, as fadas não aparecem como nos contos de encantamento e a narrativa se desenvolve dentro de uma magia figurada por animais falantes, o tempo e espaço são relacionados com histórias do cotidiano. “Seu eixo gerador é uma problemática social, na qual o herói se realiza no âmbito socioeconômico. Alguns exemplos de contos maravilhosos são “Aladim e a Lâmpada Maravilhosa, Ali Babá e os 40 Ladrões, e Simbad, o Marujo”.

Mesmo apresentando essas diferenças é fácil perceber as semelhanças, e é por isso que o leitor ainda faz confusão entre os contos de encantamento e os maravilhosos, eles são facilmente confundidos por trazerem em suas características personagens e objetos mágicos que em suas ações definem a maldade e a bondade com muita clareza, o que os deixa cheios de encantamento e magia que envolve a adultos e crianças.

Coelho (1991) salienta que o conto apresenta uma visão de mundo que corresponde a partículas de vida, um momento importante que permite ao leitor prever o todo do mundo ao qual esta partícula pertence, ou seja, consegue prever os acontecimentos futuros da história estruturados em poucas páginas, seja um conflito, fato ou acontecimento.

Tudo no conto é condensado, a efabulação se desenvolve em torno de uma única ação ou situação; a caracterização das personagens é breve; a duração temporal é curta (...). Daí sua pequena extensão material. Há muito tempo, o gênero tem se revelado uma forma privilegiada da literatura popular e da infantil. COELHO (1991) apud MASSUIA (2011) p. 29.

Sendo os contos de fadas um gênero da literatura infantil, apreciados por adultos e crianças, seja por suas características acima descritas ou pelo

encantamento e envolvimento que produzem em seus leitores é que tem sido muito utilizado em sala de aula para ajudar os alunos a desenvolverem a escrita a partir dos textos que têm em memória.

Com base na fundamentação teórica até o momento apresentada faremos a seguinte descrição do trabalho realizado.

REESCRITA DE CONTOS DE FADAS

Na aquisição da escrita não há outra forma de aprendê-la senão praticando-a, o mesmo ocorre com a leitura. Rocha (2002, in Menelogo e Menelogo, 2005) afirma que “o indivíduo só dominará a escrita se praticar esta atividade, pois não há como ensinar alguém a escrever só com livros e teorias, sem a prática da escrita”.

Ao escrever um texto o homem, ser social, nele socializa suas experiências, os conhecimentos adquiridos previamente nas trocas com os demais sujeitos de seu meio.

“Sendo assim, o texto produzido é resultado desse processo de construção, que reflete os conhecimentos prévios, as trocas com os colegas e professores, a linguagem utilizada e o estilo adequado ao uso social. QUEIROZ (2002) apud MASSUIA 2011, P. 159.

Ao reescrever um texto é estabelecido um diálogo entre o sujeito-autor e o seu produto criado, dando possibilidades de um relacionamento interativo com a sua própria produção. “Ao reescrever, o aluno sai do estágio emocional (inspirativo), que gera a primeira escrita, e passa ao estágio de maior racionalização sobre o que foi materializado. MENELOGO & MENELOGO, 2005, p. 74 apud Massuia (2011) p. 159.

Uma das preocupações do professor ao solicitar a reescrita de um texto é informar ao aluno o porquê, para quê e para quem essa atividade será produzida. Ao fazer esses esclarecimentos os alunos se sentem motivados a iniciar suas produções, caso isso não ocorra, o aluno entenderá a produção escrita como um mero cumprimento do dever e não como algo importante no

seu desenvolvimento como escritor iniciante.

Um professor alfabetizador preocupado com o desempenho escritor de seus alunos busca todos esses meios para motivá-los no desenvolvimento dessa tarefa, visa a concretização da alfabetização, mesmo sabendo que até o momento, as crianças podem ser alfabetizadas até o término do ciclo I quando tem oito anos de idade, o professor comprometido sabe que quanto antes eles compreenderem o código de escrita melhor será o seu desempenho nas aulas e na vida.

Neste processo o professor deve ser um mediador que auxilia o aluno na busca pela coerência e coesão do texto, não tendo uma ação direcionada somente as questões ortográficas, mais dando ênfase na organização do texto como um todo. Ensinar o aluno a ler suas próprias produções e as dos colegas, são estratégias que demonstram preocupação e cuidados ao escritor que terá seu texto lido por outro autor.

Aprender a ler e a escrever demanda a inserção do aluno na vida social, decodificar o mundo a sua volta, seja para identificar o nome da rua onde mora, o nome da escola que estuda, ler um documento para um idoso ou para uma pessoa que não é alfabetizada, ler para se divertir com a história, ler um jornal ou uma revista para se informar. Todas essas preocupações permeiam o pensar e agir do professor alfabetizador, ele lida diariamente com a formação não só de leitores e escritores mais de cidadãos.

Pensando nessas possibilidades seu trabalho tem que ter base e fundamentos sólidos que culminem com o direcionamento dos alunos ao sucesso na aquisição da cultura escrita. Ler com entendimento, ler o que escreve, ler o que os outros escrevem, pensar para escrever, falar em voz alta enquanto escreve, fazer diversas perguntas ao professor durante a realização de sua produção, são inquietações dos alunos que permeiam o aprendizado da função escrita.

Por isso o trabalho que fora desenvolvido teve ligação direta com o Projeto Político Pedagógico da escola e com os objetivos a serem contemplados no trimestre em Língua Portuguesa. A turma era composta por 24 alunos entre

eles uma inclusão (autista). Por ter um aluno autista este contava com o acompanhamento de uma estagiária diariamente, o que contribuiu muito para o desenvolvimento das atividades e bom desempenho de todos.

Em relação aos objetivos específicos a serem trabalhados no desenvolvimento da oralidade seria que ao término do trimestre os alunos fossem progressivamente capazes de: reescrever trechos de contos de fadas respeitando as características textuais, participar de produções de textos em duplas, grupos e coletivamente, fazer uso dos conhecimentos ortográficos referentes ao n pós vocálico, preocupar-se com: regularidades ortográficas, utilização dos sinais de pontuação em suas produções escritas, coerência textual, segmentação de palavras.

Inicialmente os alunos foram questionados sobre quais personagens têm nos contos de fadas? O que eles fazem? Que elementos mágicos aparecem nos contos? Depois destes questionamentos foi disponibilizado atividades com imagens de personagens dos contos aos quais os alunos nomeariam e escreveriam frases utilizando-as.

Após este momento e buscando contemplar os objetivos propostos, foi apresentado aos alunos uma lista com nome de diversos contos de fadas, para que eles reconhecessem os que são mais familiares e quais gostariam de rever ou conhecer. Para não haver um foco nos contos de princesa diante de um número expressivo de meninos que rejeitaram este modelo de conto, foi proposto contos que tivessem tanto gênero masculino quanto feminino e também contos que contemplassem os dois gêneros. Feito esses acordos entre os alunos e professora o primeiro conto a ser trabalhado foi “Pinóquio”. Os alunos adoram as travessuras desse boneco e como tínhamos muitos problemas com indisciplina este conto também contemplaria valores como respeito, mentira e suas consequências.

Inicialmente foi realizado um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito do conto, se recordavam quem eram os personagens, como era o início da história, qual o problema apresentado e qual o final do conto. Após realizar estes questionamentos a professora fez a leitura do conto para

os alunos, problematizando-os em relação aos problemas causados a Gepeto após a mentira que o menino Pinóquio lhe pregou. Numa outra aula foi entregue a cada aluno uma cópia do texto, foi realizada a leitura coletiva do mesmo, também foi trabalhado a estruturação do texto quanto a utilização de parágrafos, pontuação e estruturação da história; introdução, desenvolvimento e conclusão.

Para que os alunos tivessem uma boa memorização da sequência da atividade a professora recorreu a várias estratégias, uma que os alunos gostaram muito foi a divisão do conto em partes e entregue aos alunos que organizados em duplas descobririam onde se encaixavam no texto. A professora perguntava: _ como começa o conto? Os alunos respondiam: _ Era uma vez...

Professora: Quem está com este trecho? Neste momento a dupla que estava com este trecho do conto ia até a lousa e colava o papel. E a atividade prosseguia até finalizar o conto.

Outra atividade que auxiliou bastante os alunos foi a reescrita coletiva do conto. A professora solicitou aos alunos que contassem para ela o conto desde o início e ela reescreveu-o no quadro, problematizando-os quando necessário. A maioria dos alunos tinham um bom repertório sobre contos de fadas, as vezes, esqueciam trechos da história ou omitiam partes da sequência devido ao tamanho do texto. Para solucionar este problema e manter a turma entusiasmada com suas produções, a professora solicitou apenas uma parte do conto, que neste conto em específico, envolve muito a questão da valorização e importância de um para o outro, além de conter muita magia envolvida e o tão esperado “felizes para sempre”. Desta forma esta reescrita contemplaria toda a turma no tocante a verificação da produção escrita propriamente dita, ou seja, o objetivo era que os alunos escrevessem, soltassem suas palavras, deixassem fluir sua escrita. Aos alunos que tivessem maior avanço era permitido a reescrita do conto na íntegra.

O texto abaixo é produção de um aluno, reescrita do final do conto Pinóquio.

A fada azul disse

_ você foi muito corajoso por ter salvado o seu pai da baleia e o pinoquio e o gepeto se abraçaram e viveram felizes para sempre

Fim

Como é notável o texto apresenta coerência e coesão textual, os erros ortográficos são comuns no início da alfabetização, mesmo assim, o aluno demonstra preocupação em fazer uso do parágrafo, travessão, que indica a fala das personagens e não faltou a finalização presente nos contos de fadas, “viveram felizes para sempre”.

A princesa bela adormeceu por muito tempo até que um dia...

Um príncipe ficou sabendo da bela princesa, quando o príncipe chegou, desceu do seu cavalo e viu os pais da princesa e falou:

_ Olá eu fiquei sabendo da princesa Aurora.

Os pais liberaram o príncipe foi até lá e quando viu a princesa deu um beijo nela ela acordou eles se casaram e viveram felizes para sempre.

De acordo com a decisão dos alunos e professora o segundo conto a ser trabalho foi a bela adormecida. Este conto envolve a questão do romance, da formação do casal, do beijo de amor. Entre os alunos era muito apreciado pelas meninas, mais, aos poucos os meninos também foram se deixando envolver pelo conto que fora iniciado pela oralidade e levantamento de conhecimentos prévios dos alunos. Após esta etapa foram realizadas atividades de sistematização do conto, cruzadinhas, perguntas sobre as personagens, o problema existente no conto, como fora desenvolvido e o final. Concluída estas etapas os alunos foram contemplados com o filme “a bela adormecida” da Walt Disney. Foi realizada uma discussão

sobre o filme para melhorar o entendimento de alguns alunos sobre a sequência do filme e somente depois fora solicitado a sua reescrita.

O terceiro conto contemplado neste trabalho foi “os três porquinhos”, este conto teve um envolvimento muito grande dos alunos e professoras. Embora pareça um conto muito simples demonstra a esperteza de uma das personagens que no conto é visto como o mais inteligente, a audácia do lobo e a união dos irmãos diante do perigo. Também foi trabalhado por meio de uma sequência didática com levantamento de hipóteses dos alunos, leitura coletiva e individual do texto, interpretação de questionário, narrativa de partes do texto pelos alunos organizados em duplas e a reescrita como produção final.

Como era final de ano as professoras contemplaram os alunos dos primeiros, segundos e terceiros anos do ciclo I com uma peça de teatro do conto, envolvendo as professoras especialistas, inspetores e coordenadoras, todos ficaram maravilhados.

Era uma vez

três porquinhos que resolveu sair da casa

da Mãe, O porquinho mais novo achou mais prático fazer sua casa de palha quando o porquinho terminou O lobo apareceu e dici:

Abra a porta e O porquinho Era muito medroso, ele não abriu a porta, então O lobo soprou e a casa desmoronou O porquinho mais novo foi correndo pra casa do seu irmão, o segundo porquinho construiu a Sua casa de madeira, quando ele terminou O lobo disse: Abra a porta e medeisse entrar os dois porquinhos ficaram com muito medo eles Não abriu a porta Então o lobo Soprou e a casa desmoronou os dois porquinhos foram correndo para a casa do irmão mais velho o lobo apareceu e disse abra a porta e medeisse entrar os três porquinhos não abriram a porta o lobo soprou mais a casa Não desmoronou então o lobo resolveo Subir na chaminé o porquinho mais velho era muito esperto e acendeu a chaminé o lobo Se queimou e Nunca mais voltou e os três porquinhos viveram felizes para sempre na

Nesta produção é bastante notável o repertório dos alunos por meio da riqueza de detalhes presente no conto, a preocupação com a sequência da história e com a pontuação, apresentando autonomia escritora.

Como era final de ano as professoras contemplaram os alunos dos primeiros, segundos e terceiros anos do ciclo I com uma peça de teatro do conto, envolvendo as professoras especialistas, inspetores e coordenadoras, todos ficaram maravilhados.

Após produzirem essas reescritas era bastante notável os avanços dos alunos quanto a escrita, pois, escreviam com confiança suas produções, demonstravam entusiasmo e serem conhecedores dos contos trabalhados.

Com a intenção de fazer uso da tecnologia disponível na escola, os alunos foram motivados a produzirem um conto de fadas coletivo. Inicialmente ficaram inseguros, mais depois de alguns incentivos da professora eles começaram a produção tendo a professora como escriba. Narraram a história de uma princesa que fugiu de casa porque seus pais eram muito severos e por isso eles a mantinham trancada em casa. Ela também era muito bonita e tinham medo que fosse roubada por algum desconhecido. Um certo dia a princesa resolveu fugir para bem longe, mas, se perdeu na floresta e foi encontrada por um belo príncipe que caçava dragões. O príncipe ficou encantado com tamanha beleza, a levou para casa e pediu em casamento aos seus pais que, emocionados por encontra-la concedeu sua mão, eles se casaram e foram felizes para sempre.

Depois de produzirem o conto os alunos fizeram a ilustração das personagens em folha de sulfite e do cenário no programa paint no laboratório de informática. Estas produções foram organizadas em um belo livro digital cujo título é “A princesa escondida”, que fora publicado no blog da escola.

Durante todo o trimestre os alunos ouviram diariamente histórias lidas pela professora e pelos colegas. Estas histórias tinham gêneros variados e também contos de fadas que eles não conheciam, estes lidos pela professora. As demais histórias apreciadas eram empréstimos dos alunos feitos na biblioteca da escola. Os alunos também contavam com uma pequena biblioteca na sala

de aula onde poderiam ler durante os intervalos das atividades.

Considerações finais

A partir do trabalho aqui relatado é notável a importância do uso do gênero conto de fadas em sala de aula, pois, neste caso em específico, os alunos desenvolveram não só a escrita como também a leitura, por meio das diversas situações em que foram solicitados a realizarem uma atividade ou simplesmente ler pelo prazer da leitura. Ao ler o conto os alunos iam se constituindo leitores e ao reescreverem se constituíam escritores.

Ao término do ano letivo toda a turma havia avançado em suas hipóteses de escrita e leitura, a utilização dos contos de fadas como gênero textual foi se soma importância nestes avanços o que vai ao encontro de toda relevância dada a este gênero literário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A bela adormecida disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5c0P5updcBo>

A Princesa escondida. Disponível em <http://emebarilacerdarodrigues.blogspot.com.br/>

[Desenho infantil Pinóquio em português - YouTube](https://www.youtube.com/watch?v=NFI9SwEf6Yk). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NFI9SwEf6Yk>

FERREIRO, Emília. Existe uma idade certa para a criança ser alfabetizada? <http://oincriveze.com.br/.../existe-uma-idade-certa-para-a-.../>

MASSUIA, Caroline Sanchez. Os contos de fadas e as práticas educativas: o uso do gênero em uma escola municipal de presidente prudente. www.bv.fapesp.br/pt/pesquisador/75127/caroline-sanchez-massuia/

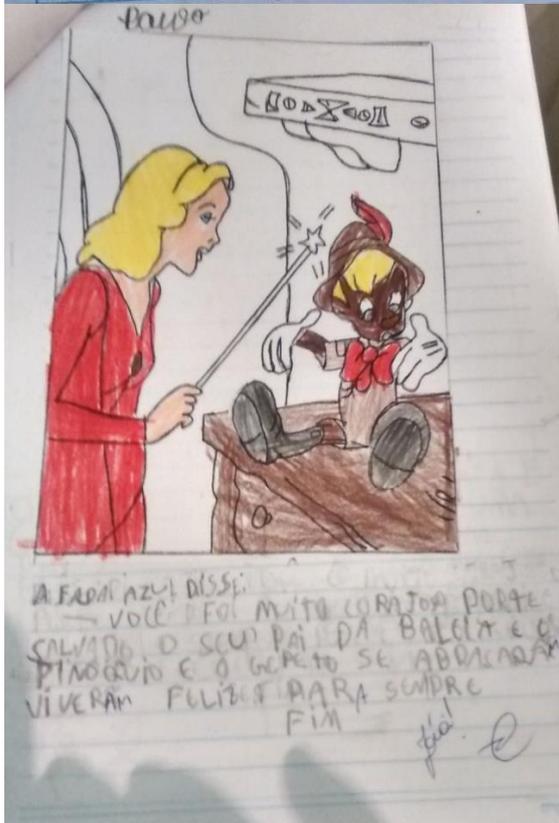
MENELOGO, Elisabeth Dias da C. W.; MENELOGO, Leandro Wallace. O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito autor. In: Ciências e Cognição. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, vol. 4, março de 2005. Disponível em: www.cienciasecognica.org.

Os três porquinhos disponível em
<http://emebarilacerdarodrigues.blogspot.com.br/>

PINÓQUIO, filme. Disponível
<https://www.youtube.com/watch?v=NFI9SwEf6Yk&t=96s>

ANEXOS

demorou
não demonstrou
então o lobo
resolvia subir
na chaminé o
porquinho mais
velho era muito
esperto e acendeu
a chaminé o lobo
se queimou e nunca
mais voltou e os
três porquinhos vi-
veram felizes para
sempre na casa
de seus pais.



ALUNO: *Guilherme Lucas dos Santos*
DATA: *17/11/2015* PROFESSORA: *Magariete*

SONDAGEM LÍNGUA PORTUGUESA 3º TRI
OBJETIVOS: VERIFICAR A PRODUÇÃO ESCRITA DO ALUNO, COERÊNCIA E COESÃO TEXTUAL.

A PRINCESA BELA ADORMECIU POR MUITO TEMPO ATÉ QUE UM DIA...

*Bela!
Não é um príncipe
bonito!*

Um príncipe muito sabendo da
bela princesa quando o príncipe
cresceu deixou de ser anão e com os
pais da princesa e falou:
—ela é filha sabendo da princesa
cristina
os pais liberaram o príncipe por
ele foi e quando viu a princesa deu
um beijo nela ela acordou eles se
casaram e viveram felizes para
sempre

TAREX AN LACENDA RODRIGUES
 ALUNO DO Atipani Maria da Silva
 PROFESSORA Maria TURMA 2º ANO E DATA 13/10/2022
 DIRETOR: JORGE DE A. FERREIRA
 ESCOLA: ESCOLA DE LÍNGUA PORTUGUESA DE TRINHEIRA
 RESERVA O CONTO DE TRÊS PORQUINHOS



Era uma vez
 três porquinhos que
 viviam perto da casa
 da Mãe. O Porquinho
 Mal Novo achou Mal
 Prático fazer sua casa
 de palha quando o por-
 quinho terminou o
 lobo apareceu e disse:
 Abra a porta e o
 porquinho era muito
 medroso, ele não
 abriu a porta, então

O lobo soprou e
 a casa de ^{de madeira} ~~de madeira~~
 o Porquinho Mal
 Novo foi correndo
 pra casa do seu
 irmão e depois
 porquinho ^{que} ~~que~~ construiu
 a sua casa de
 madeira, quando
 ele terminou o
 lobo apareceu e
 disse: - abra a porta
 e me deixe entrar
 os dois porquinhos
 ficaram com muito
 medo eles não abriram
 a porta. Então o
 lobo soprou e a
 casa de ^{de madeira} ~~de madeira~~
 os dois porquinhos
 foram correndo pra
 casa do irmão
 Mal Velho o
 lobo apareceu e disse
 abra a porta e
 me deixe entrar
 os três porquinhos
 não abriram a
 porta o lobo
 soprou mais a ca



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

NASCIMENTO, Rita de Cássia Azarias do.

RESUMO

No cotidiano da escola, os alunos com necessidades educacionais especiais, inseridos nas salas de aula regular, vivem uma situação de experiência escolar precária, não participando das atividades em classe e muito pouco é realizado em relação ao seu aprendizado. O objetivo geral desse trabalho foi discutir práticas pedagógicas para a inclusão escolar do aluno, com necessidade especial em sala de ensino comum. Sugere a utilização dos fundamentos do desenho universal para aprendizagem (DUA) como forma de flexibilização e para melhorar a participação dos alunos. A finalidade da inclusão escolar implica não só o acesso, mas que o aluno da educação especial permaneça na escola, e que seus direitos sejam garantidos. Desta forma, este artigo mostra alguns desafios educacionais que estão acontecendo e que a Escola Regular deverá adaptar-se para conseguir para corresponder às necessidades de cada um dos alunos. Não basta apenas inserir este aluno, neste desafio, deve-se contar com o apoio da direção, coordenação, estagiários e familiares, além de uma equipe multidisciplinar de apoio orientando e acompanhando estes alunos. Essa análise contribui para práticas pedagógicas mais efetivas da inclusão escolar.

Palavras chave: Inclusão; Prática educativa; Desenho Universal.

ABSTRACT

In the daily life of the school, students with special educational needs, inserted in regular classrooms, experience a precarious school experience, not participating in class activities and very little is accomplished in relation to their learning. The general objective of this work was discussing pedagogical practices for the educational inclusion of students with special needs in the common teaching classroom. It suggests the use of the fundamentals of

universal design for learning (UDL) as a form of flexibility and to improve student participation. The purpose of school inclusion implies not only access, but that the special education student remains in school, and that their rights are guaranteed. In this way, this article shows some educational challenges that are occurring and that the Regular School must adapt to meet the needs of each student. It is not enough to simply include this student, in this challenge, you must have the support of management, coordination, interns and family members, in addition to a multidisciplinary support team guiding and monitoring these students. This analysis contributes to more effective pedagogical practices for school inclusion.

Keywords: Inclusion; Educational practice; Universal Design.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho apresenta uma discussão teórica sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), visando aumentar a participação e a aprendizagem do aluno especial

Atualmente nas salas de aulas existem crianças de meios familiares diversificados, de diferentes realidades socioeconômicas, culturais, linguísticas; de diversas etnias, gêneros, convicções religiosas, ritmos e estilos de aprendizagens, e alunos com necessidades especiais. Trabalhar na perspectiva da inclusão significa promover uma ação pedagógica que valorize as diferenças nas práticas cotidianas.

A educação inclusiva é uma abordagem de ensino que adapta a educação, de modo a garantir o acesso, a permanência e as condições de aprendizagem para toda a pessoa com deficiência.

Quais propostas curriculares seriam adequadas para ajudar esses professores a alcançarem um melhor rendimento dos alunos com necessidades especiais?

O (DUA) Desenho Universal para Aprendizagem vem de encontro a todas essas necessidades por ser uma prática pedagógica flexível, personalizada e adequada às necessidades de cada aluno, estratégias, materiais e modos de avaliação adaptadas às necessidades de todos os

alunos. Sugere para os professores envolverem os estudantes, evidenciando suas capacidades e conhecimentos obtidos de maneira diferentes. Os benefícios são para todos, quando os professores cuidam individualmente das diferenças individuais

A educação inclusiva demanda mudanças na organização espacial, no papel da escola, na prática dos professores e de toda equipe escolar, mas também garante a aprendizagem de todos os alunos. Para que haja inclusão de deficiente físico no ambiente das escolas regulares, é necessário diagnosticar as barreiras, para que possa ser melhorado o acesso à escola. As alterações na educação regular não são só no conteúdo, mas, na preparação de diferentes métodos de ensino e no ambiente da escola.

Este trabalho é relevante uma vez que existe uma deficiência na formação de muitos professores atualmente, principalmente com relação as metodologias para o trabalho com alunos com necessidades especiais. Além disso, há falta de discussão coletiva, pesquisas, e atualizações metodológicas. Esta formação também deve incluir em seu currículo a diversidade no ambiente escolar com a finalidade de enriquecimento dos intercâmbios intelectuais, sociais e culturais entre os participantes.

Há necessidade da ajuda de vários profissionais, formação, recurso suficiente, e outras necessidades para cumprir um ensino de qualidade. Necessita-se também de materiais diversificados para adaptar o espaço físico, organizar o tempo, etc. Tudo isso torna a prática do professor diariamente um desafio, pois exigem do profissional, conhecimento diversificado e conhecimento de estratégias.

. A inclusão possibilita o indivíduo identificado com necessidade especial a dar significados às amizades, de se desenvolver cognitivo e fisicamente e de ser membro ativo para construir seu conhecimento.

É frequente na escola, situações de preconceitos, discriminações e intolerâncias, justificando-se, desta forma, um trabalho de intervenção pedagógica que vise promover os valores, as atitudes e transmitir os conhecimentos necessários para que o docente interfira e modifique este

ambiente. Neste contexto encontra-se uma diversidade de pessoas e de relações, e é relevante ressaltar a importância da aceitação dos que têm necessidades educacionais especiais no ambiente escolar.

Esse processo não é fácil, mas é necessário, urgente, sobretudo em uma época que nos desafia a ampliar a prática de uma educação que atenda verdadeiramente a todos os alunos. A Educação Inclusiva é responsabilidade de todos os envolvidos com o processo educacional e desenvolvimento do aluno, incluindo a família, professor, escola, apoio técnico, comunidade, governo, etc.

O (DUA) Desenho Universal para Aprendizagem admite essa prática pedagógica flexível, personalizada e adequada às necessidades de cada aluno, e nela ensinam práticas educativas, estratégias, materiais e modos de avaliação adaptadas às necessidades de todos os alunos. Sugere que os professores sejam flexíveis e envolvam os estudantes, evidenciando suas capacidades e conhecimentos obtidos de maneira diferente. Os benefícios são para todos quando os professores cuidam individualmente das diferenças.

1 O DESENHO UNIVERSAL E SEUS PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA APRENDIZAGEM

O “Desenho universal para a aprendizagem” (DUA) é um dos caminhos para implantar as práticas inclusivas. Surgiu em 1999, nos Estados Unidos o desafio de mudar a escola de ensino comum, para ambiente inclusivo e favorável à aprendizagem de todos os alunos inclusive os não inclusos.

“O DUA foi desenvolvido por David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores do Center for Applied Special Technology (CAST) e apoiado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, em 1999, em Massachusetts (CAST UDL, 2006) ”.

De acordo com CAST UDL, (2006) o DUA elabora estratégias para que todos tenham acesso à educação, em diversos aspectos, inclusive a estrutura da escola, acessibilidade, produtos, serviços, e solução de problemas para que

todos possam aprender sem barreira. Essa estratégia não é muito conhecida no Brasil, pela falta de bibliografia científica sobre o tema.

Para que todos os alunos possam ter acesso à escola, sem limitações, na projeção de edifício e espaço físico, foi criado o DUA, de acordo com Nelson, (2013).

O conceito de rampa é um exemplo claro, que poderá ser utilizada por aqueles que têm deficiência física, com dificuldades para se locomover e também por pessoas que não tem deficiências, como uma pessoa obesa, um idoso, etc.

Desse conceito, baseado na acessibilidade para todos, surgiu o conceito de integração, ao processo de ensino-aprendizagem, para atender os alunos com deficiência atendendo suas necessidades, pois além das barreiras físicas, também existe atualmente a barreira pedagógica.

O DUA versa sobre princípios, constituindo um exemplo prático que tem como objetivo aumentar a oportunidade de aprendizagem para todos os alunos PAEE ou não.

O DUA tem como objetivo auxiliar os educadores e demais profissionais a adotarem modos de ensino de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, de forma que seja elaborado de forma mais justas e aprimorados para avaliar o progresso de todos os estudantes. Assim, ao invés de se pensar numa adaptação específica para um aluno particular, em determinada atividade, se pensa em formas diferenciadas de ensinar o currículo para todos os estudantes (ALVES ET AL., 2013).

Um exemplo é o professor fazer um material concreto para um aluno cego, para que ele aprenda o conteúdo temático, esse recurso, é dirigido e adaptado para o aluno-alvo da classe, na perspectiva do DUA, esse mesmo material poderá ser usado por todos os alunos da sala, beneficiando outros alunos a compreenderem o conteúdo ensinado.

Conforme Nelson (2013), o DUA se fundamenta em pesquisa científica acerca da aprendizagem, e aponta que: 1- O Aprender é relacionado com o aspecto emocional, biológico da pessoa, precisa respeitar a alimentação adequada, o sono, a predisposição e o emocional; 2- Os alunos precisam ter

experiência significativa, oportunidade, tempo para explorar o conhecimento; 3- A emoção é fundamental, pois motiva a criar aprender, e a conhecer; 4- Os ambientes são muito importantes. O conhecimento aprendido precisa ser significativo e se essa aprendizagem não for utilizada em outro ambiente, o conhecimento e conexão estancam; 5- A aprendizagem precisa ter sentido para o aluno, as informações devem se relacionar e se interligar com quem aprende, para não memorizarem, mas aprenderem. 6- Cada pessoa é única e, por consequência os estilos, ritmos e modos são individuais; 7- A aprendizagem se aprimora com o desafio e dificulta com ameaça.

Rose e Meyer (2002) citam um exemplo:

Imagine dois estudantes ouvindo um poema ao mesmo tempo. O primeiro pode estar encantado com a linguagem e com as imagens que cria em sua mente, estando conectado à atividade e ansioso para aprender mais. Um segundo estudante está cansado e desinteressado, as palavras não significam nada para ele e este inferiu que poemas são mudos, pois, no momento, está pensando em outra coisa para ocupar seu tempo.

A maneira como eles ouvem e respondem o poema reflete o resultado de nossa rede afetiva. Rose e Meyer, (2002), observa que “a boa notícia é que o professor pode ajudar o segundo estudante a se conectar ao poema e a experiência da poesia por meio do princípio de engajamento.

Esse é o primeiro princípio do DUA que precisa elaborar uma atividade que seja acessível a todos. Existem vários recursos que se pode utilizar para aumentar e engajar o aluno nas atividades, como 1- ajustar os níveis dos desafios; 2- dar ao aluno a oportunidade de interagir em vários contextos de aprendizagem e 3- dar opções e recompensa para incentivar a aprendizagem.

Como exemplos: pode utilizar software interativo, texto e/ou livro gravado, utilizar jogo e/ ou música, avaliar conforme o real desempenho do aluno, e etc.

Assim sendo, deve-se dar diversos exemplos sobre o mesmo conteúdo, realçar características importantes, buscar as mídias e outros formatos que dão subsídios básicos. Quanto mais possibilidades o professor der para apresentar

um novo conhecimento, maiores serão as chances de aprendê-lo, exemplo prático envolve usar livro digital, software especializado e recurso de site específico, elaborar cartazes, esquemas, resumo de texto, construir cartão tátil e visual com código de cores etc.

Como o professor pode compartilhar a informação com os alunos? Como escolher os instrumentos, estratégias para ser utilizadas? As orientações do princípio da representação ajudam nas respostas a essas questões.

Conforme Rose E Meyer, (2002) o princípio da representação tem três orientações:

- Dar opções para a compreensão: mover-se entre os conhecimentos prévios até os conceitos mais abrangentes, trabalhar com conceitos mais complexos para ganhar uma compreensão aprofundada;
- Dar opções para linguagem, expressão matemática e símbolos: dar suporte para os estudantes na compreensão de textos, números, símbolos e linguagem;
- Dar opções para percepção: adequação de informações auditivas, visuais e concretas.

Os exemplos de estratégias usadas para alcançar estes princípios: elaborar e utilizar mapa conceitual construído on-line ou em papel, de maneira a proporcionar ao aluno um mapa gráfico, comprovando a aprendizagem, gráfico elaborado com dados da evolução na aprendizagem do aluno, discussão em pequeno grupo sobre o que aprenderam, animar o aluno a falar sobre o que aprendeu, exercício oral, etc.

Conforme os três princípios orientadores do DUA, Silva et al. (2013, p. 9) aponta para a importância de analisar na “diversidade do processo de aprendizagem” quando se faz o ensino para todos, pois, se não for respeitada a maneira de aprender de cada aluno, o professor continua um ensino homogêneo, tradicional, e excludente, nos quais os alunos PAEE não tem vez.

Assim, o DUA atende do princípio de Educação Inclusiva, pois traz à importância dessa parceria com educadores, para elaborar o material, recurso, espaço educativo flexível e atividades para que todos os alunos aprendam, considerando a diversidade, e o ritmo de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É um privilégio para os educadores, gestores e demais crianças, conviverem com os alunos especiais, pois com isso, podemos aprender a viver com pessoas que são diferentes de nós. Esta convivência na Educação Infantil, é importantíssima, pois fará com que a próxima geração de adultos possa ser mais tolerante para com a diferença.

É necessário olhar essas crianças com necessidades especiais diversas, com mais atenção para as suas especificidades, pois os professores não têm os saberes especializados para diferentes tipos de transtornos.

A literatura evidencia que, no cotidiano da escola, os alunos com necessidades educacionais especiais, inseridos nas salas de aula regular, vivem uma situação de experiência escolar precária, ficando, quase sempre, à margem dos acontecimentos e das atividades em classe, porque muito pouco de especial é realizado em relação às características de sua diferença.

Para melhorar a aprendizagem é necessário promover na escola avanços comportamentais, cognitivos, e físico para que essas crianças possam se desenvolver e conviver de forma harmônica.

A Educação Inclusiva é responsabilidade de todos os envolvidos com o processo educacional e desenvolvimento do aluno, incluindo aluno, família, professor, escola, apoio técnico, comunidade, governo, etc.

A prática pedagógica, no aspecto da Educação Inclusiva, envolve as maneiras de ensinar, que inclui organizar espaço, o tempo, usar tecnologia, elaborar recurso material, partindo do todo para o individual. A inclusão escolar realizada pelo professor de classe comum deve estar assegurada no Projeto Político Pedagógico e no currículo escolar visando uma boa formação escolar para todos os alunos, com e sem necessidade educacional especial.

. O conteúdo é mais bem assimilado quando o professor apresenta de várias maneiras. Apresentar uma mesma atividade de várias formas o aluno que não conseguia aprender acaba entendendo e serve também para outros alunos compreenderem.

Assim, o DUA colabora para favorecer a inclusão escolar, pois ensina a prática pedagógica mais compreensível para o professor na sua aula, e tem a colaboração de um professor de Educação Especial e outro profissional especializado.

A Escola que esperamos para a nossa sociedade deve ter em seu projeto educativo, a ideia de respeito à diversidade, sendo definida como uma instituição social que tem por obrigação atender a todas as crianças sem exceção.

A escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade, como está nos referenciais curriculares. Inclusão não é uma tarefa fácil, mas é, sem dúvida, possível. Se a realidade enfrentada é difícil, como salas lotadas; alunos indisciplinados se fazem necessário buscar formas para mudá-la.

Essa mudança deverá ser feita por meio da qualificação profissional, com a observância dos valores culturais e acima de tudo pelo respeito às limitações das pessoas. É importante também que a formação de professores os capacite para lidar com pessoas com deficiências, distúrbios, transtornos, dificuldades, e mais que isso saber diferenciá-los entre si. Esse processo não é fácil, mas é necessário, urgente, sobretudo em uma época que nos desafia a ampliar a prática de uma educação que atenda verdadeiramente a todos os alunos.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, A. L. **Informática na educação especial**. Comunicação & Educação. São Paulo, n. 25, p.16-27, set/dez. 2002;

ALVES, M.M.; RIBEIRO, J.; SIMÕES, F. 2013. *Universal Design for Learning (UDL): Contributos para uma escola de todos*. *Indagatio Didactica*, 5(4): 122-146;

BIANCHETTI, L.(Org.). **Um olhar sobre a diferença** – interação, trabalho e cidadania. 4ªEdição. Papirus. 2004;

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei n. 9.394/96;

BRASIL. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União. Brasília, 2001 Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 05/04/2023;

_____ **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. MEC/SEESP. Brasília, MEC, 2008, 15 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 09/04/2023.

_____ Resolução CNE/CEB nº4/2009, que estabelece as **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Diário Oficial da União. Brasília, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2009, 3 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 12/04/2023.

_____ BRASIL. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 2010, 72 p.

_____ Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, 2015, 31 p.

BRUNO, M. **Escola inclusiva: problemas e perspectivas**. Série-Estudos: Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB, 2000, 10:79-90. Disponível em: <http://bookbuilder.cast.org/learn.php>. Acesso em: 16/05/2023.

BUENO, J. G. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999 a.

CARVALHO Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA. 1997;

CHTENA, N. **Teaching Tips For an UDL-Friendly Classroom**: Advice for implementing strategies based on Universal Design for Learning. 2016. Disponível em: <https://www.insidehighered.com/blogs/gradhacker/teaching-tips-udl-friendly-classroom>. Acesso em: 14/05/2023.

DAMASCENO, L. L.; GALVÃO FILHO, T. A. F. **As novas tecnologias como tecnologia assistiva**: Usando os Recursos de Acessibilidade na Educação Especial. Disponível em: <http://infoesp.vila.bol.com.br>. Acesso em 01.ago.2022;

FURNER, J.; YAHNYA, N.; DUFFY, M.L. **Teach mathematics: Strategies to reach all students. Intervention in School and Clinic**, 2005. 41(1): 16-23. <https://doi.org/10.1177/10534512050410010501>

HEREDERO, E.S. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: adaptações curriculares. Acta Scientiarum Education**, 2010, 32(2):193-208. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v32i2.9772>

LEITE, T.S. **Adequações curriculares**: perspectivas e práticas de planejamento e intervenção. *Da Investigação às Práticas*, 2013, 3(1): 35-53.

MANTOAN, M. T. É. **A integração de pessoas com deficiência. Contribuições para uma reflexão sobre o tema**. Editora SENAC. São Paulo, 1997;

MOREIRA, L.C.; BAUMEL, R.C.R.C. 2001. **Currículo em Educação Especial: Tendências e Debates**. *Educar em Revista*, 2001, 17:125-137. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.224>;

NELSON, L.L.. **Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning**. *Baltimore, Paul. H. Brookes Publishing Co.*, 2013.151 p.

NUNES, C.; MADUREIRA. **Desenho Universal para a Aprendizagem**: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 2015, 5(2): 126-143.

RABELO, Annete Scotti. **Adaptação Curricular na Inclusão**. *Revista Integrada*. Secretaria de Educação Especial do MEC- ano 9, n1 21, 1999;

ROSE, D.H.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age: Universal design for learning**. Alexandria, ASCD, 2002, 216 p.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997;

SILVA, A. F. et al. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2006;



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

O STRESS E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA APRENDIZAGEM

NASCIMENTO, Rita de Cássia Azarias do

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir as consequências do stress no resultado do processo avaliativo escolar. Foi pesquisado como o psicopedagogo pode intervir e auxiliar o professor, quando o aluno do Ensino Fundamental I apresenta sinais de estresse e dificuldade no desenvolvimento escolar. É cada vez mais comum encontrar crianças que cumprem rotinas com o objetivo de torná-los preparados para o competitivo mundo moderno, onde é comum o acúmulo de tarefas e responsabilidades, causa das constantes mudanças sociais e econômicas, que exigem adaptações repentinas e contínuas, gerando ritmo acelerado e alto nível de ansiedade em todos, sejam adultos ou crianças. Foram estudadas neste artigo, as funções do psicopedagogo, as possibilidades de intervenções que podem fazer na escola, as contribuições da psicopedagogia nas questões referentes às dificuldades apresentadas pelos alunos, e também as contribuições teóricas e metodológicas sobre a aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental I. Este trabalho trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica dos seguintes teóricos, Lipp e Lucarelli (1998) que estudaram a relação entre o estresse infantil e o processo avaliativo escolar, Luckesi (1999), BOSSA, (1994), etc.

Palavras-Chave: Avaliação-Aprendizagem-Psicopedagogia

ABSTRACT

This article aims to discuss the consequences of stress on the results of the school evaluation process. It was researched how the psychopedagogue can intervene and assist the teacher when the Elementary School student shows signs of stress and difficulty in academic development. It is increasingly common to find children who follow routines with the aim of making them prepared for the competitive modern world, where the accumulation of tasks and responsibilities is common, a cause of constant social and economic

changes, which require sudden and continuous adaptations, generating fast pace and high level of anxiety in everyone, whether adults or children. In this article, the functions of the psychopedagogue, the possibilities of interventions they can carry out at school, the contributions of psychopedagogy to issues relating to the difficulties presented by students, and also the theoretical and methodological contributions on the learning of students in Elementary Education I were studied. This work is a bibliographic review of the following theorists, Lipp and Lucarelli (1998) who studied the relationship between childhood stress and the school evaluation process, Luckesi (1999), BOSSA, (1994), etc.

Keywords: Assessment-Learning-Psychopedagogy

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende responder o seguinte problema: De que forma o estresse infantil pode influenciar no resultado do rendimento e na avaliação escolar? OS objetivos específicos são: discutir as consequências do stress no resultado do processo avaliativo do aluno de Educação Infantil I, analisar como o psicopedagogo pode intervir e auxiliar o professor, quando o aluno apresenta sinais estresse.

Justifica-se este artigo pelo fato de que o Stress infantil tem sido um assunto de muito discutido entre os pesquisadores. Observam-se no ambiente escolar, crianças com dificuldades cognitivas, emocionais e sociais, refletindo em seu desenvolvimento biopsicossocial. Aliado a isso alterações significativas no comportamento e na aprendizagem das crianças, que indica o desenvolvimento do estresse infantil excessivo.

A metodologia utilizada para este artigo foi fundamentada através de pesquisa bibliográfica de autores especialistas sobre o tema aprendizagem, estresse infantil e avaliação escolar e foi feita a pesquisa em livros, internet, artigos científicos e teses.

1 O ESTRESSE INFANTIL

O estresse é definido como “uma reação do organismo diante de situações muito difíceis ou muito excitantes, que pode ocorrer em qualquer pessoa, independente de idade, raça, sexo e situação socioeconômica” (LIPP, 2005).

As principais fontes do estresse infantil, segundo Lipp, (2003) são as mudanças significativas e constantes, o excesso de responsabilidade e de atividades, as brigas familiares, a morte e a rejeição. Além dos estressores citados, as pesquisas realizadas por Kuczynski (2011) afirmam que as constantes mudanças de residência, insatisfação com a quantidade de tempo que os pais passam com os filhos, mudança de cuidadores, medo da separação dos pais e mudança nos padrões econômicos e a angústia e solidão ficam acentuadas como eventos estressores também.

A exposição a múltiplos e contínuos eventos adversos podem colocar em risco a trajetória do desenvolvimento típico da criança. Considera-se como fator de risco toda a sorte de eventos negativos da vida, e que, quando presentes, aumentam a probabilidade dos indivíduos a apresentar problemas físicos, sociais e emocionais (YUNES & SZYMANSKI, 2001).

Uma pesquisa da ISMA, associação internacional para prevenção e tratamento de estresse, apontou suas três principais causas entre crianças de 7 a 12 anos de idade. A surpresa é que o bullying, a prática de violência, humilhação e intimidação física ou psicológica entre crianças, não é a primeira causa. As críticas e desaprovações dos próprios pais, citadas por 63% das crianças consultadas, incomodam mais que o bullying.

Em segundo, o excesso de tarefas na rotina é apontado por 56%. O bullying aparece em terceiro, com 41% das crianças reclamando da pressão dos colegas. “O bullying não é generalizado”, explica Ana Maria Rossi, psicóloga e diretora da unidade brasileira da ISMA. A pesquisa foi feita com 220 crianças do Rio Grande do Sul e de São Paulo.

Um dos motivos apontados pela especialista é o ambiente de brigas na família, que torna as crianças pouco comunicativas. Com o tempo, além da falta de expressão, elas sentem dores de cabeça, de barriga e desânimo.

Os impactos do estresse na vida de uma criança causam dificuldades de aprendizagem decorrentes da falta de atenção, pouca concentração, isolamento, agressividade, transtornos psiquiátricos e psicológicos, acarretando doenças psicossociais, sendo muito importante buscar mecanismos ou estratégias de intervenção no espaço escolar para auxiliar os profissionais a desenvolverem estratégias para enfrentar esta situação, na tentativa de diminuir as consequências desastrosas para o desenvolvimento físico, mental e social do aluno.

A intervenção psicopedagógica na Educação tem o objetivo de buscar ações que deem subsídios aos professores, a fim de repensarem a sua prática, promovendo opções para desenvolver a afetividade, a habilidade psicomotora e cognitiva com um caráter preventivo e formativo.

O psicoterapeuta fornece mecanismos adequados para solução dos problemas encontrados, como mediador na relação entre o professor e o aluno. Toda escola necessita de um profissional qualificado que dê suporte para o professor entender como ocorre ou não a aprendizagem escolar e possivelmente encaminhar as crianças que necessitam de uma intervenção adequada.

2 SINTOMAS DO ESTRESSE INFANTIL

Lipp (2005) define o estresse como “uma reação do organismo diante de situações ou muito difíceis ou muito excitantes, que pode ocorrer em qualquer pessoa, independentemente de idade, raça, sexo e situação econômica”. Para a autora o estresse infantil não é uma doença, mas quando a reação ao estresse se torna intensa ou prolongada demais, causa um desequilíbrio psicológico ou físico no indivíduo, que pode enfraquecer o organismo, levando-o a uma condição que propicia uma queda no funcionamento do sistema imunológico de tal forma que vários sintomas e doenças podem surgir ou manifestar-se.

Tricoli & Bignotto (2004) afirma que as crianças que experimentam o estresse podem desenvolver distúrbios de ordem física, psicológica ou ambos, dependendo da gravidade a que estiverem expostas.

Os sintomas físicos mais frequentes são: náuseas, dores de cabeça e barriga, diarreia, agitação motora, tensão muscular, gagueira, enurese noturna, ranger de dentes, tique nervoso. Os sintomas psicológicos são: agressividade, medo e choro excessivos, pesadelos, ansiedade, insegurança, dificuldade de relacionamento, distúrbios de atenção e concentração, desobediência, irritabilidade, impaciência, mudanças constantes no humor, depressão, desânimo, terror noturno, impaciência, dificuldades escolares, uso de drogas, dentre outros". (TRICOLI & BIGNOTTO, 2004, p. 122).

Para Lipp, Souza, Romano, Covolan (1991), a criança reage ao stress com sensações físicas e psicológicas, sendo que o stress excessivo ou prolongado pode causar problemas graves de saúde, problemas psicológicos e sociais, dificuldades escolares, dentre outros.

“Dentre os problemas físicos relacionados ao estresse, encontram-se asma, bronquite, hiperatividade motora, doenças dermatológicas, úlceras, obesidade, cáries, cefaleia, dores abdominais, diarreia, tiques nervosos, entre outros.” (LIPP, 2005, p. 31).

Diante da dificuldade de entender os sintomas do estresse infantil, muitas vezes, famílias e educadores agem de forma a aumentar os fatores estressantes e provocar o aumento dos sintomas.

Lipp (2005) destaca que pais e professores irritam-se com a criança que age com agressividade ou até mesmo apresenta baixo desempenho escolar. Com isso, aumentam o nível de exigência e cobrança, deixando a criança ainda mais confusa e estressada, pois ela não entende o que está acontecendo com seu organismo e sente-se mais insegura e vulnerável do que antes. A sensibilidade e o interesse dos pais e educadores pelos sintomas apresentados pelas crianças auxiliarão no diagnóstico e na prevenção do estresse infantil excessivo.

Para Lipp (2005) em seu desenvolvimento intelectual, emocional e afetivo, a criança se depara com situações em que a tensão de sua vida alcança níveis muito altos, por vezes ultrapassando sua capacidade para lidar com estas situações de conflitos. Quando o adulto a sua volta lida com as

tensões do dia a dia com ansiedade, angústia, medo e insegurança, a criança provavelmente agirá da mesma forma. Futuramente, quando se confrontar com fatores causadores de estresse tenderá a se sentir também angustiada, ansiosa, temerosa, frágil, ainda tornar-se-á vulnerável ao estresse excessivo e suas consequências.

Lipp (2005) afirma que o estresse infantil pode trazer implicações para a vida da criança de imediato ou para o seu futuro, quando se tornar adulto. As consequências podem ser de natureza física, emocional e social.

Diante do estresse prolongado as glândulas suprarrenais passam a produzir corticoides em grande quantidade, afetando o sistema imunológico, reduzindo a resistência do organismo, tornando-o vulnerável ao desenvolvimento de infecções e doenças contagiosas ou latentes, como úlceras, asma, diabetes, problemas dermatológicos, alergias, bronquite e obesidade.

Emocionalmente a criança apresenta: dificuldade na concentração, na organização, em desenvolver o pensamento abstrato; agressividade; desobediência; apatia; desinteresse; gagueira; tique nervoso; problemas escolares; dificuldades intrapessoais e interpessoais.

Socialmente apresenta: dificuldades de relacionamento devido à irritabilidade, impaciência, agressividade, hostilidade, desânimo e apatia. A criança frágil se tornará um adulto também frágil e vulnerável, com grande dificuldade em lidar com as mudanças, as adaptações e as tensões da vida.

Desta forma, Lipp (2005) considera que é necessário o diagnóstico do estresse infantil para que se possam fazer as intervenções dos profissionais especializados na área; para reduzir o nível de estresse; para promover a prevenção ao desenvolvimento de doenças; promover o conhecimento de si próprio; propiciar o desenvolvimento de habilidades adequadas para enfrentar as situações positivas ou negativas; conseqüentemente aumentar a qualidade de vida.

Para tal considera-se importante observar os fatores ambientais, emocionais, psicológicos, biológicos, físicos estressantes, além de analisar os sintomas físicos e psicológicos apresentados pela criança.

3 O ESTRESSE INFANTIL E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Tricoli (2005) destaca que a criança é pressionada quando inicia o aprendizado de matemática, a leitura e a escrita, muitas vezes, desconsiderando a sua capacidade de aprendizagem.

De acordo com Lipp, (1991), a escola também pode ser um fator estressante, pois para algumas crianças é o primeiro lugar socializante fora da família. A escola precisa estar preparada para receber o aluno, bem como o aluno para enfrentar os novos desafios, as adaptações necessárias e as mudanças oriundas deste novo ambiente em sua vida.

Tricoli (2005) afirma que por mais esforçada e inteligente que seja uma criança, dificilmente irá bem na escola, durante uma crise de estresse, pois os sintomas são incompatíveis com o bom desempenho escolar.

Para Patto (1990), existem quatro fatores que podem levar ao fracasso escolar: pedagógico, social, biológico e psicológico. No fator pedagógico está a importância do processo de ensino no sucesso escolar; no social discute-se a teoria da carência cultural que as crianças enfrentam; no biológico verificam-se as intercorrências clínicas que a criança passa durante o ano letivo; no psicológico relaciona-se a estrutura e o ambiente familiar, inadequados.

De acordo com Perrenoud (2001) o fracasso escolar se dá a partir de três condições que o favorecem. Destaca em primeiro lugar o currículo, pois quanto mais elitista for a cultura escolar, maior será a distância que separa as crianças do conhecimento; o currículo precisa ser revisto de acordo com a clientela, pois as crianças chegam à escola com níveis diferentes de cultura e de desempenho, de forma que umas progridem mais facilmente do que outras.

Em segundo lugar o autor afirma que o fracasso escolar ocorre porque o ensino não considera as diferenças e o ensino é dirigido de forma única e

padronizada a todas as crianças, reforçando-se assim as desigualdades já existentes, e acentuando o fracasso de uns e o sucesso de outros.

Em terceiro lugar considera que o fracasso das crianças ocorre em função de quando e como se avalia, o processo de avaliação precisa ser revisto em relação ao tempo, à forma, aos objetivos e à prática.

A aprendizagem é um processo através do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, daquilo que seu grupo social conhece. Para que a criança aprenda, ela precisa interagir com outros seres humanos. Nessas interações, a criança vai gradativamente ampliando sua maneira de lidar com o mundo e vai construindo significados para as suas ações e para as experiências. Com o uso da linguagem, esses significados ganham maior abrangência, originando os conceitos partilhados por grande parte do grupo social. Assim, as pessoas, em especial as crianças, aprendem através de ações partilhadas mediadas pela linguagem e pela instrução. (PANTOJA, 2009, p. 47).

Diante de um processo de aprendizagem comprometido, muitas são as dificuldades vivenciadas pela criança no ambiente escolar. O estresse infantil pode comprometer todo esse processo, ou mesmo esse processo pode ser fator desencadeante de estresse negativo na criança.

Quando se está diante de uma criança com dificuldades de aprendizagem, não significa que essa criança não aprenda, mas sim que seu processo de aprendizagem se encontra desequilibrado e que as aprendizagens são realizadas de maneira diferenciada da esperada. A teoria da equilibração de Piaget (1975) elucidam-nos claramente. Ele afirma que a aprendizagem é um processo necessariamente equilibrante, pois faz com que o sistema cognitivo busque novas formas de interpretar e compreender a realidade enquanto o aluno aprende.

A aprendizagem é fator decisivo para a vida e sobrevivência do indivíduo, é por meio dela que o homem se afirma como ser racional, constitui sua personalidade e se prepara para cumprir o papel que lhe é reservado na sociedade a qual pertence (PAIN, 1985, p.23).

Essa mesma autora nos diz que o aluno, uma vez inserido nesse contexto educacional, ao perceber que apresenta dificuldades em sua aprendizagem e não encontra respostas a elas, muitas vezes começa a apresentar desinteresse, desatenção, irresponsabilidade, agressividade, porém essas respostas são inadequadas, é um sinal de descompensação.

Se a aprendizagem for significativa, o prazer de decifrar algo se desloca para o prazer da compreensão do texto e da atribuição de sentido a ele e para Paín, quando o aluno encontra um sentido naquilo que lê, descobre também uma fonte de afeto.

Em 1989, Sara Paín escreveu que o professor precisa estimular o aluno à participação, e ter tolerância em "períodos necessários de ensaio e confusão e aceitar comportamentos considerados errados, como reações próprias de uma etapa do processo de aprendizagem". A alfabetização, para ela, deve ser um momento de alegria e, em grande parte, cabe ao professor propiciar esse ambiente na sala de aula.

Segundo Fernández, (2001) a família também é responsável pela aprendizagem da criança, já que os pais são os primeiros ensinantes. Esta consideração também nos remete a relação professor-aluno, para essa mesma autora, "quando aprendemos, aprendemos com alguém, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar".

A aprendizagem é um fruto da história de cada sujeito e das relações que ele consegue estabelecer com o conhecimento ao longo da vida, afirma Bossa (PAIN, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o estresse infantil se encontra diretamente relacionado às dificuldades escolares e vice-versa, tanto o aluno pode chegar ao ambiente escolar carregado de estresse, quanto a escola pode ser a fonte geradora desse estresse, causando um desgaste físico e psicológico no aluno prejudicando seu desenvolvimento intelectual, emocional e social.

A atuação do psicopedagogo dentro da instituição escolar com alunos que apresentam estresse é muito importante, e deve ser observado junto aos professores e a equipe pedagógica, procurando analisar situações como os índices de fracasso escolar, buscar meios de promover uma aprendizagem mais significativa e real, dentro deste contexto melhorar o relacionamento entre

si e entre grupos, tendo como meta a melhoria das condições de aprendizagem dos alunos.

A partir deste estudo percebeu-se que os problemas na aprendizagem no geral, requerem um olhar atento dos profissionais da educação, pois estes podem ter origem orgânica, psicológica ou ambiental. Cabe ao professor perceber tais problemas, e já encaminhar seu aluno aos profissionais que poderão prestar um atendimento especializado. E quanto mais cedo for detectado o estresse, com certeza o resultado será significativo.

Sabendo da vulnerabilidade das crianças frente a situações de risco a escola como um dos espaços de cuidado e educação deve ficar atenta aos transtornos alimentares, de personalidade e as psicopatologias relacionadas às diversas formas de abusos físicos e psicológicos que interferem no desenvolvimento da criança a fim de buscar alternativa de apoio e proteção à criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOSSA, Nádia A. – A Psicopedagogia no Brasil. Contribuições a partir da prática. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- DE-NARDIN, M. H.; SORDI, R. O. Um estudo sobre as formas de atenção na sala de aula e suas implicações para a aprendizagem. *Psicologia e Sociedade*; 19 (1), 99 - 106; janeiro/abril 2006.
- FERNANDEZ, Alicia. O Saber em Jogo; A Psicopedagogia Propiciando Autorias de Pensamento. Porto alegre, Editora Artmed, 2001.
- Guedes, S.P. (1981). Educação, pessoa e liberdade: propostas rogerianas para uma práxis psicopedagógica centrada no aluno. São Paulo: Moraes.
- HAYDT, R. C. C. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. 1988 São Paulo: Ática.
- HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. Avaliação: mito e desafio: perspectiva construtivista. 35ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- KASTRUP, V. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *Psicologia e Sociedade*; 16 (3), 7 - 16; setembro/dezembro 2004.

- Lipp, M.E.N.; Malagris, L.E.N. – Manejo do Estresse, In: Range B. (org.): *Psicoterapia Comportamental e Cognitiva: pesquisa, aplicações e problemas*. Editorial Psy, Campinas, 1995.
- Lipp, M.E.N. & Rocha, J.C. – Stress, Hipertensão e Qualidade de Vida. 2a ed. Papyrus, Campinas, 1996.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar: Para além do autoritarismo. São Paulo: Cortez, 2000.
- PAÍN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1992.
- MOYSÉS, Maria Aparecida. A institucionalização do invisível: crianças que não- aprendem-na- escola. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- PAIN, S. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1985.
- PANTOJA, D. O Processo de Aprendizagem, A Construção do Conhecimento. In: WAJNSZTEJN, A. C. & WAJNSZTEJN, R. (Org.) Dificuldades Escolares: Um Desafio Superável. São Paulo: Ártemis Editorial, 2009, p. 47-58.
- PATTO, M. H. S. A Produção do Fracasso Escolar. São Paulo: Ed. Queroz, 1990.
- PERRENOUD, P. A Pedagogia na Escola das Diferenças - Fragmentos de uma Sociologia do Fracasso. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2001. (Trad. Em português de *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris ESF, 1996, 2e éd.).
- TRICOLI, V. A. C. A Criança e a Escola. In: LIPP, E. M. N. (Org.). Crianças Estressadas – Causas, Sintomas e Soluções. Campinas, SP: Ed. Papyrus, 2005, p. 123-148.
- TRICOLI, V. A. C. e BIGNOTTO M. M. Aprendendo a se Estressar na Infância. In: LIPP, E. M. N. (Org.). *O Stress Está Dentro de Você*. São Paulo: Ed. Contexto, 2004.
- WALLON, Henri. As causas Psicológicas da desatenção da criança: Psicologia e Educação da criança. Resumos. Lisboa: Editorial Stampa, 1995.
- WEISS, Maria L. Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Yunes, M. A. M. & Szymanski, H. 2001. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. Em: Tavares J. (Org.) Resiliência e Educação, (pp. 13-42). São Paulo: Cortez.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

A INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN NA ESCOLA REGULAR

RITA DE CÁSSIA AZARIAS DO NASCIMENTO

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar o papel dos professores na inclusão de alunos com Síndrome de Down, nas escolas do ensino regular. Fatores como a falta de formação dos professores, a inexistência de recursos materiais e humanos, o elevado número de alunos por turma dificulta a inclusão. Assim, pergunta-se será que o professor está preparado para receber essas crianças na sala de aula? Conclui-se que o ambiente escolar é um dos fatores principais para o desenvolvimento biopsicossocial do aluno com Síndrome de Down, pois é neste local que ele desenvolverá vínculos e relacionamentos. Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica dos autores especializados neste tema como: Martins (2006); Nielsen (1999); Voivodic (2004); Mantoan (2005).

Palavras – chave: Síndrome de Down; Inclusão; Adaptações Curriculares

ABSTRACT

This work aims to analyze the role of teachers in the inclusion of students with Down Syndrome in regular schools. Factors such as the lack of teacher training, the lack of material and human resources, and the high number of students per class make inclusion difficult. Therefore, the question arises: Is the teacher prepared to receive these children in the classroom? It is concluded that the school environment is one of the main factors for the biopsychosocial development of students with Down Syndrome, as it is in this place that they will develop bonds and relationships. This work is a bibliographical research of authors specialized in this topic such as: Martins (2006); Nielsen (1999); Voivodic (2004); Mantoan (2005).

Keywords: Down Syndrome; Inclusion; Curricular Adaptations

INTRODUÇÃO

Este estudo analisa a inclusão do aluno com síndrome de Down no Ensino Regular e suas relações na escola. Discute também a necessidade de organização do trabalho pedagógico da escola, que além das adaptações físicas precisa de mudança de conceitos.

A escola ainda é um espaço de discriminação, visto que, não está preparada para receber alunos que apresentam dificuldades sejam elas de ordem física, cognitiva ou emocional. Os professores também não possuem formação para lidar com esta realidade.

Tem sido uma preocupação contínua dos professores, pais e comunidade em geral integrar os alunos com Síndrome de Down de forma a torná-los sujeitos ativos e dinâmicos, tanto no desempenho das atividades curriculares como na sociedade. Segundo esta perspectiva, o objetivo é incluir todas as crianças na escolar regular e não em uma escola especial, criada exclusivamente para recebê-las. Não basta apenas inserir este aluno, é preciso refletir sobre a prática cotidiana do professor e a organização do processo ensino aprendizagem.

Observa-se na Escola que o professor precisa saber trabalhar com alunos com laudos diversificados e deficiências intelectuais e físicas, além de outros que possuem transtornos de comportamento e a indisciplina, assim se reforça a necessidade de professores qualificados para este público.

Este trabalho foi baseado em especialistas da área como: Voivodic, (2004), Carvalho (2003), Martins, (2006), Carvalho, (2003), entre outros.

1- A SINDROME DE DOWN

Segundo Nielsen (1999), a Síndrome de Down é originada por uma anomalia cromossômica e tem como consequências e atrasos no desenvolvimento físico e intelectual. A dificuldade em lidar com esta síndrome

tem início na aceitação desta criança pela família e em como ajudá-la no seu desenvolvimento e na sua inclusão na escola e sociedade.

É na escola que se abrem novas possibilidades de relações sociais, e conseqüentemente esta convivência pode ajudar no aumento das competências e a inserção na sociedade desse aluno.

São vários os fatores responsáveis pelo aparecimento da deficiência mental, sendo um deles de origem genética, onde se enquadra a Síndrome de Down. “Síndrome de Down assim como outras condições hereditárias ou congênitas são responsáveis por muitos casos de deficiência mental” (NIELSEN, 1999 p 49).

A Síndrome de Down foi descoberta no século XIX por John Down, é uma doença genética causada por uma anomalia cromossômica no par 21. Os portadores de Síndrome de Down revelam atrasos de desenvolvimento tanto nas funções motoras como mentais.

Para além dos traços físicos característicos desta deficiência há também um comprometimento da aprendizagem, problemas na fala e na linguagem, déficit auditivo, dificuldades em discriminar os sons e na concentração, atraso na motricidade fina e grossa, ou seja, revelam um desenvolvimento mais lento em todas as funções, mas que se manifesta de formas diferentes em cada caso como em qualquer pessoa.

Durante muito tempo estes indivíduos foram postos à parte na sociedade. Mas ocorreu uma evolução tanto na forma como são vistos como no seu atendimento.

Nem sempre, ao longo dos tempos, foi utilizado o mesmo termo para definir este tipo de deficiência mental, Trissomia 21. Primeiramente designou-se por mongolismo, devido ao aspecto físico deste tipo de indivíduos por terem semelhanças com a raça Mongol. Só em meados do século XX é que esta denominação foi abandonada.

A nova nomenclatura para definir este tipo de deficiência mental apareceu em 1866, por um médico britânico, John Lang Down, que verificou a existência de um grupo de pessoas que apresentam características específicas e descritas com base num morfótipo associado à deficiência mental.

Schwartzman (2003) apresenta algumas características das crianças com Síndrome de Down que devem ser consideradas pelo professor no processo de aprendizagem. O desenvolvimento motor das crianças com SD apresenta um atraso significativo que, segundo o autor, vai interferir no desenvolvimento de outros aspectos, pois é por meio da exploração do ambiente que a criança constrói seu conhecimento do mundo.

No que se refere ao aspecto cognitivo, a deficiência mental tem sido considerada uma das características mais constantes da SD, comprometendo todas as áreas do desenvolvimento. Assim, desde o nascimento estas crianças apresentam reações mais lentas do que outras crianças e, possivelmente, isso altere sua relação com o ambiente.

A linguagem, segundo Schwartzman (2003), é a área na qual a criança com SD demonstra, em geral, os maiores atrasos. Apesar dessas dificuldades, a maioria das pessoas com SD fazem uso funcional da linguagem e compreendem as regras utilizadas na conversação, porém as habilidades para a comunicação são bastante variáveis entre elas tendo em vista, por exemplo que os indivíduos com síndrome de Down trabalham, muitos frequentam faculdades, participam de filmes e peças teatrais e conseguem se expressar de forma fluente.

Outro elemento de grande importância no desenvolvimento dos processos cognitivos é a atenção. O déficit de atenção observado em pessoas com SD pode comprometer seu envolvimento em tarefas e na sua maneira de explorar o meio, mas esse déficit não é observado em todos os indivíduos.

Existem fatores neurológicos (redução na formação de sinapses) presentes na SD que afetam esse aspecto do desenvolvimento. No cérebro há uma série de redes neurais, que se formam a partir das experiências do indivíduo. Essas redes são flexíveis e é possível contribuir, por meio de experiências significativas, na criação de circuitos neuronais novos.

Ambientes que propiciam experiências significativas podem melhorar as estruturas sinápticas. Já ambientes privados destas experiências significativas podem reduzir esse tipo de estrutura. Portanto, são relevantes os estímulos adequados para o desenvolvimento deste aspecto (VOIVODIC, 2004).

Diante destes fatores se faz necessário, segundo Voivodic (2004, p. 46) “romper com o determinismo genético e considerar que o desenvolvimento da pessoa com SD resulta não só de fatores biológicos, mas também das importantes interações com o meio”.

Pode-se assim verificar que, embora a criança com SD apresente características determinadas pela alteração genética, o seu desenvolvimento, o seu comportamento e sua personalidade, de acordo com os autores citados, são resultados da interação da sua carga genética, com as importantes influências do meio e podem ser estimuladas pelas interações que o indivíduo constrói ao longo da vida.

2 O PAPEL DOS PROFESSORES NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN

Atualmente a educação está voltada para a integração, participação, baseando-se no princípio de que todos devem aprender juntos, que é necessário garantir a qualidade do ensino, uma escola aberta, flexível e, sobretudo compreensiva e eficiente.

Nas últimas décadas foram realizados importantes progressos ao nível do reconhecimento do direito das pessoas portadoras de deficiência. Assim, a partir da Declaração de Salamanca partiu-se do pressuposto que “todos os alunos devem aprender juntos sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam” (Declaração de Salamanca, 1994).

O papel e as atitudes dos professores são fundamentais no processo de inclusão e se esta pode ser melhorada pelas condições das escolas, é preciso atuar no sentido de adequá-las para que sejam, de fato, “escolas para todos” e que “incluam todas as pessoas, que aceitem as diferenças, que apoiem a aprendizagem e que respondam às necessidades individuais” (MAYOR, 1994 p 23).

De acordo com cadernos de apoio ao D. L. 319/91, para que isso aconteça é preciso criar escolas com maior eficácia educativa. “As escolas têm que organizar-se de forma a poderem adequar-se às diferentes necessidades

educativas dos seus alunos, procedendo a adaptações curriculares e de funcionamento, mobilizando recursos materiais e humanos, e tomando iniciativas diversas no âmbito da formação de professores” (p. 11).

O papel dos professores nos dias atuais é mais complexo, porque vivemos num tempo em que tudo ocorre e transforma-se rapidamente. Para isso o professor deve conhecer e perceber quais são os fatores que estão envolvidos no processo de mudança para que possa usar estratégias que ajudem a criança com síndrome de Down a não sofrer rejeição.

Assim, antes da entrada na Educação Infantil, estas crianças devem ser estimuladas a adquirirem autonomia pessoal, bem como iniciar a aprendizagem de recursos de comunicação, de compreensão e expressão e desenvolver a motricidade e os sentidos.

Em nível da educabilidade destas crianças, hoje é muito diferente de há uns anos atrás, porque apesar de se verificarem algumas limitações conseguem-se alcançar “estádios de desenvolvimento em que a autonomia e a (melhoria da) qualidade de vida se estipulam e se definem como todos os pilares de toda a vivência individual (STRATFORD, 1985, citado por SANTOS & MORATO, 2002: 41).

Segundo Trancoso & Cerro, (2004), muitos estudos comprovam que a presença de um ambiente familiar onde a colaboração e o carinho existem, bem como as oportunidades de intervenção social e escolar produzem progressos significativos no desenvolvimento destas crianças. Tendo em conta as suas características “e se ajustam, conseqüentemente, as metodologias educativas, melhorando as atitudes, adaptando os materiais e promovendo a motivação, os alunos com Síndrome de Down são capazes de aprender muito e bem: certamente mais do que aquilo que se acreditava até agora” (p. 12).

Desta forma, e como o meio escolar é rico em experiências, pode ter um papel primordial no desenvolvimento de competências a todos os níveis, nomeadamente no que respeita à linguagem/comunicação, desenvolvimento pessoal, social e afetivo. Neste sentido a intervenção educativa e pedagógica é fundamental havendo um conhecimento das potencialidades e características de cada criança, como refere (RODRIGUEZ1996 p 70).

As crianças com síndrome de down têm dificuldades na organização da memória abstrata e dedutiva. “Esta criança move-se por imagens (o concreto) e

não por conceitos (abstrato), permanecendo mais tempo do que a criança normal no pensamento concreto” (VINAGREIRO & PEIXOTO, 2000: 49).

Desta forma a escola deve dar a estes indivíduos todas as possibilidades para melhorar estas limitações e proporcionar-lhes uma inclusão eficaz. Para isso, devem ser adoptadas medidas educativas “o que significa que a escola regular deve desenvolver todas as diligências para responder aos problemas do aluno (CORREIA, 1999 p.30) ”.

Os professores devem atender às características e potencial de cada aluno portador de Trissomia 21 e contemplar as áreas de desenvolvimentos como: a motricidade fina e grossa, a linguagem/comunicação, a socialização, autonomia e cognição e o desenvolvimento afetivo.

Desta forma, devem ser dadas todas as oportunidades para serem bem-sucedidos, utilizando-se várias técnicas como, por exemplo, a utilização de material audiovisual e adequar o tipo de tarefas (NIELSEN, 1999 p.124).

Os programas educacionais devem incidir precocemente, com autonomia, a escolarização e a vida futura destes sujeitos. Assim, “para conseguir realizar alguma aprendizagem é, pois, indispensável colocar estas crianças em contato com os objetos que lhe são comuns” (VINAGREIRO & PEIXOTO, 2000: 51).

Como refere Bautista (1997: 247) a melhor prática educativa é o desenvolvimento social e afetivo que deverá ser conseguido no meio normal tanto familiar, como social e escolar. Sendo assim, o meio acadêmico não deve estar só voltado para os conteúdos da matemática, escrita e leitura, mas sim prepará-los para a vida diária.

O currículo deve ser estruturado de forma a ser funcional passando por etapas como aspectos relacionados com lazer, vida doméstica e comunitária, ou seja, criar um programa individualizado que vá de encontro com o contexto ecológico do indivíduo (SANTOS E MORATO, 2002).

Neste sentido, “os educadores devem pautar todas as suas estratégias de intervenção por princípios que se prendam com o desenvolvimento e com o enfatizar de competências funcionais em nível da vivência cotidiana” (NIELSEN, 1999: 125).

Como diz Vinagreiro e Peixoto (2000)

É necessário adotar, pois, uma metodologia especial e flexível e ter sempre presente que na classe como todas as crianças, é onde se

realiza a verdadeira e autêntica integração. A experiência da integração serve também para enriquecermos os outros alunos desenvolvendo neles sentimentos de compreensão, responsabilidade, paciência, respeito, capacidade para saber aceitar pessoas diferentes. (VINAGREIRO E PEIXOTO 2000 p 62).

Assim, podemos verificar que a escola é um bom ambiente para as interações sociais onde há convivência com o grupo de amigos. Todos da escola devem proporcionar aos alunos com necessidades especiais um ambiente acolhedor de forma a promover o desenvolvimento do seu potencial.

Assim, Ruela (2000) refere que os professores devem definir estratégias adequadas de modo a respeitar o desenvolvimento e ritmo de cada aluno. Cada vez mais se reconhece o direito à criança com necessidades educativas especiais de frequentar a escola regular e ter as mesmas oportunidades (embora adaptadas às suas condições) dos seus pares.

O professor do ensino regular para promover o sucesso da inclusão dos alunos de necessidades educativas especiais deve estar preparado, como refere Correia, L.M. (2000), para: - “Compreender como as incapacidades ou desvantagens afetam a aprendizagem; - Identificar as necessidades educativas e desenvolver experiências de aprendizagens prescritivas; - Individualizar a educação; - Compreender a situação emocional da criança; - Utilizar os serviços de apoio; - Promover uma comunicação efetiva com os pais; -

Para além do importante papel do professor do ensino regular, o do professor do ensino especial é fundamental porque deve fundamentar e promover a colaboração com o professor do ensino regular de forma a ajudá-lo a encontrar respostas educativas de qualidade à diversidade presente nas turmas do ensino regular (MORGADO, 2003).

De acordo com Costa, (1996), para que a escola se processe a uma verdadeira inclusão é necessário e fundamental que os professores “disponham de conhecimentos que lhes permitam ensinar, na mesma classe, crianças diferentes, com capacidades diferentes na aprendizagem e com níveis diferentes de conhecimentos prévios; os gestores escolares saibam como modificar a organização do estabelecimento educativo e saibam fomentar a autoformação dos professores (...)” (p. 154). Devem considerar que todos os alunos apresentam suas individualidades e potencialidades.

Como salienta Correia (2001), todos os profissionais existentes na escola devem acreditar nas possibilidades de sucesso dos seus alunos, quer nos alunos ditos normais e os com necessidades educativas especiais, responsabilizando-se pela aprendizagem de cada um. Contudo, o dia a dia mostra-nos que ainda há muitos professores que não são sensíveis e até fazem alguma resistência à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, apontando muitas vezes a falta de especialização, e condições gerais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões teóricas do processo de inclusão têm sido amplamente discutidas por estudiosos e pesquisadores da área de Educação Especial e amparadas pela legislação, entretanto pouco se tem feito no sentido de sua aplicação prática. Pensar a inclusão pressupõe políticas educacionais claras, coerentes e fundamentadas nas relações sociais. É necessário fazer da escola um espaço onde todos possam ter os mesmos direitos e serem tratados com igualdade; e a diversidade constitua-se parte da construção das experiências.

Hoje, o aluno fica mais excluído em uma sala regular, não participa das atividades, sofre bullying muitas vezes é dispensado da educação física, não se sentindo pertencente aquele espaço. Da forma que a inclusão acontece o aluno não apresenta avanços de aprendizagem.

A escola pode auxiliar na construção de um indivíduo autônomo. Atualmente os indivíduos portadores de síndrome de down, trabalham, se casam, moram sozinhos com supervisão. Mas esta autonomia é construída, e a escola pode auxiliar nesta tarefa.

A educação inclusiva deve ter como ponto de partida o cotidiano, o coletivo, a escola e a classe comum, onde todos os alunos com necessidades educativas, especiais ou não, precisam aprender ter acesso ao conhecimento, à cultura e progredir no aspecto pessoal e social.

Considerando a realidade das escolas em geral, verifica-se que a inclusão muitas vezes tem a função de socialização, mas a interação que é estabelecida verifica-se apenas no espaço físico, não havendo ligação entre os alunos com necessidades educativas especiais e os outros.

O professor que possui um aluno com síndrome de Down muitas vezes não sabe que tipo de atividade oferecer para este aluno e se sente sobrecarregado pelo fato de ter que atender a classe e ainda dar atenção e planejar atividades diferenciadas. Muitas vezes os alunos ficam fazendo tarefas sem nenhum objetivo ou orientação.

A inclusão deve ser um processo que ocorre ao longo da vida de um indivíduo, e nos diferentes ambientes frequentados por ele como a escola, e é importante o envolvimento da família sempre com o objetivo de melhorar a sua qualidade de vida. Também se entendeu que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma diferença ou necessidade especial. Mas muito ainda deve ser feito para que esta inclusão ocorra de forma adequada, é preciso professores mais preparados, escolas equipadas com materiais adequados e computadores, e o envolvimento de todos os participantes da comunidade escolar.

Para a construção de um sistema educacional inclusivo e democrático é necessária a efetivação de parcerias com organizações de apoio, bem como com Instituições de Ensino Superior e a comunidade em geral.

Deve-se também constantemente se rever o projeto político pedagógico das escolas, de modo que possam oferecer um atendimento educacional com qualidade a todas as crianças, eliminando barreiras atitudinais, físicas e de comunicação.

Para que a inclusão seja efetiva e positiva é necessário repensar as condições que as escolas que possuem, para receber os alunos com necessidades especiais. As escolas devem ser equipadas com pessoal capacitado e equipamentos para que possam responder aos diferentes desafios que incluam os portadores de deficiência.

Desta forma, a escola deve reconhecer e atender às necessidades dos seus alunos, respeitando os vários estilos e ritmos de aprendizagem com o intuito de torná-los ativos e participativos. Para isto, é necessário adaptar os currículos, fomentar estratégias pedagógicas diferenciadas, criar recursos necessários tanto humanos como materiais e uma cooperação entre todos os agentes.

Conclui-se que a inclusão é um processo gradativo que leva tempo, é complexo, tem de ser construído aos poucos, sendo que a condição essencial para que esse processo ocorra baseia-se na mudança de postura perante a heterogeneidade humana, mediante a valorização da diversidade como um elemento enriquecedor do desenvolvimento. Sendo necessário o empenho de toda equipe escolar para que a inclusão deixe de ser um desafio e se torne uma conquista.

Sendo assim o educador capaz de transformar a sociedade, quebrando preconceitos, pois ele tem que acreditar que a mudança é possível.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **Da inclusão a integração**. Disponível :< <http://homes.dcc.ufbaUniversa.edu.pdf> >Acesso em 12 julho. 2016.

ANDRÉ, Marli E. D. A; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Brasília: Corde, 1994. Disponível em: Acesso em: 20 set. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Evolução da Educação Especial no Brasil**. Dados do Censo Escolar 2006 (MEC/INEP). Disponível em: Acesso em: 23 ago.2016.

BRASIL. **Secretaria de Educação Especial**. Legislação Específica / Documentos Internacionais. 2008. Disponível em: Acesso em: 12 jul. 2016.

CARVALHO, R.E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Educação inclusiva. 3^o ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.** Porto Codex, Portugal: Porto Editora, 1999. (Coleção Educação Especial, 1).

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Fundamentos do ensino inclusivo: inclusão um guia para educadores.** Porto alegre. ARTMED, 1999. P. 21-24.

MANTOAN, M. T. É. **A integração de pessoas com deficiência.** Contribuições para uma reflexão sobre o tema. Editora SENAC. São Paulo, 1997.

_____ **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos**, 2006

MARTINS, L. A. R. **Inclusão: compartilhando saberes.** Petrópolis: Vozes, 2006.

MORGADO, J. (1999). **A relação pedagógica. Diferenciação e Inclusão.** Lisboa: Editorial Presença.

NIELSEN, L. B. (1999) **Necessidades educativas especiais na sala de aula: um guia para professores.** Porto: Porto Editora. ISBN: 972-0-34503-9

SCHWARTZMAN, J.S. **Síndrome de Down.** 2. ed. São Paulo: Memnon, 2003.

VOIVODIC, Maria Antonieta. **Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

VINAGREIRO, L. M., Peixoto, M. L. (2000). **A criança com síndrome de Down. Características e intervenção educativa.** Braga: APPACDM. ISBN: 972-8424-74-4



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES RELEVANTES PARA O TRABALHO DOCENTE

SANTOS, Sandra Aparecida⁵

Eixo: Alfabetização e Letramento

Resumo

Este trabalho tem como objetivo abordar a alfabetização e o letramento na Educação Infantil com base no estudo de diversos autores que são referência acerca deste tema. A fundamentação teórica deste artigo segue os conceitos clássicos de alfabetização e letramentos em Carvalho (2005); Ferreiro (1998; 1999); Kleiman (2002); Soares (2008; 1998) e Teberosky (2000). E, a partir das discussões teóricas desta pesquisa, o papel do professor e da família garantir uma educação de excelente qualidade ao aluno, incentivando-o à leitura, a estudar e a ter curiosidade em aprender o desconhecido. Introduzir o letramento na Educação Infantil tem suas vantagens e suas respectivas responsabilidades. Logo, é uma grande contribuição para a alfabetização do aluno, trabalhar o letramento com as crianças da Educação Infantil. É fundamental respeitar a importância do brincar nessa fase, assim o ideal é juntar a aprendizagem com o brincar, ou seja, permear o trabalho da Educação Infantil com a ludicidade.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Prática; Docente.

Abstract

This work aims to address literacy and literacy in Early Childhood Education based on the study of several authors who are reference on this topic. The theoretical foundation of this article follows the classic concepts of literacy and literacy in Carvalho (2005); Ferreiro (1998; 1999); Kleiman (2002); Soares (2008; 1998) and Teberosky (2000). And, from the theoretical discussions of this research, the role of the teacher and the family to guarantee an excellent

⁵ Licenciada em Letras pela Universidade Guarulhos (UNG) e em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na rede municipal da cidade de São Paulo. E-mail: sandra.djesuss@gmail.com.

quality education to the student, encouraging him to read, study and be curious about learning the unknown. Introducing literacy in early childhood education has its advantages and their respective responsibilities. Therefore, it is a great contribution to the student's literacy, working on literacy with children from early childhood education. It is essential to respect the importance of playing at this stage, so the ideal is to combine learning with playing, that is, permeating the work of Early Childhood Education with playfulness.

Keywords: Literacy; Literacy; Practice; Teacher.

1 INTRODUÇÃO

De todos os grupos populacionais, as crianças são as mais facilmente alfabetizáveis. Elas têm mais tempo disponível para dedicar à alfabetização do que qualquer outro grupo de idade e estão em processo contínuo de aprendizagem.

Emília Ferreira

Este artigo tem como proposta não apenas apresentar conceitos, mas também expor as contribuições que os processos de alfabetização e letramento trazem para o ensino-aprendizagem na Educação Infantil, assim como de uma forma lúdica familiarizando e preparando as crianças para o Ensino Fundamental I.

Serão relatadas as consequências de quando não tem um bom processo de alfabetização, quando o letramento é ignorado e são formadas crianças analfabetas ou iletradas.

Ademais, alguns educadores possuem resistência em iniciar a alfabetização na Educação Infantil, pois temem que se perca o lúdico, o processo do brincar e assim prejudique o desenvolvimento da criança.

Como salienta Scarpa (2006):

Como se a escrita entrasse por uma porta e as atividades com outras linguagens (música, brincadeira, desenho etc.) saíssem por outra. Por outro lado, há quem valorize a presença da cultura escrita na Educação Infantil por entender que para o processo de alfabetização é importante a criança ter familiaridade com o mundo dos textos (apud SCARPA, 2006, p. 1).

Assim, é nítido que é possível alfabetizar as crianças na Educação Infantil valorizando a fase do brincar e preparando-as para o Ensino Fundamental com um alicerce sustentável a fim de formarem cidadãos alfabetizados, letrados e conseqüentemente críticos, pois a leitura, o conhecimento tem esse poder.

Soares (2006, p. 17) afirma que “a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la”.

O sujeito alfabetizado e letrado ele se transforma e transforma quem está ao seu redor também.

É importante salientar também que a pessoa que é letrada está sempre fazendo uso da escrita e também da leitura, então se João pratica o ato de ler e escrever, Maria que convive com João, também estará se familiarizando com essa prática.

Ainda de acordo com Ferreiro (1992), o processo de aquisição da língua escrita não é um processo linear, mas um processo com períodos precisos de organização. Cada um desses períodos exige situações conflitivas que podem antecipar-se (p. 32).

Assim, percebe-se que o processo de aquisição da linguagem não segue necessariamente o sentido linear, pode ocorrer a involução, como também pular de um nível para o outro mais adiante.

Por fim, é necessário destacar que existem inúmeros métodos e conceitos de alfabetização que o professor deve estar atento à realidade e ao contexto do aluno, e a sua hora de aprender.

2 LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES RELEVANTES PARA O TRABALHO DOCENTE

Em meados de 1980, no Brasil um novo vocábulo, que é o letramento, foi traduzido do inglês “literacy”, temos lido que essa palavra foi usada pela primeira vez por Mary Kato, em 1986.

A partir disso, autores começaram a tentar diferenciar alfabetização de letramento, e a palavra começou a se tornar bastante comum. Assim a palavra letramento começa por significar desenvolvimento da leitura e da escrita.

Seguindo este conceito Kleiman (1995, p.15) salienta que:

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos sobre o impacto social da escrita (Kleiman 1991) dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. (KLEIMAN,1995, p.15)

Para Kleiman (1995) é como se a alfabetização fosse uma prática de letramento, e que esta prática ocorre, em geral, no contexto escolar, sendo a escola a mais importante agência de letramento.

Sendo a escola uma das mais importantes letradoras, lembramos os estudos de Paulo Freire, que antes mesmo de conhecer o termo letramento, já nos falava da alfabetização como aquisição revolucionária, para a consciência da sociedade perante o poder.

Freire (2003, p. 36) afirma que “ser alfabetizado deveria significar ser capaz de dominar leitura e escrita como um meio de torna-se consciente da realidade e transformá-la”.

Seguindo a linha de Freire (2003), percebemos que a alfabetização para ele já tinha um sentido de letramento, onde seria muito mais do que simplesmente codificar e decodificar a língua escrita, seria usar essa aquisição para a consciência, para a leitura crítica do mundo, entendendo o que se escreve e o que se lê. Seria uma forma de mudança democrática e emancipadora, tirando a alfabetização de uma esfera meramente mecânica.

Kleiman (1998) destaca a concepção de letramento como “práticas sociais da

leitura e escrita e os eventos que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade.”

Para Carvalho (2009, p. 45):

Para colher bons resultados na alfabetização, penso que é necessário ensinar as relações letras-sons de forma sistemática, mas sem rigidez, evitando que o ensino fique excessivamente centrado na decodificação. Quando falo em ausência de rigidez, quero dizer que, embora a professora tenha em mente ensinar as letras ou as palavras-chave numa determinada ordem, se estiver atenta à realidade a sua volta, descobrirá assuntos ou acontecimentos importantes que despertam a curiosidade infantil e podem ser traduzidos em palavras e frases. É uma maneira de aumentar a motivação, para aprender a ler daqueles que não se mostram especialmente interessados”. (CARVALHO, 2009, p. 45)

É possível perceber que, diante de tantos conceitos, vamos encaixando as ideias, e notamos ainda que o letramento vai se tornando, literalmente, as práticas sociais da leitura e a escrita, e por isso não podemos dissociar alfabetização e letramento.

Mas, destacamos que nem sempre estar alfabetizado significa estar letrado, e práticas de letramento ocorrem no meio social, e ocorrem também antes da alfabetização formal.

Como apresenta Soares (2002, p. 145):

São as próprias práticas de leitura e escrita, e/ou eventos relacionados com o uso e função dessas práticas ou ainda impacto ou as consequências da escrita sobre a sociedade, mas, para além de tudo isso, o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais da leitura e escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação – os eventos de letramento. (SOARES, 2002, p. 145) Tais contribuições da autora abordam não somente o conceito de letramento, mas ainda a condição de quem é letrado, de quem participa de uma sociedade e faz uso da alfabetização e do letramento.

Assim, para que o sujeito se torne letrado, de acordo com Bortoni-Ricardo et al. (2010, p. 52) o indivíduo precisa apropriar-se da escrita, usar socialmente a leitura e a escrita para responder às demandas sociais.

Na vida social, ser alfabetizado hoje não é o suficiente, é preciso atender às diversas demandas da sociedade, ser alguém que se apropria da escrita, usando-a com desenvoltura, dando conta de atribuições sociais, profissionais e culturais.

Voltando a Soares (1998, p. 20), ela nos diz que:

Só recentemente passamos a enfrentar essa nova realidade em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso do ler e escrever, saber responder as exigências da leitura escrita que a sociedade faz continuamente. (SOARES, 1998, p. 20)

Portanto, com todas as informações, percebemos que um caminho a ser seguido é o de que alfabetização e letramento devem e podem andar juntos, e, apesar de serem dois conceitos distintos, são interligados, e é possível alfabetizar letrando.

Soares (2003) afirma que:

É possível alfabetizar letrando, isto é, podemos ensinar as crianças e adultos a ler, a conhecer os sons que as letras representam e, ao mesmo tempo, com a mesma ênfase, convidá-los a se tornarem leitores, a participarem da aventura do conhecimento implícita no ato de ler. (SOARES, 2003, p. 44)

Ainda Soares (2003) nos fala sobre a distinção e a ligação entre os termos alfabetização e letramento:

Alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo em que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele. (SOARES, 2003, p. 90)

Diante de tais afirmações, é perceptível que alfabetização e letramento se completam e ao mesmo tempo se diferem, e cabe ao educador unir essas duas práticas para formar alunos que conheçam o código alfabético, e façam seu uso social de forma crítica e consciente, reconhecendo os diversos tipos e gêneros textuais, assim como suas devidas funções.

Arce e Martins (2007) nos trazem uma contribuição dizendo-nos que há muito o que ensinar na educação infantil, sendo que a alfabetização não é proibida nesta fase, pelo contrário, principalmente no que se refere à escrita.

As crianças menores de seis anos são capazes de ter um ensino pleno, onde seja ensinado o que lhes interessa, ainda pensando e considerando suas reações, expectativas e formas de aprender.

A alfabetização e letramento na educação infantil, por volta do ano de 1960, que havia um pensamento onde a criança deveria, antes de ser alfabetizada, estar preparada e ter maturidade para essa aquisição.

Assim, seria como se a criança tivesse que, antes de mais nada, obter certas habilidades para ler e escrever, e que essa maturidade viria a acontecer por volta dos seis ou sete anos de idade.

Pensava-se, ainda, que, antes dos seis anos de idade, a criança não teria o mínimo interesse em aprender a ler e escrever, e que, se alguém tentasse fazer isso, prejudicaria seu desenvolvimento, pois as crianças não estariam preparadas para tal aquisição.

Sintetizando o que foi dito, Moraes e Poppovic (1996, p. 5) se dedicaram a estudar o nível “suficiente, sob determinados aspectos, para iniciar o processo da função simbólica que é a leitura e sua transposição gráfica, que é a escrita”.

Portanto, tais autoras fizeram, na época, um programa para atender as necessidades primárias das crianças, visando mais um treinamento motor, sem a intenção de entrar na alfabetização, apenas queriam fornecer às professoras meios para inserir e preparar as crianças para o início desse processo.

Para confirmar estas palavras:

O treinamento motor, que está incluído em todos os exercícios, é feito em forma de recorte e colagem na 1ª e 2ª etapas e com o uso do lápis na 3ª etapa. O uso de formas gráficas como números e letras não significa uma entrada no campo da escrita, o que seria totalmente prematuro, antes da aquisição da leitura, mas apenas um treinamento motor do movimento direcional certo que a criança necessitará mais tarde (Morais e Poppovic (1996, p. 5)

Com base nestas informações, é possível perceber que na educação infantil, a leitura e escrita era algo que não estava em contato direto com as crianças, as atividades dessa área eram mais voltadas no sentido de pré-requisitos para aprender a ler e escrever, voltadas para as habilidades de coordenação motora, visual e auditiva.

Ferreiro (1993) nos diz que o pré-escolar estava assepticamente isolado da língua escrita, desenvolvendo habilidades prévias que, segundo pareciam, maturam em contextos alheios à língua escrita.

Mesmo sendo considerado o ensino da leitura e da escrita muito precoce na educação infantil, nos anos de 1920/1930, Vygotsky (1984) salientou que a criança antes dos seis anos de idade era completamente capaz de aprender a função simbólica da escrita, começando até mesmo a ler aos quatro anos e meio.

Segundo ele, o problema não seria a idade da criança, mas sim a forma com que seria ensinada a leitura escrita, pois esta não seria apenas uma habilidade motora, e sim uma atividade cultural altamente complexa.

Ainda, de acordo com Vygotsky (1983), a língua escrita deveria ser ensinada como algo relevante para a criança, atingindo convicções de que a língua escrita é algo complexo utilizado por toda a vida, e não uma habilidade de mãos e dedos.

Com tantos discursos e fracassos relacionados à alfabetização e preparação para esse processo tão complexo, foram abertos vários caminhos para se

trabalhar com a leitura e a escrita na educação infantil.

Como a alfabetização seria algo obrigatório, e não havia uma sustentação real de que deveria se esperar até os seis anos de idade para se iniciar o processo de alfabetização, começaram a usar na educação infantil trabalhos totalmente exaustivos, com inúmeras atividades envolvendo letras e números, sem fazer sentido real para a criança, trazendo novamente a língua escrita meramente como uma habilidade motora.

Este tipo de trabalho ganhou muita força na educação infantil, e ainda vemos que atingiu muito espaço nas salas de aula para crianças menores de seis anos.

Como exemplo desse trabalho temos as professoras que usam famílias silábicas, com exercícios de ba, be, bi, bo, bu, sem fazer sentido ao mundo infantil, sílabas soltas, sem dar um caminho para a criança colocar aquilo em seu contexto real.

Outro caminho usado na educação infantil foi o letramento, sem utilizar letras, atingindo, assim, uma forma de se extinguir a alfabetização na educação infantil, sendo até mesmo proibida para as crianças menores de seis anos.

Não cabe aqui defender que crianças menores de seis anos saiam lendo e escrevendo da educação infantil, ou até mesmo lendo palavras simples, ou seja, saia alfabetizada nessa fase, mas sim defender que crianças menores de seis anos devem, sim, se inserir no mundo da leitura e da escrita sem exercícios de memorização, desgastantes e exaustivos.

Existem meios de se incluir crianças no mundo da leitura e da escrita que são de extrema relevância e incluem o prazer, mergulhando em algo que faça parte de sua realidade e de seu interesse, formando futuros leitores que compreendam o que leem e o que escrevem.

Em 1970, começa no Brasil a serem divulgadas ideias em Ferreiro e Teberosky relacionadas ao processo de alfabetização, impactando a reflexão no que se

diz respeito ao real papel da educação infantil, visando ainda a teoria sociointeracionista e frisando a importância da escola para a inserção das crianças em uma cultura de leitura e escrita.

Ferreiro (1993) salienta:

Não é obrigatório dar aulas de alfabetização na pré-escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para ver a professora ler e escrever, para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenho e escrita; para perguntar e ser respondido; para tentar copiar ou construir uma escrita; para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos. (FERREIRO, 1993 p. 39)

Entende-se, a partir das colaborações da autora, que a criança, antes mesmo de ser alfabetizada, tem noção da escrita e deve ter acesso a essa compreensão, com base nos seus conhecimentos prévios para suas próprias tentativas, explorando suas habilidades e dialogando com o educador para ter momentos em que expresse sua curiosidade em relação à escrita.

Ainda seguindo a linha de Ferreiro (1993), percebemos que as crianças chegam no contexto escolar sabendo e formulando algo sobre a língua escrita, mesmo antes de serem alfabetizadas, e também temos que saber que nem todas as crianças chegam com as mesmas formulações e pensamentos.

Algumas iniciam o processo de alfabetização em casa, dependendo do contexto, da família, mesmo assim todas nascem em uma cultura letrada e têm noção e formulam suas próprias hipóteses sobre a leitura e a escrita.

Com essas informações, é possível constatar que podem e existem inúmeras possibilidades para se trabalhar com a escrita na educação infantil, pensando nas necessidades e no contexto das crianças, inserindo-as em algo que é totalmente natural e que faz parte do nosso dia-a-dia.

A partir disso, Solé (2003) afirma que:

Não se trata de acelerar nada, nem de substituir a tarefa de outras etapas com relação a esse conteúdo (a leitura); trata-se simplesmente de tornar natural o ensino e aprendizagem de algo que coexiste com as crianças, que interessa a elas, que está presente em sua vida e na nossa e que não tem sentido algum ignorar (Solé, 2003, p. 75)

Ademais, na educação infantil, existem variados momentos em que é possível trabalhar a leitura e a escrita das crianças, e despertar nelas o gosto desde muito cedo por essa prática necessária na nossa sociedade.

Por meio de conversas informais em rodas, contação de histórias, momentos de brincadeiras, até mesmo diálogos informais com as crianças, podemos trabalhar a oralidade e explorar as habilidades utilizadas para a linguagem, alcançando a leitura e a escrita.

São nestes momentos que a professora é a mediadora desse processo e estimula o acesso dessas crianças ao mundo da oralidade e da escrita, melhorando essas habilidades das crianças.

Refletindo sobre o papel da educação, com o foco no ensino da leitura e da escrita, percebe-se que o professor deve mediar esse processo, trabalhando para que as crianças compreendam o funcionamento do sistema da escrita.

E, desenvolvendo a consciência fonológica das crianças, integrando sempre ao letramento, ou seja, usando diversos gêneros textuais que circulam na sociedade, para que as crianças se familiarizem com as suas características.

E, entende-se que existem múltiplas possibilidades reais para trabalhar com a leitura e a escrita na educação infantil, estimulando a criança a ler e a escrever, fazendo com que ela se interesse e se expresse de variadas maneiras, com diversas atividades.

Brandão (2011 p. 30):

Em síntese, entendemos que na educação infantil é possível estimular a criança a perceber que há muitas maneiras de se expressar sentimentos, conhecimentos e ações: a leitura e a escrita de textos é apenas uma dessas maneiras. (Brandão, 2011

p. 30).

Para concluir, com crianças pequenas, podemos explorar todos os âmbitos possíveis: jogos, brincadeiras, textos, histórias, diálogos e, assim, transformar a leitura e a escrita em parte da cultura e do contexto dela, sendo algo prazeroso e extraordinário, e não algo mecânico, cansativo e sem sentido real para a criança.

A leitura e a escrita são processos complexos que necessitam, quando a criança se insere no contexto escolar, de uma mediação, ou seja, de alguém que dê auxílio, que faça intervenções, que ajude na compreensão leitora, e esse processo deve ocorrer sempre, independente da faixa etária das crianças.

Na educação infantil, quando a criança entra na escola, ela se depara com diversos textos, histórias, autores. Como ela ainda não está alfabetizada, não domina a leitura e a escrita, o professor será seu mediador e fará o seu contato com o mundo da leitura e da escrita.

Diante de todas as situações, o professor será o escriba das crianças, fazendo com que elas tenham contato com a leitura e a escrita por sua mediação. Até mesmo nas conversas, nas perguntas, o professor será o mediador.

Brandão (2010, p. 22), afirma que

Em suma, vivenciando práticas de leitura em grupo, mediadas pelas professoras, as crianças ampliam suas experiências de letramento e seus repertórios textuais, desenvolvem estratégias variadas de compreensão textual, inserindo-se no mundo da escrita e iniciando-se como leitoras, mesmo que ainda não saibam ler autonomamente. (Brandão, 2010, p. 22)

Assim, o professor como mediador deve buscar estratégias que atendam às necessidades de cada aluno na compreensão leitora.

E, a esse respeito, destaca-se o que Bortoni-Ricardo (2010, p. 51) chama de leitura tutorial:

Entende-se como leitura tutorial aquela em que o professor exerce papel de mediador durante o processo de leitura e compreensão; nessa proposta, o professor deve atuar fazendo intervenções didáticas, por meio das quais interage com os alunos, a fim de

conduzi-los à compreensão do texto. A leitura tutorial é, pois, uma leitura compartilhada. (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 51)

A partir das estratégias, devem ser definidos os objetivos, isso porque, “dependendo do objetivo, as estratégias aplicadas serão diferenciadas” (BORTONI- RICARDO et al, 2010, p. 56).

Para tanto, os objetivos do professor como, mediador do processo da compreensão leitora, devem estar voltados para a realidade dos alunos, para que estes apliquem os conhecimentos adquiridos em sua realidade, fazendo sentido para eles, formando alunos letrados.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, é compreensivo entender a mediação do professor na educação infantil como algo que leve os alunos à participação em produção variada, proposta pelo professor em situações reais de comunicação escrita.

O professor nesse momento deve desenvolver estratégias de produção textual mobilizando os conhecimentos construídos nas práticas de leitura.

Essas estratégias podem ser inúmeras, mas se destacam as formas lúdicas, sendo estas uma brincadeira de escrever para os pais, para os colegas, para a direção, inserindo assim as crianças em eventos sociais reais, imitando alunos letrados que fazem parte de sua realidade.

Por meio de mediação pedagógica, podemos, de forma lúdica e gradativa, tornar as crianças usuárias da escrita, formulando suas próprias estratégias de registro de um texto, se apropriando ainda da leitura e da escrita de forma a buscar e formar alunos letrados.

Na educação infantil devemos trabalhar a leitura e a escrita de forma significativa para ela, assim como durante todos os anos escolares, para usar socialmente a escrita, levando para a realidade vivida socialmente, atendendo suas demandas.

Neste sentido, o conceito e a importância de alfabetização e letramento na Educação Infantil passam necessariamente por um entendimento do conceito de infância, de criança e de suas reais necessidades, pois só assim se poderá conduzir uma ação consciente que valoriza a criança verdadeiramente, constituindo a mesma em uma cidadã do mundo e para o mundo.

Para tanto, os professores já na Educação Infantil em oferecer um espaço de acesso à leitura e escrita, ao ler uma história para as crianças e depois pedir para que desenhe a história que ouviu já estaremos apresentando o mundo da escrita, a criança entenderá a função das letras e alimentará a curiosidade dela quanto ao mundo das letras, bem como na educação infantil, oferecer um espaço de acesso à leitura e escrita, para que os pequenos, também possam aprender o que é o mundo escrito.

BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.**

Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série pesquisa; vol.13)

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna: A sociolinguística em sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrador.** São Paulo: Contexto, 2010.

_____; SOUZA, M. A. F. de. **Falar, ler e escrever em sala de aula: do período pós-alfabetização ao 5º ano.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Orgs). **Ler e Escrever na Educação**

Infantil.

Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 6. ed. Petrópolis, Vozes, 2009.

CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Orgs.).
Alfabetização e

Letramento na Sala de Aula. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ceale, 2008.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myrian Lichtenstein, Liana di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1987, 37. ed.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KRAMER, S. **A política no pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1992.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2009.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5-17, jan/ fev/mar/abr., 2004a.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

SILVA, M. L. R. **Práticas de letramento em classe de aceleração da rede pública do Distrito Federal.** Brasília, 2005.

SOLÉ, I. **Leitura em Educação Infantil? Sim, obrigada!** In: TEBEROSKY, A; et al. Compreensão da leitura: a língua como procedimento. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

ROJO, R. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas.** Campinas: Mercado de Letras, 1998. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

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



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA A CULTURA INDÍGENA.

NASCIMENTO, Silvana Lombas do⁶

Resumo

Atualmente, a cultura indígena tem se mostrado um tema relevante no contexto da Educação Infantil, pois contribui para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos com as diferenças. Através da inclusão de conteúdos relacionados a esse tema, as crianças têm a oportunidade de conhecer e valorizar a diversidade cultural presente no Brasil, além de aprender sobre os modos de vida, tradições e saberes dos povos indígenas. O presente artigo tem como objetivo apresentar uma abordagem pedagógica em que as crianças possam compreender que existem diferentes formas de viver e de se relacionar com o meio ambiente, desenvolvendo assim uma visão mais ampla e respeitosa do mundo. A pesquisa revelou que é possível mostrar às crianças a importância de respeitar e valorizar a cultura dos povos originários por meio da musicalização presentes em nossa sociedade.

Palavras-chave: musicalização, cultura indígena, Educação Infantil.

Abstract

Currently, indigenous culture has proven to be a relevant topic in the context of Early Childhood Education, as it contributes to the formation of citizens who are aware and respectful of differences. Through the inclusion of content related to this topic, children have the opportunity to discover and value the cultural diversity present in Brazil, in addition to learning about the ways of life, traditions and knowledge of indigenous peoples. This article aims to present a pedagogical approach in which children can understand that there are different

⁶ Especialista em Educação Infantil pela Faculdades Integradas Campus Salles Assistente de Diretora da Emei CEU Butantã. E-mail: silvanalombas67@gmail.com

ways of living and relating to the environment, thus developing a broader and more respectful view of the world. The research revealed that it is possible to show children the importance of respecting and valuing the culture of native peoples through the musicalization present in our society.

Keywords: musicalization, indigenous culture, Early Childhood Education.

1 INTRODUÇÃO

Os conceitos de criança e de infância são construídos culturalmente e socialmente e, ao longo da história, sofrem importante mudança de concepção. Podemos compreender a criança e a infância de duas maneiras diferentes que são: olhando a criança de fora, observando suas capacidades, gostos e sentimentos, ou compreender a criança a partir de suas experiências vividas, sua história, ouvindo-a.

A criança, concebida como um adulto em formação se impõe ao longo da história de forma hegemônica, sempre no sentido de prepará-la para o futuro. Ainda hoje se percebe adultos que enxergam as crianças como seres inocentes, sem vontade própria e que devem ser protegidas do mundo cruel que as cerca.

Parece que a concepção de criança que leva em conta o contexto em que vive sua cultura, seus hábitos e suas condições sociais e culturais, é mais abrangente e pode ir de encontro ao paradigma de que a criança é como uma tabua rasa, que se pode moldar através de estratégias diversas, dentro das instituições escolares e até fora delas.

Crianças são também protagonistas de suas histórias, elas têm voz e devem ser ouvidas, elas têm anseios e estes devem ser respeitados e elas têm vontade própria, apesar de serem crianças. Só compreenderemos a infância ao encararmos a criança como um ser inteiro, num momento de vida especial, em que valores e conhecimento podem ser adquiridos das mais diversas maneiras.

A música é uma ferramenta que colabora para a formação integral da criança, com ela a criança tem acesso ao mundo lúdico onde a mesma se expressa e cria no mundo das letras, ensinar utilizando a música como um meio de valorizar uma peça musical, o teatro, os concertos, conhecendo os vários gêneros musicais, construindo assim uma autonomia, criatividade e a produção de novos conhecimentos.

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos ao lado da matemática e da filosofia. (BRASIL, 1998, p. 45)

O aluno é um ser único, não estático, interage como o meio de seu convívio, pois traz consigo ideologias, emoções e a sua história. Com isso é preciso que todo ensino tenha a necessidade de mudar com relação à utilização da música. Na Educação Infantil as atividades musicais visam ampliar o conhecimento cultural e musical das crianças de canções de origens indígenas, aumentando seu repertório, além de possibilitar a compreensão da linguagem musical, propiciando o desenvolvimento sensorial, promovendo a expressão das emoções, ampliando a formação do cidadão.

No Brasil, a partir do final do século passado e, mais efetivamente, nos anos 2000, os povos indígenas e suas crianças também se revelaram uma temática fértil para produção de pesquisas (MUBARAC SOBRINHO, 2011). Porém uma análise mais específica sobre crianças indígenas e os processos de escolarização na educação infantil (até por se tratar de um fenômeno social relativamente recente) ainda é tímida, mas pode apontar perspectivas que são no mínimo animadoras.

Cohn (2005, p. 30), ao explicitar alguns dos resultados da pesquisa feita com as crianças Xikrin, faz uma reflexão acerca da forma como as crianças participam e constroem significados para as relações nas suas sociedades.

Cada criança criará para si uma rede de relações que não está apenas dada, mas deve ser colocada em prática e cultivada. Elas não ‘ganham’ ou ‘herdam’ simplesmente uma posição no sistema de relações sociais e parentesco, mas atuam na criação dessas relações.

Dar visibilidade às narrativas dos professores acerca das noções/concepções de infância é, sem dúvida, criar a possibilidade de sedimentar um projeto educativo que seja construído com as crianças e para as crianças, o que contraria a visão *adultocêntrica* e burguesa que, historicamente, tem negado a presença delas enquanto construtoras de conhecimentos e de histórias. Assim, o discurso e a fala dos professores indígenas constituem elementos de destaque na construção dessa escola de educação infantil indígena, que esteja alinhada à cultura local de suas comunidades.

2 Um breve histórico da música na escola.

A história da musicalização no ensino não é recente, visto que, a música sempre fez parte da vida das pessoas, e, por isso, esteve presente nos processos de ensino de cada época, por exemplo, na Grécia Antiga já era obrigatório o ensino de música. Gainza (1988, p.22) aponta que: “A música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no “a ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidade e grau”.

A música expressa emoções, experiências de vida, é muito importante, neste sentido, a construção de uma relação saudável entre professor (emissor e apresentar de conteúdos ligados à musicalização) e aluno (receptor), que leva em conta o respeito ao entendimento do próprio aluno na recepção da letra da música, o que capacita o ambiente escolar como lugar de construção sensível e crítica.

Sobre isso, para Martins, Picosque e Guerra (1998, p.43), “[...] a linguagem da arte propõe um diálogo de sensibilidades, uma conversa prazerosa entre nós e

as formas de imaginação e formas de sentimento que ela nos dá”. A palavra música tem origem no termo grego musiké, a arte feita para as musas. Já na antiguidade a música fazia parte da vida das pessoas, sendo muito importante na identidade de cada povo ou país. Mesmo na atualidade a música faz parte da vida do ser humano, seja, por exemplo, na forma das músicas folclóricas, as músicas que fazem parte de ritos religiosos ou mesmo as canções da indústria musical que se ouve o tempo todo (COELHO, 2006).

A criança, como parte desta sociedade que possui uma relação muito próxima da música, também se vê influenciada por este processo. Porém, diferente dos adultos, a criança interage de outras formas com o mundo, e com a música não seria diferente. Neste sentido, pensando o contexto brasileiro, a relação da música com o ensino começa no Brasil colônia, pois, os Jesuítas vieram (a partir de 1549) para cá e tinham a missão de catequizar os Índios que aqui viviam, neste momento já havia um encontro da musicalidade indígena, parte da cultura de suas tribos, com as músicas de louvor pela parte dos Jesuítas (LIMA; TELLES, 2016).

Com o avanço do processo de colonização e a opção pelo uso de mão de obra escrava na colônia, populações inteiras africanas foram trazidas para o Brasil, com isto, a cultura negra (rica em música, dança e ritmos) veio junto. Mesmo que os negros que viam para servir como escravos aqui no Brasil tivessem uma rica história e cultura, seus ritos e hábitos não eram valorizados, com o tempo os aspectos culturais dos povos africanos foram inevitavelmente inseridos na cultura brasileira. Vários instrumentos de percussão e danças que se conhece hoje vieram nesse processo de utilização da mão de obra escrava, tais como: agogô, o berimbau, o maracatu, o cateretê, dentre outros (COELHO, 2006).

Na primeira metade do século XX, graças a influência do modo como a corte portuguesa estruturou o ensino de música “inicia-se o gradativo processo de desligamento da prática musical na escola regular, passando isto a acontecer nos conservatórios e academias, visando mais o aprendizado técnico da música” (PINTO, 1998, p.14).

Nas escolas, ensinamentos primários e secundários, o ensino de música se reteve apenas aspectos técnicos da música, não levando os aspectos lúdicos da música, eram ensinados apenas reproduções de padrões existentes (PINTO, 1998). Em 1942 cria-se o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, com a intenção de formar professor em nível de segundo grau, estes acabariam por serem os responsáveis pelo ensino de música na escola.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, o ensino de música transformou o Canto Orfeônico em Educação Musical. Na LDB de 1961 a Educação Musical passou a ter um enfoque diferente: a música deveria ser sentida, tocada, dançada, além de cantada. Sugeriu-se a utilização de jogos, instrumentos de percussão, rodas e brincadeiras, com a finalidade de promover e desenvolvimento auditivo e rítmico, além da expressão corporal e a socialização das crianças, que deveriam ser estimuladas a experimentar, improvisar e criar (CHIOCHETA; REIS 2016 p 4)

Em 1971, com o Brasil já na ditadura militar, a LDB 5.692, extingue o ensino de música como parte específica, neste momento, o ensino de música é incorporado à Educação Artística, “Essa medida resultou no quase desaparecimento das atividades musicais na escola, devido à formação precária do educador que não dispunha de um amplo conhecimento dessa linguagem” (CHIOCHETA; REIS 2016 p 4).

A partir dos 1980 instaura-se o movimento Arte-Educação, que tinha como missão conscientizar e organizar a arte no contexto da educação, em ambientes formais, quanto informais da educação. Este movimento teve a função de pensar as problemáticas de seu tempo dado a quantidade de reformas recentes, além de outras influências da ditadura militar (CHIOCHETA; REIS, 2016). Em 2008, foi sancionada a lei n. 11.769, estabelecendo o ensino obrigatório de música em escolas de Educação Infantil, representando uma mudança no panorama que estava estabelecido. Neste sentido, observa-se que o ensino de música, mesmo que obrigatório como parte do currículo, não se enquadra como disciplina exclusiva.

3 A música como ferramenta na Educação Infantil.

No âmbito da educação, o termo Ludicidade é bastante conhecido e utilizado, além de ser debatido especialmente pelos professores e professoras (pesquisadores e estudiosos/as) da Educação Infantil. Ludicidade se refere ao grupo de atividades de caráter livre, neste sentido, para que uma atividade seja considerada lúdica precisa necessariamente que a criança escolha ou não participar dela (HUIZINGA, 1996; BROUGÈRE 2010).

A ludicidade não diz respeito apenas aos jogos, brincadeiras e brinquedos, mas sim as atividades que são livres, sendo realizadas de forma divertida e prazerosa, em grupo ou não. A função da escola em relação às várias formas de arte, sejam as imateriais (música, teatro, dança) ou mesmo os materiais (pintura, escultura, desenhos), é de suma importância, não só a de apresentar ao alunado, mas, também, a de criar um senso estético e crítico. Sobre a questão Amarilha diz que “na verdade, a atividade lúdica é uma forma de o indivíduo relacionar-se com a coletividade e consigo mesmo” (1997, p 12).

Enquanto linguagem universal, a música pode contribuir para assimilação de conteúdo, além de servir para a formação identitária e histórica dos alunos, visto que “sendo um dos instrumentos imprescindíveis para a compreensão da evolução das sociedades” (BARRO; MARQUES; TAVARES, 2018, p. 2).

A criança, por meio da brincadeira, relaciona-se com o mundo que descobre a cada dia e é dessa forma que faz música: brincando. Sempre receptiva e curiosa, ela pesquisa materiais sonoros, inventa melodias e ouve com prazer a música de diferentes povos e lugares. (JOLY, 2003, p 116 apud COSTA e FERREIRA, 2016).

A educação e o processo de ensino-aprendizagem formam a escola como um lugar dialético, o que significa dizer que diversos discursos convivem ao mesmo tempo, criando-se e recriando, neste sentido a escola como lugar onde os conhecimentos da humanidade são apreendidos.

O trabalho com a música na Educação Infantil compreende muito mais do que ouvir boas músicas ou aprender a cantar cantigas infantis. Mais do que isso, envolve apreciar, produzir música, além de aprender a ouvir.

Segundo Teca Brito (2003, p.17):

A música é uma linguagem universal. Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios. Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras: a natureza, os animais, os seres humanos traduzem sua presença, integrando-se ao todo orgânico e vivo deste planeta.

De acordo com o RCNEI (1998) o desafio colocado ao professor das instituições de Educação Infantil é perceber cada criança com necessidades educacionais especiais para apoiá-la em suas especificidades, promovendo situações de interação com as outras crianças que favoreçam a transformação e ampliação do seu repertório cultural, maximizando suas aprendizagens. Seu planejamento deverá possibilitar o envolvimento dessas crianças e das demais em vários momentos e em diferentes atividades que podem ocorrer simultaneamente.

A partir do momento em que a criança entra em contato com a música, seus conhecimentos se tornam mais amplos e este contato vai envolver também o aumento de sua sensibilidade e fazê-la descobrir o mundo a sua volta de forma prazerosa.

Assim, a musicalização é uma ferramenta para ajudar os alunos a desenvolverem o universo que conjuga expressão de sentimentos, suas idéias, valores culturais e auxilia a comunicação do indivíduo com o mundo exterior e seu universo interior, pois a música na educação pode envolver outras áreas de conhecimento, através do desenvolvimento da autoestima a criança aprende a se aceitar com suas capacidades e limitações, sendo uma facilitadora inclusão. De fato, a música é um elemento sempre presente na cultura humana. Sendo imprescindível na formação da criança para que ela, ao se tornar adulta, atinja a capacidade de pensar por conta própria e exerça sua criatividade de maneira crítica e livre.

4 A Cultura indígena e a musicalização na Educação Infantil

Na educação infantil as vivências musicais bem com o as atividades lúdicas, trazem efeitos benéficos para o desenvolvimento da criança, pois seu fazer pedagógico não é uma ação neutra, mas sim uma ação definida pelo educador de maneira consciente fazendo opção pelo trabalho com a cultura indígena e suas canções no ambiente escolar.

Dessa maneira, é necessária a busca por uma atuação comprometida com os direitos das crianças para que possam desenvolver, no ambiente escolar, um novo olhar acerca da musicalização indígena, buscando expressar a importância da cultura indígena brasileira e sua relevância no desenvolvimento na educação infantil.

Nesse sentido, é indispensável trabalhar essa temática na educação infantil afim de valorizar a cultura indígena e proporcionar um melhor desenvolvimento das crianças, pois possibilitar a questão indígena, por meio da música, no espaço escolar é fazer com que as crianças possam estar em contato com as tradições de uma cultura, buscando sua valorização, promoção e preservação, já que “a diversidade cultural é um tema para ser explorado na Educação Infantil com propostas que visem realmente a importância da valorização da cultura indígena”. (COSTA,2018)

Portando nesse sentido, segundo Souza (2008) a música com suas expressões, habilidades, possibilidades, procedimentos, considerações e todo seu desenvolvimento, mostram-se capaz de adquirir conhecimentos únicos e resultados extraordinários, despertando noções de respeito e abrindo espaços para outras aprendizagens, demonstrando sua real necessidade em todos os sentidos, principalmente no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música sempre esteve presente na vida das pessoas, seja em forma de letras simples desde a infância, ou cantaroladas e até pelos cantos dos pássaros. Os sons podem ser ouvidos de várias formas e cada qual interpreta

do seu modo e a sua maneira. Para tanto a música deve estar associada á todos os outros tipos de arte, contribuindo assim para o melhor desenvolvimento de todos e facilitando o processo ensino-aprendizagem, desta maneira adaptar esse conjunto á realidade dos alunos é primordial.

Por outro lado também não se deve esquecer o conteúdo social e humano da música, e sua eficiência depende de alguns fatores imprescindíveis para a prática Pedagógica, como o uso correto das metodologias e que essas sejam adequadas para cada tipo de público, sociedade e ambiente, e assim ser mais bem compreendida e trabalhada.

O papel da música na educação tem sua importância também sobre o ponto de vista que através dela podemos sentir refletir, perceber, imitar, criar e motivar, pois mexe com nossa imaginação e com nossos sentidos. Desta maneira ela pode mudar nosso modo de pensar e agir, fazendo com que todos percebam seu valioso significado e seja cada vez mais inserida no processo de formação dos indivíduos.

Desta forma, a música é considerada uma ferramenta no processo de ensino aprendizagem, na Educação Infantil e em diversas práticas, assim, a música consegue prender a atenção dos alunos, e em especial daqueles que são mais difíceis de chamar a atenção, os alunos mais inquietos e nesse sentido compreendemos o objetivo de ensinar também com música e a sua serventia.

Vale ressaltar que a música é conhecida como um universo de expressão de valores culturais, e ideias e facilita a comunicação com o meio em que se vive e consigo mesmo.

Nesse sentido, por meio da musicalização indígena na educação infantil, é possível possibilitar as crianças uma visão da cultura indígena, despertando a curiosidade para a diversidade cultural num ambiente escolar de forma lúdica.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para a educação infantil**. Brasília: 1998.

BRITO, T. A. de. **Música na Educação Infantil: propostas para formação integral da criança**. São Paulo. Editora Fundação Petrópolis, 2003.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010

CHIOCHETA, Lucilene Fagundes. REIS, Marcos Adelmo dos. **Música na Educação Infantil**. 2016 Disponível em <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/03/TCCLucilene-Fagundes-Chiochetta.pdf>.

COELHO, Raquel. **Música**. São Paulo: Formato, 2006.

COHN, C. **Antropologia da Criança** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COSTA, J.C. **A importância da valorização da cultura indígena na educação Infantil: relato de prática pedagógica**. In: Anais do Congresso de Educação Infantil. Campinas. UDUAL, 2018.

HUIZINGA, J. H. L. **Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996, 236p.

JEANDOT, N. **Explorando o Universo da Música**. Scipione, 1997.

MUBARAC SOBRINHO, R. S. **Vozes Infantis Indígenas: As culturas escolares como elementos de (des)encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé**. Manaus: Valer, 2011.

SOUZA, C.VC. **Linguagem na Educação Infantil V: linguagens artísticas**. Cuiabá: Ed. UFMT, 2008.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DAS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CHICA, Sonia Regina Lorencetti⁷

RESUMO

A pesquisa apresentada visa trazer o tema do ensino de arte na educação infantil partindo do objetivo de análise de experiências potencializadas a partir de propostas, vivências e possibilidades em arte com as crianças pequenas dentro da faixa etária da educação infantil com idade de cinco e seis anos. Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa primeiramente fez referência a teóricos que abordam a temática tais como Benjamin (1984), Barbosa (2014), Iavelberg (2008), Coli (2006) entre outros e, por conseguinte trouxe sugestões de práticas vivenciadas no contexto da escola. Após a pesquisa e as propostas práticas foi possível compreender que o ensino da arte na educação infantil é de fato significativo e que por meio da arte a criança amplia sua capacidade de expressão e percepção de mundo, sendo assim uma importante área de conhecimento na primeira infância. Desse modo, foi possível tecer nas considerações finais modos de aprender e ensinar arte, pois, nos momentos em que as crianças têm esse acesso as aprendizagens significativas se constituem como relevantes para a criança.

Palavras-chave: Educação Infantil. Arte. Infância. Expressão. Experiências

ABSTRACT

The research presented aims to bring the topic of art teaching in early childhood education based on the objective of analyzing experiences enhanced by proposals, experiences and possibilities in art with young children within the age range of early childhood education aged five and six. . As for methodological procedures, the research first made reference to theorists who address the topic such as Benjamin (1984), Barbosa (2014), Iavelberg (2008), Coli (2006) among others and, therefore, brought suggestions of practices experienced in the context from school. After the research and practical

⁷ Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Rede Municipal de São Paulo.

proposals, it was possible to understand that the teaching of art in early childhood education is indeed significant and that through art the child expands their capacity for expression and perception of the world, thus being an important area of knowledge in early childhood. . In this way, it was possible to weave in the final considerations ways of learning and teaching art, because, in the moments when children have this access, significant learning becomes relevant for the child.

Keywords: Child education. Art. Infancy. Expression. Experiences

1. INTRODUÇÃO

A arte na infância amplia não só os conhecimentos referentes a essa área de conhecimento, mas toda uma gama de potencialidades diante da criança. Por meio da arte a criança pode se expressar trazer a tona sentimentos e ideias, ampliando seu olhar com relação ao mundo, além de contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor.

Arte de fato não tem uma definição única, mas para a pesquisa trouxe as palavras de Reis (2003) onde ele também concorda que é muito difícil trazer uma definição específica para a arte considerando uma linguagem rica em suas características, e de diferentes abordagens ao longo da história da humanidade.

Renomados autores afirmam que a arte exerce forte influência sobre a criança, e dentre muitos podemos destacar os estudos de Barbosa (2007), Pillar (2011), Iavelberg (2008), Coli (2006). Compreendemos que cabe ao professor mediar e incentivar o interesse das crianças pela arte, enfatizando questões que valorizem o aprendizado estético, artístico e visual dos alunos.

O ensino da arte não pode ser apenas uma atividade alheia pelo mero fazer, mas sim com objetivos pertinentes a aprendizagem a criança, pois a mesma está numa faixa etária que esta permeada por descobertas e por estar cheia de vontades de novos fazeres. Com isso, é papel do professor estimular e trazer propostas de criações e vivências expressiva onde valorize

as potencialidades e vivências das crianças. E são nessa mediação entre criança e professor que se amplia as formas expressivas da arte junto as crianças, pois o aprender arte se dá na prática, fazendo arte.

O questionamento norteador do artigo é de uma análise de vivências e possibilidades expressivas que a arte contribui na educação infantil auxiliando no seu processo de formação intelectual, afetivo e social, pois é através da arte tem a oportunidade também de expressar seus sentimentos, sensações e emoções atreladas a sua realidade. As propostas em arte para a educação infantil devem respeitar as peculiaridades da faixa etária atendida favorecendo o desenvolvimento e a ampliação de conhecimento. É importante destacar o papel do professor nessa mediação motivando as crianças a ter o gosto por fazer arte.

As leituras de autores que abordam a temática e as propostas apresentadas no presente artigo contribuem de maneira significativa para um ensino de arte que traga qualidade para as vivências das crianças.

Nos documentos oficiais destacamos o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) onde podemos constatar que a arte na educação infantil, só teve visibilidade com a publicação do referido documento onde o mesmo apresenta os eixos de trabalho que enfatiza a importância da arte na educação infantil.

[...] a arte está presente no cotidiano da infância. Ao rabiscar e desenhar no chão, nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se arte para expressar experiências sensíveis (SME, 2019, p. 85).

Por fim é valido destacar as infinitas contribuições da arte para a infância. Ela ajuda a criança a se tornar um sujeito cada vez mais criativo e estético.

O artigo após a introdução trás um breve texto sobre o olhar da arte na educação infantil, trazendo nele a importância do trabalho com arte na infância não resumindo- se em propostas limitadas a folha de sulfite, mas acima de tudo promover experimentações significativas dentro do campo da arte. No segundo momento trago os olhares sobre a arte na educação infantil sob o ponto de vista de autores que abordam, dialogam e defendem as propostas em arte na educação infantil. Em seguida destaco a metodologia de

pesquisa utilizada sendo a qualitativa, pois acreditamos ser a que mais se encaixa com a pesquisa em si que trata de assunto mais relacional. Para ilustrar as abordagens teóricas destacadas no texto, trago situações e vivências em arte realizada dentro da minha prática enquanto professora de educação infantil de forma a demonstrar as possibilidades de experiências em arte com as crianças. Por fim o texto se encerra com as considerações finais onde concluo após as leituras, pesquisas e vivências o poder transformador da arte junto as crianças.

A arte tem um cunho transformador, libertador e oportuniza novos caminhos para a criança. Com isso, paralelamente as crianças crescem tornando seres reflexivos, ativos e críticos na sociedade.

A arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos, ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem, e ao conhecê-lo(...) o valor da arte está em ser um meio pelo qual as pessoas expressam, representam e comunicam conhecimentos e experiências. (FERRAZ E FUSARI, 2009, p.18)

Nesse sentido a arte contribui para que os sujeitos ampliem sua capacidade criativa interagindo com o mundo e não apenas olhando o mundo.

2. ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A arte contribui de forma significativa para a formação global da criança. Através dela além de promover diferentes experiências para pintar, colar, modelar, cortar enfim, permitem que se ampliem em outros aspectos na criança e assim outras aprendizagens, desenvolvimentos e potencialidades são descobertos e promovidos. A expressividade está presente no cotidiano da criança quando desenha, rabisca e manipula diversos materiais.

É fato destacar que o ensino da Arte na educação infantil não traz em questão como foco formar artistas, mas acima de tudo trazer experiências artísticas para e com as crianças.

Na educação infantil a arte deve ser considerada área de conhecimento tal qual são as demais áreas do conhecimento, pois com a arte a criança promove a imaginação o fantasiar apreendendo o mundo que a cerca e transformando-o com as possibilidades que a arte propõe e provoca.

Segundo os RCNEI (1998) a arte na educação infantil também é considerada formas de linguagens, sendo uma das mais importantes quando nos referirmos ao modo de expressar-se e comunicar-se uns com os outros.

Para Lavelberg (2003), a arte tem como proposta de trabalho considerar a produção da criança, a apreciação tanto dos próprios trabalhos quanto dos colegas e a contextualização de obras de arte que o professor mostra as crianças.

De acordo com o Currículo da Cidade de São Paulo de Educação Infantil a arte deve promover espaços privilegiados nas escolas promovendo locais de autoria e expressão:

[...] tal como a música, as Artes Visuais são linguagens, e também uma das formas importantes de expressão e comunicação humana, o que, por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo em geral, e na Educação Infantil, particularmente. (SME, 2019, p. 85)

Nessa perspectiva, a arte promove entre as crianças a interação e comunicação sendo esta uma forma de linguagem que possibilita o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e sensibilidade. Os mesmos referenciais ainda destacam:

As crianças têm suas próprias impressões, ideias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico. Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí constroem significações como se faz o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte. (SME, 2019, p. 89).

Nesse sentido, quando a criança tem a oportunidade de trazer a tona seu olhar e expressão produz com significado. Além disso, ela atrela as experiências que traz consigo na ação e no fazer artístico. O professor trazendo esse olhar frente a importância da arte na educação infantil cultivará propostas pertinentes e significativas.

Em nossa pesquisa apareceram diversos autores que dialogam com a temática da pesquisa corroborando com a ação da importância da arte junto às crianças. Coli (2006) destaca o poder transformador da arte tanto no sujeito quanto nas pessoas que cercam. Professores quando estudam ou buscam formação em arte se transforma. Crianças quando tem acesso a bens culturais

e praticas de expressão artística ampliam seu olhar estético. Arte e sua importância enquanto percepção e imaginação são ressaltadas por Barbosa (2007) quando cita que por meio da relação entre realidade e fantasia a criança desenvolve de maneira global. Corroborando com as palavras de Barbosa (2007), FERRAZ E FUSARI (2009) ressaltam:

É fundamental entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos, ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem, e ao conhecê-lo. Em outras palavras, o valor da arte está em ser um meio pelo qual as pessoas expressam, representam e comunicam conhecimentos e experiências. (FERRAZ E FUSARI, 2009, p. 18)

São as manifestações em arte que ampliam as interações criança e o mundo contribuindo para que se expressem, representem e comuniquem.

Pillotto (2007) concorda que promovendo ações em que a linguagem, as diferentes formas de expressão e de comunicação produzirá sentidos para que a criança traga a tona a percepção, a emoção a intuição e a criação para que as crianças se tornem sujeitos sensíveis uns com os outros.

Sendo a educação infantil também uma modalidade que se produz conhecimento, é pertinente atrelar a realidade pelo qual estão inseridas com os conhecimentos adquiridos na escola. Nesse olhar Jobim e Souza (1994) aborda a criança não constituída no amanhã, mas principalmente no hoje, pois é aqui que a mesma constrói sua história, seu tempo que reverbera no futuro.

E nesse cotidiano tão importante para a formação da criança, Pillotto resalta:

As vivências artísticas, estéticas e culturais, desenhar na terra, na areia do mar, cantarolar, dramatizar a partir de personagens imaginários, movimentar o corpo nas brincadeiras e danças, ouvir o violeiro, histórias, lendas e contos, são práticas do cotidiano das crianças (PILLOTTO, 2007, p. 22).

Acreditamos assim que a escola e todos os atores envolvidos devem ter um olhar atento, cuidado que amplie as propostas junto as crianças promovendo espaços e situações significativas.

3. METODOLOGIA E VIVÊNCIAS

A pesquisa buscou responder a questão inicial sobre a importância da arte na educação infantil de modo qualitativo, trazendo primeiramente autores que dialogam com a temática e posteriormente ações, vivencia e possibilidades expressivas junto as crianças.

Segundo Minayo (2004) a pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa [...] se preocupa com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2004, p. 21-22)

Minayo (2004) ainda destaca que a pesquisa qualitativa diz respeito a responder a questões muito particulares onde os resultados não podem ser quantificados, pois trabalhos com relações e fenômenos subjetivos.

Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa qualitativa trará os subsídios necessários para responder a nossas indagações.

Além disso, é possível apresentar algumas situações práticas significativas em um trabalho com arte na educação infantil onde o fazer, experimentar, imaginar, criar são de fato significativos para uma prática junto às crianças.

As propostas que serão apresentadas abaixo foram realizadas em minha prática enquanto professora de educação infantil, acreditando que a partir de propostas simples é possível realizar experiências estéticas onde as crianças possam fazer arte, experimentar arte, imaginar arte e criar.

Procuramos trazer no presente texto situações em que outros professores independentes da realidade que estejam inseridos possam realizar as propostas com suas crianças.

Arte precisa ser deixada de ser apenas um mero fazer, ou para passar o tempo, ações esta que ainda se faz presente no cotidiano de muitas crianças e muitas escolas. Resumem-se ainda em decoração para datas comemorativas ou desenhos impressos de personagens já batidos do cotidiano infantil e que estão tão presentes no dia a dia das crianças que as cores saem todas iguais

nas pinturas, pelas referências serem muito fortes e estarem diariamente presentes. Ações tais como essas citadas acima não desenvolvem a criatividade da criança, não promovem experiências estéticas e apenas vão recriando velhos padrões.

Tecidos e sucatas podem se tornar propostas significativas em arte junto às crianças. Essa sugestão propõe situações de experiências onde a criança pode do seu modo, do seu jeito e com as suas possibilidades colar os círculos conforme querem e propor as crianças experiências artísticas onde são convidadas a criar dentro de suas próprias ações é dar as crianças o protagonismo de escolha dentro das vivências artísticas. Com materiais simples e neste caso o tecido, a criança realizou uma experiência significativa em arte concluindo em uma composição estética interessante.

A sucata também pode ser utilizada das mais diversas formas como proposta para as crianças. Ela serve como suporte para novas formas de pintura e desenho, pode ser feito colagens, criar maquetes enfim as possibilidades com a sucata são infinitas e de fato não se esgotam em si.

Uma mesma embalagem pode propor diferentes experimentações e cabe o professor lançar mão desse recurso para propor experiências estéticas aos pequenos. Interessante ao final que todos os objetos pintados sejam expostos para apreciação. Com isso, as crianças aprendem a respeitar o próprio trabalho e o do colega tal qual afirma Barbosa (2003).

Observar o desenho do outro também pode ser uma sugestão. O desenho de observações potencializa e amplia o desenho cultivado pela criança. São as observações do cotidiano que ampliar seus significados e olhares diante de tudo que cerca. Pillar (2007) destaca assim um pensamento em ação, ou seja, a criança fazer não só observar se torna mais viva a proposta.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste artigo, diante das leituras realizadas, da observação das experiências realizadas com as crianças, com a mediação dos professores, podemos compreender que a arte está de fato presente no cotidiano das crianças e além de tudo, podemos acreditar no poder transformador que a arte tem em suas diversas expressões.

A criança através da ludicidade e criatividade imaginativa atrelam as suas vivências ao mundo da arte. Autores citados na escrita desse artigo, como Barbosa (2014), Coli (2006) e Lavelberg (2008), dialogam com a pertinência e importância dessa, pesquisa, além de documentos oficiais que trazem a temática como sendo algo de fato relevante para um trabalho escolar junto às crianças na educação infantil – e acrescentamos, durante toda a vida, pois as experimentações e sensações que a arte traz são fundamentais para todo ser humano.

O significado do trabalho com arte na infância se remete principalmente as possibilidades oferecidas às crianças para que saiam do fazer por fazer e que o professor garanta qualidade nas oportunidades que promove as crianças, como citamos oferecendo diversos suportes, oportunidades de apreciação e criação.

Com isso, é fato destacar que a arte está muito mais do que em uma folha de sulfite, muito mais do que pintar um desenho pronto e muito mais do que limitar-se as datas comemorativas. Arte da mesma forma que não se limita na definição de sua própria palavra, não se limita em suas ações junto a prática promovida pelos professores.

Talvez o ponto mais importante destacado na escrita deste artigo, foi a abertura que a produção de arte promove às crianças: mostrar, refletir, criar, interagir, construir nas diversas situações de aprendizagem. E essa abertura que as crianças nos trazem é um convite para desenvolver propostas potenciais para abranger a educação em sua integralidade.

Reafirmamos muitas vezes durante a escrita do presente artigo que é papel do professor a busca por trazer propostas significativas, apresentando materiais interessantes, propostas enriquecedoras, que convide os alunos para

as mais diversas experimentações. Neste sentido, Rosa Iavelberg (2008), autora amplamente citada no tema, afirma que o educador não precisa ser um artista e nem sequer é necessário que tenha uma cultura artística, apenas é necessário que saiba a importância que a arte tem no desenvolvimento de seus alunos.

Entendemos dessa forma que as atividades artísticas não só ampliam os conhecimentos sobre arte mas traz outras potencialidades na formação da criança. A arte expressa durante as vivências ações, sentimentos, reciprocidade para consigo e com os outros.

Novamente afirmamos a importância de que a arte entendida enquanto área de conhecimento e não como um simples fazer traz à tona a arte onde as vivências, experiências e possibilidades acontecem. Sendo a faixa etária da educação infantil permeada por descobertas e vontades de fato o professor atento, preocupado em fazer o melhor dentro de sua prática trará propostas pertinentes e significativas para as crianças. O professor engajado vai estimular as vivências expressivas de propostas potentes para as crianças.

Trouxemos na escrita deste artigo a pesquisa de uma gama de autores que destacam o poder transformador da arte tanto na criança quanto nas pessoas que as rodeiam. E o professor quando estuda e pesquisa também se transforma nessa ação, enquanto formador, mediador e cidadão.

Neste sentido é pertinente atrelar os conhecimentos prévios das crianças ao de mundo promovido pela escola de forma a ampliar seus olhares. É necessário acreditar que práticas potencializadoras e significativas em arte promovem de fato a arte e a educação com qualidade junto às crianças, no objetivo de todos envolvidos no processo educativo: alunos críticos, reflexivos, cientes de seu papel transformador na sociedade e no mundo em que vivem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. Inquietações e mudanças no ensino da arte. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, A. M. Educação estética e a constituição do sujeito: Reflexões em curso. Florianópolis: NUP/CED/UFESC, 2007.

COLI, Jorge. O que é arte. 15 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. Metodologia do Ensino da Arte: fundamentos e proposições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IABELBERG, Rosa. O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores. 2 ed. Porto Alegre-RS: Zouk, 2008.

JOBIM E SOUZA, Solange. Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

PILLAR, Analice Dutra. Desenho e construção de conhecimento na criança. Porto alegre: Artes Médicas, 1996.

PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte. As linguagens da arte no contexto da educação infantil. In: PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte (Org.). Linguagens da arte na infância. Joinville, SC: Ed. da UNIVILLE, 2007.

REIS, R. (2003). Educação pela Arte. Lisboa: Universidade Aberta

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). Currículo da cidade : Educação Infantil. São Paulo : SME / COPED, 2019.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CHICA, Sonia Regina Lorencetti⁸

RESUMO

O presente artigo objetiva destacar a importância do brincar na Educação Infantil, tema que vem se tornando, a cada dia, foco nas discussões sobre a cultura infantil. A Educação Infantil, tem um papel fundamental na Educação Básica das crianças, onde o lúdico e o imaginário têm grande relevância. É na Educação Infantil, que a criança tem oportunidade de vivenciar situações que a prepara para o conhecimento do próprio corpo, percebendo, diferenciando e sentindo o mundo ao seu redor. Ao brincar ela adquire hábitos, habilidades em sua vida escolar, através de atividades consideradas lúdicas e criativas. Brincar é uma ação que ocorre no campo da imaginação, assim, ao brincar a criança está fazendo uso da linguagem simbólica. Dessa forma, a importância deste artigo está em elucidar que poder brincar pode ser considerado como um processo terapêutico brinca-se com que não se pode entender, brinca-se para poder entender melhor e brinca-se para ressignificar a vida.

Palavras-chave: Brincar, criança, lúdico, educação infantil.

ABSTRACT

This article aims to highlight the importance of playing in Early Childhood Education, a topic that is becoming, every day, a focus in discussions about children's culture. Early Childhood Education plays a fundamental role in children's Basic Education, where play and imagination have great relevance. It is in Early Childhood Education that children have the opportunity to experience situations that prepare them to understand their own bodies, perceiving, differentiating and feeling the world around them. When playing, she acquires habits and skills in her school life, through activities considered playful and

⁸ Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Rede Municipal de São Paulo.

creative. Playing is an action that occurs in the field of imagination, so when playing the child is using symbolic language. Therefore, the importance of this article lies in elucidating that being able to play can be considered as a therapeutic process, one plays with things one cannot understand, one plays to be able to understand better and one plays to give new meaning to life

Keywords: Play, children, entertainment, early childhood education.

1. INTRODUÇÃO

O brincar aqui proposto como conteúdo é encarado como uma leitura de que o lúdico, o novo, a expressão corporal e musical é “algo muito sério”. A cultura infantil é construída através da interação da criança com o meio, onde o jogo, o lúdico e a brincadeira têm um papel fundamental no processo de aprendizagem.

É importante salientar que a brincadeira é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento das crianças por estar diretamente associada ao prazer e à liberdade. Ao brincar a criança se torna mais ativa, criativa e tem oportunidade de relacionar-se com os outros; além de sentir-se feliz e, por isso mais propensa a ser bondosa, a amar ao próximo e a ser solidária.

A brincadeira é uma linguagem natural e é importante que esteja presente na escola desde a Educação Infantil para que o educando tenha condições de se colocar e de se expressar através de atividades lúdicas, tais como: as brincadeiras, os jogos, a música, a arte, a expressão corporal, ou seja, todas as atividades que mantenham a espontaneidade natural das crianças. Segundo Vygotsky (1998 p.83) as maiores aquisições de uma criança são adquiridas com a sua interação com o brinquedo, o que pode tornar-se num nível básico de ação para o futuro.

Para a criança, brincar é um lugar do faz-de-conta. A concepção de brincar considera o fato de que a criança aprende por meio desta atividade, o brincar é um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências

prévias da criança através da ativação da memória e da manipulação dos objetos, o que se constitui numa atividade interna na criança.

Algumas instituições escolares consideram o brincar como uma atividade de relaxamento e a propõe na hora da recreação ou intervalo, como momento de descontração, omitindo o vínculo educacional no âmbito da aprendizagem que as brincadeiras possuem, ficando fragmentadas às atividades da criança, como se houvesse “hora de aprender”, “hora de brincar”.

Vista desta forma, não existe uma relação das brincadeiras como instrumento didático na Educação Infantil; é necessário que os educadores as considerem atividades e estabeleça objetivos em função da mesma. O brinquedo é um instrumento mediador da aprendizagem.

A educação Infantil já apresenta os espaços para o brincar, naturalmente, por se tratar de uma etapa da Educação Básica voltada para trabalhar a partir do imaginário, do lúdico, do mundo da fantasia. Legalmente tem respaldo de documentos que abrem para perspectivas de repensar a Educação Infantil, que são os Referenciais Curriculares de Educação Infantil.

Além disso, por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos do desenvolvimento das crianças em conjuntos e cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.

2.RETOMANDO CONCEITOS HISTÓRICOS

Atualmente a Educação Infantil está conceituada na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 como sendo a primeira etapa da Educação Básica, que prevê o desenvolvimento da criança em sua totalidade. Desde então, se passa a entender a Educação Infantil, como área de formação básica nas instituições educacionais, tendo a substituição do caráter maternal para o profissional, referindo-se também ao educador.

Na constituição, enquanto ser social as interações com a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de simular e recriar a experiência sócio-cultural do adulto. É importante salientar que com a Revisão Cultural ocorrida nos anos 80, reafirmando o valor do Folclore e das brincadeiras tradicionais abriu-se um espaço para que os brinquedos e brincadeiras fossem resgatados e até mesmo introduzidos nas instituições escolares. Assim, começou a integração do brincar às atividades educativas fugindo da visão de que o importante para Educação Infantil eram apenas os conteúdos.

No Referencial Curricular para a Educação Infantil, brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

A diferenciação de papéis se faz presente, sobretudo no faz-de-conta, quando as crianças brincam como se fossem o pai, a mãe, o filhinho, o médico, o paciente, heróis e vilões, etc.; imitando e recriando personagens observados ou imaginados nas suas vivências, a fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro.

No faz-de-conta, as crianças aprendem a agir em função da imaginação de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento e que evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias. Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. Os heróis,

por exemplo, lutam contra seus inimigos, mas também, pode ter filhos, cozinhar e ir ao circo.

Ao brincar de faz-de-conta, as crianças buscam imitar, imaginar, representar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser personagem, que uma criança pode ser um objeto ou um animal, que um lugar “faz-de-conta” que é outro; quando utilizam a linguagem do 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.

Na brincadeira, vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos das emoções e das construções humanas. Isso ocorre porque a motivação da brincadeira é sempre individual e dependem dos recursos emocionais de cada criança que são compartilhados em situações de interação social. Por meio da repetição de determinadas ações imaginárias, que se baseiam, mas polaridades presença/ausência, bem/mal, prazer/desprazer, passividade/atividade, dentro/fora, grande/pequeno, feio/bonito, etc.; as crianças também podem internalizar e elaborar suas emoções e sentimentos, desenvolvendo um sentido próprio de moral e de justiça.

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta.

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o não brincar. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica.

Isso quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizá-la.

Hoje se pode acreditar que o conteúdo imaginário do brinquedo determinava a brincadeira da criança, quando ao puxar alguma coisa e tornar-se cavalo, brincar com areia e tornar-se ladrão de guarda. Instrumentos de brincar arcaicos, desprezam toda máscara imaginária, na época vinculados a rituais como: a bola, o arco, a roda de penas, o papagaio, pois quanto mais atraentes forem os brinquedos, mais distantes estarão de seu valor como “instrumentos” de brincar. A ação de brincar e o interesse da criança envolvem sua faixa etária, seu desenvolvimento sócio-afetivo, seus hábitos culturais. Há brinquedos que são universalmente aceitos, não importando muito o material de que são feitos, o tamanho ou mesmo a idade e o sexo da criança. O que importa é que a criança brinque, e experimente os mais variados tipos de brincadeiras ou jogos, sem preconceitos culturais.

Segundo Vygotsky (1989), não se pode definir o brinquedo como atividade que dá prazer a criança, visto que existem muitas atividades que propiciam mais prazer do que o ato de brincar, como por exemplo, chupar chupeta. No entanto, o brinquedo exerce uma forte influência na formação da personalidade infantil, pois ele está associado as necessidades das crianças durante a infância, ou seja, “a tendência de uma criança muito pequena é satisfazer seus desejos imediatamente” Vygotsky (1989 p.), mas alguns desejos são irrealizáveis, como ocupar o papel de sua mãe. Isto causa uma insatisfação muito grande na criança e esta passa a resolver sua tensão envolvendo-se em um mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizáveis.

A partir dessa perspectiva torna-se claro que o prazer derivado do brinquedo é controlado por motivos diferentes daqueles que dos simples “chupar chupeta”. No brinquedo a criança cria uma situação imaginária.

Para Vygotsky (1989), o brinquedo não é apenas uma atividade simbólica, uma vez que, mesmo envolvendo uma situação imaginária, ele de

fato baseia-se em regras, pois contém regras de comportamento pré-estabelecidos. Esta situação imaginária, é a primeira manifestação da separação da criança em relação às restrições situacionais. “As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar, aquisições que no futuro irão tornar seu nível básico de ação real e moralidade” Winnicott (1990).

Sabe-se que o brincar não apenas satisfaz os desejos irrealizáveis, ele também é via de escoamento da raiva e da agressão. Brincando a criança realiza e exterioriza suas angústias seus desejos e suas realizações. O desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. Ele precisa brincar para crescer.

“Os métodos de educação exigem que se forneça as crianças um material conveniente, a fim de que jogando, elas, cheguem a assimilar as realidades intelectuais, que sem isso, permanecerem exteriores à inteligência infantil” Piaget (1989. p123)

Acomodar (mudar a si mesmo para adaptar-se ao meio) deverá ser sempre através do lúdico. Em relação a atividade escolar, a mesma deverá ser uma forma de lazer e de trabalho para as crianças do pré-escolar. Com isso, os brinquedos a criança aprende melhor brincando e todos os conteúdos podem ser ensinados através das brincadeiras, ou seja, em atividades predominantemente lúdicas As atividades com os brinquedos terão sempre objetivos didáticos- pedagógicos e visarão propiciar o desenvolvimento integral do educando.

“Os métodos de educação exigem que se forneça as crianças um material conveniente, a fim de que jogando, elas, cheguem a assimilar as realidades intelectuais, que sem isso, permanecerem exteriores à inteligência infantil” Piaget (1989. p123)

Piaget (1989) afirma que ao brincar a criança a buscar novos conhecimentos, e essa brincadeira exige dela uma ação ativa, indagadora, reflexiva, desvendadora, socializadora e criativo, relações estas que constituem a essência psicogenética da educação lúdica, em total oposição lúdica, em total oposição à passividade, submissão, alienação, irreflexão,

condicionamento da pedagogia dominadora. Segundo ele os brinquedos deverão representar desafios para a criança e devem estar adequados ao seu interesse e suas necessidades criativas, pois eles são convites ao brincar, desde que a criança tenha vontade de interagir com eles. Ao ser iniciada a escolarização, a criança enfrenta uma situação inédita que lhe provoca sempre um desequilíbrio, uma insegurança para atuar.

É nesse contexto que se apresenta a importância do brinquedo como estimuladora da curiosidade, da iniciativa e da autoconfiança, e proporciona aprendizagem, desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção. Brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança, é uma arte, um dom natural que, quando bem cultivado, irá contribuir no futuro para a eficiência e o equilíbrio do adulto.

A criança que brinca, acostuma-se ter seu tempo livre utilizado criativamente. Esse hábito, se desenvolvido de forma saudável, além de trazer satisfação, com o passar do tempo irá se transformando em atitudes de predisposição para aprendizagem, pois pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhes são importantes e significativos.

3. A LUDICIDADE PARA A CRIANÇA

A ludicidade, extremamente importante para a saúde mental do ser humano, precisa ser mais considerada, pois o espaço lúdico da criança está merecendo maior atenção, já que o espaço para expressão mais genuína do ser é o espaço do exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e como objetos. O brinquedo estimula a inteligência porque faz com que a criança solte sua imaginação e desenvolva a criatividade possibilitando o exercício desconcentração, de atenção e de engajamento. O convite a brincadeira, proporciona desafios e motivação. Ao ver o brinquedo, a criança é tocada pela sua proposta, reconhece umas coisas, descobre outras, experimenta e reinventa, analisa, compara e cria. Sua imaginação se

desenvolve e suas habilidades também. Enriquecendo seu mundo interior, tem mais coisas a comunicar e cada vez mais pode participar do mundo que a cerca, suavizando o impacto provocado pelo tamanho e pela força dos adultos, diminuindo o sentimento de impotência da criança.

O brinquedo é influenciado pela idade, sexo e presença de companheiros, além dos aspectos ligados a novidade, surpresa, complexidade e variabilidade. A criança pode brincar só, perto de companheiros, alcançando ou não um grau elevado de cooperação para atingir um objetivo comum. Uma bola por exemplo sugere um pouco de exercício, um ursinho de pelúcia pode ser um grande amigo, enfim, os brinquedos servem de intermediários para que a criança consiga integrar-se melhor ao mundo em que vive. O interesse da criança e a ação de brincar envolvem, conforme sua faixa etária, seu desenvolvimento sócio-afetivo e seus hábitos culturais.

O brinquedo e as brincadeiras são excelentes oportunidades para nutrir a linguagem verbal se torne mais fluente e haja maior interesse pelo conhecimento de palavras novas. A variedade de situações que o brinquedo possibilita pode favorecer aquisição de novos conceitos.

A participação de um adulto, ou criança faz mais velha, pode enriquecer o processo; a criança faz experiências descobrindo as leis da natureza, o adulto introduz os novos conceitos por elas vivenciados, completando assim, a sua integração. Ao brincar em grupos ou mesmo sozinhas, as crianças fazem de suas brincadeiras uma verdadeira prática social e nessa prática, aprendem a jogar, a contar, a distinguir e a organizar suas idéias e suas vidas.

Ao contrário do que muitos pensam o brinquedo não é uma simples recreação ou passatempo, mas forma mais completa que a criança tem de se comunicar consigo mesma e com o mundo. É na magia do brinquedo que ela desenvolve a auto – estima, a imaginação, a confiança, o controle, a criatividade, a senso – percepção, a cooperação e o relacionamento interpessoal. Já vai longe o tempo em que brincar era considerado uma simples recreação ou passatempo como dizia antigamente. Atualmente graças ao trabalho de psicólogos e educadores como Piaget e Vigotsky, há uma forte

convicção de que brincar é de fundamental importância para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança.

Segundo Vygotsky (1989) brincar propicia o desenvolvimento de aspectos específicos de personalidade, a saber:

a) **afetividade**: tanto bonecas, ursinhos etc..., como brinquedos que favoreçam a dramatização de situações de vida adulta, equacionam problemas afetivos da criança;

b) **motricidade**: a motricidade fina e ampla desenvolve através de brinquedos como brincadeiras, bolas, chocalhos, jogos de encaixe e de empilhar, etc;

c) **inteligência**: o raciocínio lógico- abstrato evolui através de jogos como quebra – cabeça, construção, estratégia etc;

d) **sociabilidade**: a criança aprende a situar-se entre as outras, a se comunicar e a interagir através de todo tipo de brinquedo;

e) **criatividade**: desenvolve-se através de brinquedo como oficina, marionetes, jogos de montar, disfarces, instrumentos musicais etc. Além dos aspectos citados, os brinquedos também estimulam a percepção, as capacidades sensório–motor, condutas e comportamento socialmente significativos nas ações infantis. Na concepção Vygotskyana, o brinquedo não condiciona a ação da criança:

...se o brinquedo é entendido como simbólico existe o perigo de que ele possa vir ser considerado como uma atividade semelhante a álgebra, isto é, o brinquedo como álgebra, poderia ser considerado como um sistema de signos que generalizam a realidade, sem nenhuma característica que considere específica. Pode acreditar que o brinquedo não é uma ação simbólica no sentido próprio do termo, de forma que se torna essencial mostrar o papel da motivação no brinquedo. E essas abordagens não ajudam a compreender o

papel do brinquedo no desenvolvimento posterior...
(Vigotsky; 1994.p.123)

Vale ressaltar que a brincadeira pode se tornar satisfatória quando o uso dos brinquedos busca as tendências imaginárias. E a criança se socializa através da integração dela com o objeto e o ambiente cultural que a rodeia, assimilando os seus códigos e o brinquedo tornar-se o objeto mediador da comunicação entre a sociedade e a criança. Nos dias atuais, percebe-se que o papel do brincar, com o apoio também do brinquedo e brincadeiras que é importante e favorece a construção dos valores na formação do indivíduo, pois ao mesmo tempo que brinca, está aprendendo de maneira prazerosa e significativa e a ainda está lhe propiciando meios que venham ajudá-lo psicologicamente. Dentro desta concepção cita-se a visão contemporânea de Kishimoto (1999)

...Hoje a imagem de infância é enriquecida, também com o auxílio de concepções, psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel de brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil...
(Kishimoto; 1999.p.43)

As crianças em idade pré-escolar precisam de brinquedos e também de materiais para levar adiante devem ser simples, permitindo que a criança dê livre curso a sua imaginação, e deixando que a riqueza derive do próprio fluxo de imagens da criança. É importante lembrar que o caráter de uma pessoa se forma nos primeiros anos de vida principalmente e nada melhor para ajudar nesse desenvolvimento, do que o próprio brincar.

Todo o referencial teórico aqui abordado vem de encontro as nossas próprias necessidades e incorporá-lo, em nós mesmas, para o exercício do nosso trabalho. É assim que em sala de aula atentamo-nos para: saber ver/ouvir, conhecer e reconhecer a criança (rotina frente aos seus ambientes solicitadores: família, escola, sociedade), auto questionamento, (reconhecimento das mudanças operadas frente ao outro, qualificações

vinculares do que é próprio de nós mesmas e o que é próprio do aluno em si e em nós). Busca de não rigidez na execução de um plano de aula, buscando melhorar a receptividade por parte de cada criança.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo não esgota toda a importância do brincar e das brincadeiras na Educação Infantil, mas deixa claro o quanto é importante e faz parte da vida do ser humano desde a antiguidade até os dias atuais.

Ressaltamos tópicos importantes quanto o brincar e a criança e também sobre as oportunidades de organização do mundo seguindo seus próprios passos e utilizando melhor seus recursos.

Compreendemos que o brincar é uma necessidade do ser humano; quando brinca ele pode aprender de um modo mais profundo, pode flexibilizar pensamentos, pode criar e re-criar seu tempo e espaço, consegue adaptar-se melhor às modificações na vida real podendo incorporar novos conhecimentos e atitudes.

Vimos também que brincando a criança tem a oportunidade de experimentar o objeto de conhecimento, explorá-lo, descobri-lo, criá-lo. Nos momentos de brincadeira a criança pode pensar livremente, pode ousar, imaginar, nesta hora é livre para criar, não tem medo de errar, brinca com a possibilidade, a capacidade de lidar com símbolos aqui torna-se primordial, brincar e imaginar que um pedaço de pano é o que ele quer que seja.

O conhecimento construído até este momento é o próprio conhecimento renovado através da história. Vemos que a criança pode ir transformando seu modo de agir e pensar pode recuperar o prazer de jogar, experimentar, estabelecer confiança e criar o seu próprio tempo e espaço. Para que isso ocorra precisamos da mediação da família, da escola e do professor.

A partir de tudo o que foi dito sobre o brincar nos mais diferentes enfoques, pode-se perceber que ele está presente em todas as dimensões da existência do ser humano e, muito especialmente, na vida das crianças. Pode-

se afirmar que realmente brincar é viver, e as crianças brincam porque esta é uma necessidade básica, assim como a nutrição, a saúde, a habitação e a educação.

Durante todo desenvolvimento foi abordado temas procurando estabelecer a construção do saber quando o sujeito age sobre o seu conhecimento. Ele aprende, constrói e usa o que aprendeu em diferentes situações, agindo e modificando a si e ao meio. O sujeito que aprende que constrói conhecimento é um ser social, afetivo e cognitivo. Para aprender, para construir conhecimento, o sujeito precisa eleger um objeto e então agir sobre ele.

Concluimos este estudo ciente que o lugar do brincar na aprendizagem deve ser um espaço privilegiado, proporciona à criança, como sujeito, a oportunidade de viver entre o princípio do prazer e o princípio da realidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998. 3 v.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIAGET, J. *A psicologia da criança*. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

TAILLE, Yves de La. Piaget, Vygotsky e Wallon: **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988

WINICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. São Paulo: Imago, 1971.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

USO DA MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO NA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

CHICA, Sonia Regina Lorencetti⁹

RESUMO:

Esse trabalho aborda as contribuições da musicoterapia no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência. Tem o propósito de averiguar o papel terapêutico da música nesse processo, partindo do pressuposto que a inclusão escolar é um movimento atual que apresenta paradigmas diferenciados em relação à escolaridade dos sujeitos com necessidades educacionais especiais. A pesquisa apresenta o papel do uso musicoterapia diante da adaptação curricular, da forma de integração desse aluno em sala de aula e os aspectos mais relevantes para que o processo de inclusão do aluno com deficiência aconteça. O objetivo com este estudo é aprofundar os debates referentes a essa temática, bem como ampliar as discussões dos processos de produção de conhecimento na área, compreender como é feita a inclusão de educandos; verificar se a adaptação curricular e suas vertentes, como o uso terapêutico da música, estão atendendo aos educandos e se está voltada às suas necessidades educacionais.

Palavras-chave: Educação; Inclusão; Música; Musicoterapia;

ABSTRACT

This work addresses the contributions of music therapy in the process of school inclusion for students with disabilities. Its purpose is to investigate the therapeutic role of music in this process, based on the assumption that school inclusion is a current movement that presents different paradigms in relation to the education of subjects with special educational needs. The research presents the role of using music therapy in curricular adaptation, the way in which students are integrated into the classroom and the most relevant aspects

⁹ Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Rede Municipal de São Paulo.

for the inclusion process of students with disabilities to happen. The objective of this study is to deepen the debates regarding this topic, as well as expand the discussions on the processes of knowledge production in the area, understand how the inclusion of students is carried out; verify whether the curricular adaptation and its aspects, such as the therapeutic use of music, are serving students and whether it is focused on their educational needs.

Keywords: Education; Inclusion; Music; Music therapy;

1. INTRODUÇÃO

O trabalho em questão tem como objetivo a busca por uma reflexão na forma como a inclusão é vista na realidade escolar. Relacionar este tema tão significativo a prática terapêutica da música em sala de aula é a forma mais acessível de sensibilizar professores, familiares e a sociedade em geral para a importância dos processos lúdicos, em especial a questão musical, tema desta especialização, na inclusão da criança com deficiência no âmbito escolar

Ressaltamos a importância do brincar e de atividades lúdicas e diferenciadas (como trabalhar gestos, movimentos, sons e toques) no processo de desenvolvimento do aluno com deficiência – tendo como foco a aprendizagem e a construção do conhecimento através de atividades significativa e entre elas, mais uma vez destacamos a importância do trabalho musical, como estudado ao longo do presente curso.

A escola está exposta, por prerrogativa legal, moral e ética, ao desafio de implantar ações que resultem na garantia da educação de qualidade para todos os alunos, levando em conta as especificidades de cada deficiência. Para os sistemas de ensino, a oferta de escolarização para alunos que apresentam diferentes tipos de necessidades educacionais especiais configura-se numa perspectiva relativamente recente e impõe mudanças significativas

As mudanças necessárias à escola, em parte das vezes, têm no cenário atual a constante preocupação com a formação dos professores, utilizando cada vez mais o papel do musicoterapeuta como agente dessa formação.

O intuito deste trabalho é constituir uma análise crítica, apoiada em pesquisa teórica, sobre o que há publicado acerca de educação inclusiva na perspectiva principal do atendimento escolar de alunos com deficiência e a presença das atividades terapêuticas musicais e exaltando o papel do musicoterapeuta como agente transformador da educação inclusiva, a fim de disseminar conceitos e ideias que possam contribuir para a construção de uma escola comprometida com a aprendizagem de todos os alunos.

Diversos entendimentos sobre o currículo podem nos indicar diferentes práticas pedagógicas mostrando-se, assim, o ensino e a aprendizagem de maneiras bastante distintas. Historicamente, temos compreensões do termo “currículo” que diferem entre si. De acordo com David Hamilton, a origem do termo curriculum data do século XVI, e seu uso remetia a um significado bastante distinto daqueles que temos hoje:

O termo educacional “curriculum” emergiu na confluência de vários movimentos sociais e ideológicos. Primeiro, sob a influência das revisões de Ramus, o ensino de dialética ofereceu uma pedagogia geral que podia ser aplicada a todas as áreas de aprendizagem. Segundo, as visões de Ramus sobre a organização do ensino e da aprendizagem tornaram-se consoantes com as aspirações disciplinares do calvinismo. E, terceiro, o gosto calvinista pelo uso figurado de “vitae curriculum” – uma frase que remonta a Cícero (morte: 43 A.C.) – foi ampliado para englobar as novas características de ordem e de sequência da escolarização do século XVI (HAMILTON, 1992, p. 47).

O currículo “oficial”, estabelecido ou proposto por documentos governamentais, por exemplo, exerce notável influência sobre a prática pedagógica desenvolvida nos sistemas de ensino. No entanto, sabemos que existem outros tantos aspectos que se fazem notar no cotidiano escolar que não podem ser desconsiderados quando se deseja investigar a prática pedagógica (o fazer na sala de aula) e sua relação com o currículo.

Para fins da presente investigação, tem-se o currículo como um texto claramente imbricado de poder e, portanto, como um espaço de lutas de

interesses diversos. Tido como prática cultural e de significação, é o documento regulamentador da prática pedagógica por meio do qual se define o que as escolas devem ensinar, a forma como o ensino deve ser promovido e avaliado e, ainda, a possibilidade de flexibilização e adaptação para que todos os alunos sejam educados em uma mesma escola.

Partindo desse princípio, o papel da musicoterapia na escola é, além de realizar uma orientação educacional, propor a intervenção no currículo, no projeto político pedagógico, na metodologia de ensino do professor, nas formas de aprender do professor, uma vez que seu objetivo na prática é promover o desenvolvimento dos educandos envolvidos neste processo, possibilitando ações e interações com a realidade que os permeia.

Os sons, movimentos e gestos envolvidos durante este processo, irão fazer uma "leitura" nas entrelinhas, das narrativas, do currículo oculto, da dinâmica entre os atores da escola, das possibilidades de mudança, da necessidade de ajuda, dos trabalhos realizados, das dificuldades detectadas, dos vínculos estabelecidos, dos comportamentos e atitudes de todos os alunos, mas com ênfase aos alunos com deficiência intelectual. Tendo isso em vista, a musicoterapia é uma área extremamente importante para auxiliar na tomada das decisões necessárias para a implementação prática das orientações curriculares no dia a dia junto aos alunos, devendo ter seu espaço de autoria garantido.

É fundamental que o professor seja e se sinta criador de seu trabalho, senhor de muitas decisões conscientes relativas à prática pedagógica que constrói diariamente junto a seus alunos. Como profissional crítico, apropria-se das produções a respeito do currículo e é capaz de construir alternativas ao modelo vigente por meio de propostas e soluções diretamente relacionadas à prática, que poderão ser de papel das atividades desenvolvidas pelo musicoterapeuta, e desse modo incluir o aluno com deficiência de modo mais eficaz em sala de aula.

A musicoterapia e seu profissional são pilares para auxiliar o professor a construir a inclusão de forma plena, pois, como vimos durante o curso, a

música enquanto terapia tem a capacidade de atingir as emoções e as especificidades de cada educando.

Pensar a escola à luz de uma inclusão dos alunos com deficiência, significa analisar um processo que inclui questões metodológicas, relacionais e socioculturais, englobando o ponto de vista de quem ensina e de quem aprende, abrangendo a participação da família e da sociedade, sob uma perspectiva lúdica e dinâmica, o papel do professor frente ao currículo lhe resguarda um espaço de reflexão crítica e co-elaboração. Tendo em vista que é ele que toma as decisões necessárias para a implementação prática das orientações curriculares no dia a dia junto aos alunos, o professor deve ter seu espaço de autoria garantido, cabendo abrir espaço e oportunidade para que outras terapias, e especificamente, a musicoterapia, venham a somar na construção de um tão sonhado currículo que inclua a todos.

2. SALA DE AULA E O USO DA MÚSICA

Por definição da Federação Mundial de Musicoterapia, tem-se que:

Musicoterapia é a utilização da música e/ou de seus elementos constituintes (tais como ritmo, melodia e harmonia) por um profissional qualificado, o musicoterapeuta, em um processo destinado a facilitar e promover a comunicação, o relacionamento o aprendizado, a mobilidade e a capacidade expressão, por exemplo.

Dentre os objetivos terapêuticos relevantes estão em vista sempre as necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas do paciente. Assim, a Musicoterapia busca desenvolver potenciais e/ou restaurar funções do indivíduo, para que este alcance uma melhor qualidade de vida, através de prevenção, reabilitação ou tratamento. (BRUSCIA, 2000, p.17)

Desta forma, vamos ao encontro das propostas mais atuais para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, que preconizam que todos os alunos, mesmo os que tenham condições que afetem sensivelmente a aprendizagem, como deficiências físicas, múltiplas (paralisia cerebral, surdocegueira etc.) ou sensoriais (auditiva e visual), deficiência intelectual (como nosso foco neste trabalho), transtornos severos de comportamento ou condutas típicas (autismo e psicoses), bem como altas habilidades (superdotados) devem ser inseridos no sistema regular de ensino, com o mínimo possível de distorção idade- série (GLAT, 1999).

Nesse sentido, a musicoterapia tem papel fundamental para esses alunos, pois como o próprio nome diz, atua enquanto terapia, como um sujeito que “legaliza a palavra do paciente, [...] alguém que com sua escuta outorga valor e sentido à palavra de quem fala, permitindo-lhe organizar-se (começar a entender-se), precisamente a partir de ser ouvido” (FERNANDEZ, 1991, p. 126).

Com isso, a escuta de forma lúdica, mas efetiva, proporcionada pela terapia, forma como a música vem sendo utilizada desde os primórdios da humanidade, torna-se fator preponderante no atendimento a heterogeneidade de alunos que temos na escola, possibilitando-lhes, vez e voz para expressarem-se oralmente e/ou através de mensagens subliminares. Para tornar a educação inclusiva possível é necessário que se avaliem as reais condições que possibilitam a inclusão contínua e sistematicamente planejada, tendo em vista a possibilidade de ruptura total com o sistema tradicional e a conquista de uma sociedade solidária que respeite, valorize e conviva com a diversidade. Para Aranha, o ideário da inclusão é:

(...) um projeto a ser construído por todos: família, diferentes setores da vida pública e população leiga. Necessita planejamento, experimentação, de forma a se identificar o que precisa ser feito em cada comunidade, para garantir o acesso das pessoas com deficiência do local e de outras comunidades aos recursos e serviços nela disponíveis. Não se instala por decreto, nem de um dia para outro. Mas há que se envolver efetiva e

coletivamente, caso se pretenda um país mais humano, justo e compromissado com seu próprio futuro e bem-estar (2003, p.11).

O professor mais uma vez tem papel fundamental nesse processo de desenvolvimento, pois ele deve “escutar e traduzir” (FERNANDEZ, 1991, p. 127) de modo transcendente o que lhe é apresentado, seja através de sons, ritmos, movimentos ou emoções e buscando a atitude profissional necessária no trato dos dados obtidos através de sua escuta e análise. Pois, “são as palavras, ou sua ausência, associados com a cena penosa, as que dão ao sujeito os elementos que impressionarão sua imaginação” (FERNANDEZ, 1991, p. 127).

Assim, uma das funções de garantir brincadeiras e atividades lúdicas na musicoterapia com movimentos, ritmos, sons e até os silêncios, é garantir ao indivíduo, através da musicidade, a possibilidade de que fale do que realmente lhe carece de importância, que se emocione, como todos nós já nos emocionamos ouvindo alguma música, que nos remetesse a emoções e sensações muitas vezes adormecidas.

O processo de educação inclusiva requer um conjunto de mudanças e atitudes de todas as partes: governo, instituições formadoras, escolas, comunidade, famílias, enfim todos os envolvidos em ações que envolvam as transformações nas práticas de atendimento às pessoas com necessidades educacionais, incluindo todas as crianças na escola, sem distinção de raça, cor, condições físicas, sociais, emocionais, socioeconômicas e / ou cognitivas, entre outras.

No entanto, não basta que uma proposta se torne lei para que a mesma seja imediatamente aplicada, inúmeras são as barreiras que impedem que a política de inclusão se torne realidade na prática cotidiana de nossas escolas. Entre estas, a principal, sem dúvida, é o despreparo dos professores do ensino regular para receber em suas salas de aula, geralmente repletas de alunos com problemas de disciplina e aprendizagem, essa clientela (GLAT, 1999).

Nesse sentido, aliar a musicoterapia como forma de expressão dos sentimentos e integração do grupo, pode auxiliar no enfrentamento da exclusão e na luta pela não exclusão através de pesquisas e produções científicas, orientação e ação pontual sobre as situações já existentes e prevenção tanto no grupo escolar quanto no familiar. O professor, portanto, precisa utilizar seu papel articulador para auxiliar no enfrentamento das dificuldades que o processo de inclusão pode trazer. A proposta de educação para todos constitui-se um ideal e também um grande desafio; enfrentar esse desafio é buscar uma educação que atenda a todos, sem restrições. O princípio da inclusão exige uma mudança radical na compreensão da função, estrutura e dinâmica do ensino, visando à melhoria da instrução e o atendimento da diversidade encontrada em sala de aula. O princípio da educação inclusiva é a valorização e o respeito à diversidade humana, o planejamento de programas educacionais que dê conta de atender todo o alunado, e que possa ao mesmo tempo, oferecer um ensino de qualidade e comprometer-se com a aprendizagem.

Para a proposta de educação inclusiva deixar de ser mero discurso, é necessário levar em conta a concepção de educação que fundamenta a experiência escolar; a inclusão implica mudança de concepção de educação e, sobretudo, de suas práticas. Para que ela se efetive, é necessário que gestores, professores, enfim todos os envolvidos no processo educacional transformem e renovem sua prática, e isto inclui acreditar nas possibilidades de aprendizagem de todos os alunos, o que exige flexibilidade curricular e adequação de metodologias de ensino e de avaliação, como incluir atividades lúdicas e a brincadeira como forma significativa de aprendizagem.

Quanto ao aspecto pedagógico, as mudanças passam, sem dúvida, pela atenção especial ao professor e sua formação. E nesse sentido, enquanto campo multidisciplinar de conhecimento humano, a musicoterapia, como forma de socialização e expressão, se propõe a investigar a aprendizagem, enfatizando seus processos, seus mecanismos e as possíveis dificuldades desse processo, sendo, portanto uma área que centra seus objetivos na

compreensão dos processos humanos, com a clara função de buscar o sucesso do processo de ensino-aprendizagem

Nessa direção, é importante que, em seu processo de formação, os musicoterapeutas se debrucem mais sobre práticas pedagógicas que os levem a trabalhar e a entender melhor a diversidade, pois o desconhecido leva ao medo, à insegurança, à passividade e ao engessamento, é claro que esse não é um percurso somente do terapeuta e sim do professor também; e é por isso que enfatizamos tanto neste trabalho a importância da terapia musical para o atendimento de alunos com deficiência, pois acreditamos que é conhecendo e reconhecendo cada aluno, em especial esse alunado, com suas reais capacidades, possibilidades e dificuldades, que o professor pode transformar sua prática e ampliar as oportunidades de garantir a aprendizagem. Dar condições para que o aluno com deficiência faça cada vez mais, e melhor, o que pode fazer, é tirá-lo da condição de desvantagem, de ser visto como “menos” ou “pior”.

3. O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DE MÚSICA

O professor tem um papel fundamental em sala de aula e é inegável, porém a partir das pesquisas realizadas para a execução deste trabalho, é imprescindível valorizar a importância que o musicoterapeuta apresenta, construindo proposições que visem a ampliação das vivências das crianças visando a inclusão escolar plena. Para que essas dinâmicas sejam realizadas a contento é necessário abordar um tema de sensível importância: a formação musicoterapeuta.

A formação inicial do musicoterapeuta deve contribuir para ele tornar-se um sujeito observador, crítico e com a habilidade de agir junto a outras pessoas num processo educativo. Isto é, capaz de criar, de mediar situações educativas a partir de gestos e até mesmo, a partir da ausência de sons,

toques e movimentos. Nesse sentido, pressupõe-se que os cursos de formação de professores deveriam aproximar seu currículo ao campo de trabalho.

O tipo de formação que a inclusão implica remete a firmar parcerias entre a comunidade escolar, para que se possa cultivar ativa uma frente reflexiva e investigativa às inúmeras solicitações de alternativas que essa modalidade de trabalho exige. O processo de construção de escolas que atendam a todos os alunos provoca, na própria escola, a revelação de questões de estrutura e de funcionamento, as quais subvertem seus paradigmas e sugerem o compromisso em se redimensionar o papel escolar. Retomando os aspectos teóricos já apresentados, comparando com as propostas legais e o período em que foram efetivadas, podemos afirmar que, embora a formação do musicoterapeuta, principalmente para o trabalho no âmbito escolar, não deva seguir uma racionalidade técnica (no que diz respeito à adequação da formação às exigências do mundo tecnológico e globalizado), pois deve-se respeitar o tempo da aprendizagem do aluno, que cada situação nunca vista no cotidiano da sala de aula, sirva como uma co-experiência tornando-o um eterno aprendiz em face a subjetividade das situações.

Para não limitar a sua ação pedagógica, cabe ao musicoterapeuta ampliar os conhecimentos específicos através da formação continuada, aprimorando o processo ensino-aprendizagem e a interação do terapeuta e do aluno. A criação de espaços para a formação contínua do musicoterapeuta no seu cotidiano escolar, por meio do diálogo, discussão e debate do conhecimento acadêmico explícito e do conhecimento tácito que os atores internos e externos desenvolvem no espaço escolar e fora dele pode ser uma possibilidade, um foco irradiador para a reconstrução do projeto político-pedagógico da escola e da educação, da construção de uma escola aberta para todos e ainda, da restauração, da significação social da atividade dos professores.

A musicoterapia deve atuar como uma articulação desse ambiente escolar de troca de experiências e de constante formação, visando, com sua formação teórica e prática agir como elo de ligação entre professores, alunos com deficiência e família.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na escrita deste artigo, defendemos que a função da escola não é apenas a de ensinar conteúdos, mas também e principalmente, de aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade. As escolas inclusivas devem fomentar o respeito mútuo, reconhecendo e respondendo às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando e provendo uma educação de qualidade para todos, mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com suas comunidades. Isso implica, ainda, um esforço para a atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino seja adaptado à diversidade e às ações pedagógicas dos aprendizes, ressaltando, como evidenciamos ao longo de toda escrita deste artigo, o papel integrador da musicoterapia.

Este trabalho, em vista dessa perspectiva, teve como objetivo resgatar e analisar como está assegurada legalmente a inclusão escolar em face ao novo paradigma da educação, para que se possa trabalhar com o aluno que apresenta necessidades educacionais especiais objetivando a aquisição de sua autonomia para favorecer seu convívio social.

Para essa empreitada de intervenções na educação em direção à constituição de escolas para todos, uma das dimensões é o trabalho da musicoterapia e em especial, a figura do musicoterapeuta, que trabalhando dentro da escola, pode auxiliar no processo de inclusão, tanto auxiliando os professores em seu processo de formação continuada quanto nas adaptações curriculares, por exemplo, sempre visando a real inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns.

Em síntese, o exercício de uma proposta de inclusão dos alunos com deficiência em sala de aula, requer uma refinada capacidade de pensar sobre o pensar, agir e sentir na prática pedagógica. Quais os problemas enfrentados?

De que forma o professor os percebe e como os outros os percebem? Que informações o professor necessita para compreendê-lo em profundidade? Que estratégias podemos construir para mobilizar pessoas e recursos para resolvê-lo? As soluções encontradas foram adequadas? Quais os acertos? Quais as falhas? O que tem que ser modificado? Independentemente do caminho adotado, cabe ao professor tomar consciência do embasamento teórico de sua prática e dos limites de seu saber e do seu fazer para atender as demandas sociais e escolares da atualidade, estar aberto às infinitas possibilidades existentes nos sistemas de ideias e admitir que a subjetividade e a racionalidade não estão dissociadas. Desta forma, contar com o viés teórico e prático que a musicoterapia oferece é uma ferramenta valiosa para tornar essa inclusão tão desejada real. A musicoterapia oferece a voz àqueles que não se sentem parte do grupo, que não tem a voz para serem ouvidos em uma sala de aula regular.

Cabe, ainda, lembrar que o professor, sozinho, não faz a inclusão, nem escolar nem social de qualquer aluno. Inclusão se faz a partir de esforços conjugados de vários atores sociais, da escola como um todo, contando com a musicoterapia e o musicoterapeuta para aproximar o aluno e o professor, formando assim uma parceria de sucesso que entenda as especificidades de cada aluno visando uma educação completa e global.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fabio. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. In: Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, nº 21, 2001

BARCELOS, Lia Rejane. **Cadernos de Musicoterapia 1 e 2**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1992.

BRUSCIA, K. **Definindo Musicoterapia**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A Inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

GLAT, Rosana. **Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade**. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1999.

HAMILTON, David. **Sobre as origens dos termos classe e curriculum**. Revista Teoria e Educação (Dossiê: História da Educação): Número 6, 1992.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas: Autores Associados, 200



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO E O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

CRISTIANE MORALES LIMA

RESUMO

Esta pesquisa propôs como tema o uso do computador e da internet no processo de ensino-aprendizagem com intuito de demonstrar a necessidade de adaptação às novas tecnologias. O uso do computador vem auxiliar, reforçar e criar condições para a construção de conhecimento por parte dos alunos, transmitindo informações atualizadas e globalizadas, em tempo real. Grande parcela da população brasileira, porém, não tem acesso sequer ao ensino fundamental, e o uso do computador e da internet proporcionam maior acesso à educação, através de seu baixo custo. Apesar dessa nova realidade, estudos sobre o tema mostram que várias instituições têm encontrado inúmeros obstáculos para a implantação de novas tecnologias, que variam desde a questão econômica até a falta de preparo dos professores.

Palavras-chave: Uso do computador; Internet; Professores; Obstáculos.

ABSTRACT

The subject of this research is the use of computers and the Internet on the teaching-learning process with the aim of demonstrating the need of adaptation to new technologies. The use of computers helps to strengthen,

reinforce and create new conditions for knowledge building in students, spreading updated and global information, in real-time. Most part of Brazilian people, however, has no access even to ordinary elementary school, and the use of computers and the internet offers better chances to higher education, through its low cost. Despite this new reality, studies on the subject show that several institutions have encountered numerous obstacles to deploy new technologies, from economic issues to the lack of prepared teachers.

Keywords: Computer use; Internet; Teachers; Obstacles.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil possui uma extensão territorial de 8.511.965 km². Um imenso país com enormes diferenças econômicas e sociais.

Em pleno século XXI, onde se percebe uma preocupação mundial com a democratização educacional, contrariamente do que seria previsível, ainda há uma grande parcela da população brasileira sem acesso sequer ao ensino básico.

Federico Mayor, diretor-geral da UNESCO, na Conferência Mundial sobre Educação Superior realizada em Paris (1998), expôs que “ninguém, nenhuma pessoa deve sentir-se condenada a um exílio do mundo da aprendizagem durante toda a sua vida, é um assunto de dignidade humana, é um assunto de verdadeira democracia (Adolfo Ignácio Calderón, pag. 41).

Nesse contexto, é de imprescindível ajuda a utilização da informática e da internet para que um maior número de pessoas tenha acesso à educação, inclusive com a propagação das instituições que oferecem cursos à distância.

Um dos objetivos do uso das novas tecnologias no ensino é que, através dos meios eletrônicos, promova-se um ensino de baixo custo, levando a Educação a todas as classes e proporcionando a toda população chegar à Universidade.

Desde o final do século XX, está ocorrendo um acentuado processo de transformações relacionado aos recursos tecnológicos utilizados por toda a sociedade brasileira. Alguns dados indicam ser a internet, nos dias de hoje, o elemento das Novas Tecnologias do Ensino (NTEs) mais utilizado pelos docentes em busca da interação aluno-professor, embora não seja a solução de todos os males.

Com a utilização da informática, o papel do professor não fica reduzido a menor espectador, ao contrário, os professores assumem mais uma tarefa que é direcionar o conhecimento adquirido pelo aluno através da internet, verificando sua confiabilidade nas informações transmitidas. O computador e a internet são apenas ferramentas utilizadas pelos professores e alunos, mas de imprescindível ajuda em todo processo educacional.

Apesar dessa nova realidade, estudos sobre o tema mostram que várias instituições têm encontrado inúmeros obstáculos para a implantação de novas tecnologias, que variam desde a questão econômica até a falta de preparo dos professores.

2 O COMPUTADOR COMO FERRAMENTA DE ENSINO

Há bem pouco tempo, seria impossível imaginar a facilidade em se encontrar respostas para qualquer tema pesquisado. Em um passado pouco distante, os alunos contavam apenas com pesquisas bibliográficas, o que nem sempre era satisfatório.

Hoje, a realidade é outra: digita-se a palavra-chave num site de busca e este fornecerá inúmeros resultados. O aluno pesquisará em vários deles, fará uma comparação, extrairá o que realmente interessar de cada um, e formará sua opinião sobre determinado assunto, não correndo

o risco de ter apenas a visão de um determinado autor, que, talvez, nem seja uma visão isenta de opiniões. Um exemplo claro da tendenciosidade de um autor é ler um livro sobre o Holocausto escrito por um autor alemão e outro por um escritor judeu. São visões muito distintas sobre o mesmo fato ocorrido.

Masetto (1998, p. 23) compara os pensamentos sobre a utilização da tecnologia em relação ao sistema educativo:

(...) tempos houve em que se pensou que a tecnologia resolveria todos os problemas da educação, e outros em que se negou totalmente qualquer validade para essa mesma tecnologia, dizendo-se ser suficiente que o professor dominasse um conteúdo e o transmitisse aos alunos, hoje, encontramos em uma situação que defende a necessidade de sermos eficientes e queremos que nossos objetivos sejam atingidos da forma mais completa e adequada possível, e para isso, não podemos abrir mão da ajuda de uma tecnologia pertinente.

O uso dos computadores e da internet estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano, porém, essas ferramentas não podem servir como retrocesso às práticas pedagógicas, nas quais os alunos são meros espectadores e o computador faz às vezes do livro. Deve haver uma interação entre tecnologia e professores, principalmente no ensino superior, onde acontecem pesquisas mais intensas.

Segundo Valente (1993), o computador pode ser usado na educação como máquina de ensinar ou como ferramenta para ensinar. O uso do computador como máquina de ensinar consiste na informatização dos métodos de ensino tradicionais. Alguém coloca, no computador, uma série de informações, que devem ser passadas ao aluno na forma de um tutorial, exercícios ou jogo.

Ainda, segundo Valente, é muito comum encontrarmos essa abordagem sendo usada como construtivista, ou seja, para propiciar a construção do conhecimento na “cabeça” do aluno. Nesse caso, o

computador tem a finalidade de facilitar essa construção, em pequenas doses e de acordo com a capacidade individual de cada aluno

Dornellez (2006, p.11) acrescenta que:

Para concretizar projetos de mudanças, a Universidade não pode perder a capacidade de questionar, investigar, incomodar e, de criar soluções para os novos desafios de ordem tecnológica e social. Isso representa a necessidade da adoção de um valor: o pluralismo de ideias, acompanhado de universalismo, solidariedade, ética e excelência. É certo que sem pluralismo não existe o cultivo do espírito crítico.

Conforme Pimenta (2002, p.81) ressalta, "educar na universidade significa preparar os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual, de sua riqueza e de seus problemas, a fim de que aí atuem. Isso requer preparação científica, técnica e social". E ainda acrescenta:

(...) a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que articulá-los em totalidades, que permitam aos alunos ir construindo a noção de cidadania mundial.

Porém, apesar de todo avanço tecnológico disponível, o Brasil encontra-se numa situação muito distante à desejada em matéria de aplicação de novos recursos na prática educacional. Nas regiões menos favorecidas, o uso do computador e da internet é algo quase surreal para os alunos.

O Brasil ainda possui um número reduzido de alunos com acesso a computadores. Nas escolas em que há computadores disponíveis para alunos, a média é de uma máquina para cada 50 alunos, sendo que a média dos países-membros da OECD é de uma máquina para cada 6,25 alunos (OECD, 2005).

Segundo o artigo *Brasil é país onde uso de computadores mais cresce*, publicado em 09 de outubro de 2007, pela redação do IDG NOW,

de 2002 a 2007, o uso de computadores pelos brasileiros passou de 22% para 44%, um aumento de 100%. Segundo um levantamento do Pew Institute Research, o Brasil ficou em primeiro lugar no aumento de uso de computadores nesse período, seguido da Eslováquia.

O aluno, que está descobrindo a internet, fica encantado com todas as possibilidades disponíveis de descoberta de novos lugares, novos “amigos”, novas culturas e curiosidades. O mundo está menor e pode-se viajar do Japão a Nova York em minutos, passando por Madri, Lisboa e Londres. Do Polo Norte ao Polo Sul, perder-se-ia segundos no trajeto. Toda essa tecnologia já disponível em 3D.

Um dos objetivos do uso das novas tecnologias no ensino é que, através dos meios eletrônicos, se promova um ensino de baixo custo, levando a Educação a todas as classes e proporcionando a toda população chegar à Universidade.

Não se pode negar que a Internet facilitou muitíssimo a comunicação globalizada: pessoas, por todo o mundo, têm a possibilidade de se comunicar de maneira mais econômica e rápida, da mesma maneira que assuntos são discutidos, em tempo real, desprezando-se a distância entre as partes. Por outro lado, pode-se, também, apontar os aspectos negativos do uso da internet.

No Japão, onde o computador e internet são ferramentas obrigatórias em todas as escolas e universidades, a nova “moda” é o estudo em rede. Este tipo de estudo, previsto no currículo, acontece entre milhares de alunos de diferentes escolas.

Em uma pesquisa realizada na Coréia do Sul, verificou-se que, com a inovação dos livros digitais, com imagens animadas e recursos sonoros, as bibliotecas de escolas passaram a receber 20% mais estudantes.

Estudantes de medicina na Amazônia, por exemplo, recebem imagens on-line de cirurgias de alta complexidade realizadas na Universidade de São Paulo e estudantes aprendem sobre a era medieval

ao embrenhar-se num passeio em 3D pelos corredores do Louvre, em Paris. São infinitas as possibilidades de utilização destas ferramentas importantíssimas.

Porém, nem sempre projetos como o do estudo em rede surtem efeito positivo. Nos Estados Unidos, por exemplo, escolas que distribuíram laptops aos alunos chegaram à conclusão de que o investimento não contribuiu para a melhora no desempenho dos estudantes, que preferiam navegar por sites de fast-food, chats e páginas pornográficas. No Brasil também foi constatada experiência semelhante.

3 PESQUISAS NA INTERNET

A realização de pesquisas, a partir do uso do computador e da internet, tornou-se totalmente acessível e facilitada. Os alunos escolhem um tema e se deparam com uma vastidão de informações. Outra inovação é que os alunos não necessitam mais estar no ambiente escolar e nem dentro do período de aula para terem acesso a estas informações.

Obviamente, se a pesquisa for realizada durante a aula, o professor irá acompanhar cada aluno, dando sugestões, tirando possíveis dúvidas, complementando as informações e indicando quais as fontes confiáveis. Cabe, também, ao professor trazer os resultados obtidos à realidade dos alunos.

A discussão entre as informações obtidas pelos alunos é fundamental para que possam ser observados os vários enfoques, os vários pontos de vista, as várias verdades sobre um mesmo tema, incentivando os alunos a uma difusão de pesquisas, a discussões mais profundas. A pesquisa pela internet, além de quantitativa, torna-se qualitativa. Aqui são formados valores e conceitos.

O professor deve ficar atento para poder explorar todas as possibilidades de pesquisa que a internet oferece e à rapidez que as informações são modificadas.

Outro diferencial da internet é que além de textos, as pesquisas oferecem inúmeras imagens, o que desperta o interesse do aluno, além de possibilitar uma compreensão maior, mais globalizada do assunto pesquisado.

As pesquisas efetuadas na internet resultam em inúmeros benefícios que, talvez, nem o próprio aluno se dê conta:

- interagindo com textos, imagens, diversas formas de linguagem e de textos, amplia-se a capacidade de conexões linguísticas;
- criam-se relações interpessoais em diversos países. Muitas vezes, as amizades virtuais se transformam em presenciais;
- o aluno desenvolve a aprendizagem em grupo, a troca de resultados, o que o torna mais sociável;
- Cresce a motivação pelo aprendizado de outras línguas, principalmente o inglês, uma vez que inúmeros sites de pesquisa estão em língua estrangeira.

No entanto, a pesquisa na internet requer paciência, pois, muitas vezes, essa pesquisa demandará tempo até se encontrar algo importante, um artigo realmente relevante, que acrescente novas informações às já encontradas.

4 PROBLEMAS RELACIONADOS AO USO DA INFORMÁTICA NAS ESCOLAS

O uso do computador na Educação, como se pode perceber, é um caminho sem volta, com mais recursos a cada dia. Porém, analisando-se as escolas públicas, são encontrados problemas inconcebíveis para um país que fechou o ano de 2009 como a oitava maior economia do mundo:

- as escolas ainda possuem necessidades básicas, como alimentação e saúde para os alunos;
- necessidade de melhores condições de trabalho para os professores e auxiliares;
- a falta de infraestrutura adequada para implantação das máquinas e da internet;
- a possibilidade de um distanciamento, ainda maior, no uso da informática entre as escolas públicas e privadas.

Em uma pesquisa realizada pela Unesco, em parceria com o Instituto Paulo Montenegro, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e o Ministério da Educação, e publicada pela Editora Moderna, foram entrevistados 5.000 profissionais do ensino fundamental e médio de escolas públicas e particulares dos 27 estados brasileiros (a pesquisa completa pode ser comprada pelo site da Unesco). Verificou-se que a maioria dos professores brasileiros não usa correio eletrônico (59,6%), não navega na internet (58,4%) nem se diverte com seu computador (53,9%).

Elvira Lobato e Antônio Góis, em uma matéria realizada para Folha de São Paulo, destacam o despreparo dos professores no uso do computador e a falta de manutenção desses nas escolas públicas.

A falta de qualificação dos professores “coloca em risco o investimento feito”, diz Flávio de Araújo Barbosa, presidente para a Região Nordeste da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

Maria Aparecida Silvestre, diretora da escola estadual Maria Socorro Aragão, de Monteiro (PB), relatou em entrevista à Folha de São Paulo, nessa mesma matéria que “grande parte dos professores não tem computador em casa, o que os distancia ainda mais da tecnologia”. Sua escola possui 20 computadores que não podem ser utilizados, pois ainda não chegou antena para a conexão à internet.

"Várias escolas têm computadores novinhos e praticamente sem uso porque os professores não sabem usá-los como ferramentas de ensino. Sou professora, com pós-graduação em língua portuguesa, e enfrento essa dificuldade. O pouco que sei, aprendi de curiosa, de ficar mexendo na internet", diz Dilma Santos, presidente do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação da região de Almenara (MG).

Em Dias D'Avila, município a 50 km de Salvador, o laboratório da escola estadual Edilson Souto Freire está fechado porque a rede elétrica não suportaria o uso.

Em Piraí, estado do Rio de Janeiro, o uso de computadores e da internet foi fundamental para a melhoria da educação. Na escola pública Professora Rosa da Conceição Guedes ocorreu um aumento expressivo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), do Ministério da Educação (MEC).

Antes da chegada dos computadores, em 2005, a unidade de ensino obteve índice de 2,6. Em 2007, o índice subiu para 4,2, meta prevista pelo ministério para ser atingida em 2015. A evasão escolar registrada foi de apenas 0,6% no último ano.

O coordenador-geral do projeto Piraí Digital, Gustavo Tutuca, explicou o objetivo do projeto: "a gente viu que o grande lance de você trazer a internet é dar informação para as pessoas, e isso somaria mais na área de educação. O primeiro ponto que a gente fez foi interligar todas as escolas e colocar laboratório de informática com banda larga".

Os bons resultados obtidos pelo projeto fizeram com que a cidade fosse uma das cinco escolhidas pelo governo federal para participar do projeto experimental Um Computador por Aluno (UCA), do Ministério da Educação (MEC). A Escola Professora Rosa da Conceição Guedes já disponibiliza, desde 2007, um laptop conectado à internet para cada aluno e professor. Em uma segunda fase, o projeto prevê que os estudantes possam levar os laptops para casa para que seus parentes também possam fazer parte dessa inclusão digital.

"É uma quebra de paradigma muito grande. Nós fomos para a faculdade e aprendemos de um jeito, a ensinar de um jeito. E a gente está tendo que reaprender tudo. É uma coisa nova, sem parâmetros. A gente está aprendendo com os alunos também", afirma a diretora da escola, Lea Maria Peixoto.

Segundo ela, o novo sistema alterou o convívio entre os estudantes e os colocou "em pé de igualdade", facilitando a socialização. "Uma das justificativas que a gente tinha na orientação educacional, quando a gente chamava o pai para saber por que aquele aluno estava com aquela nota, era que a criança era tímida, tinha vergonha de perguntar para o professor com medo de o colega o chamar de burro", diz a diretora.

5 O PAPEL DO PROFESSOR NA ERA DIGITAL

Muitos professores mostram-se reticentes ao uso da informática na sala de aula, talvez por insegurança no próprio manuseio do computador e em todos os recursos por ele oferecidos, pois na maioria das vezes, os alunos possuem um maior conhecimento que seus mestres nesta área, ou talvez por temerem "perder seus lugares para uma máquina", tornarem-se substituíveis.

Tudo isso causa insegurança nos professores, que em um primeiro momento, temem sua substituição por máquinas e programas capazes de cumprir o papel antes reservado ao ser humano, como aparece no texto Retrocesso, de Luis Fernando Veríssimo (Anexo B). Mas o computador pode realmente provocar uma mudança no paradigma pedagógico e pôr em risco a sobrevivência profissional daqueles que concebem a educação como uma simples operação de transferência de conhecimentos do mestre para o aluno (VALENTE, 1993).

Ora, trata-se de uma visão errônea e absolutamente sem fundamento, uma vez que a informática veio para auxiliar o docente, como, por exemplo, na produção e correção de trabalho, na organização de notas dos alunos, Educação a Distância, elaboração de apostilas, dentre outros.

Um dos fatores principais para se obter sucesso na utilização da informática na educação é a capacitação dos professores para trabalharem com a nova realidade educacional. Os professores devem estar capacitados para perceberem como devem efetuar a integração da nova tecnologia no seu próprio ensino. “Cabe a cada professor descobrir sua própria forma de utilizá-la conforme o seu interesse educacional, pois, como já que sabemos, não existe uma fórmula universal para a utilização do computador em sala de aula” (Tajra, 2007).

Gatti (1993) afirma em seu artigo “Os agentes escolares e o computador no ensino”:

(...) é preciso que a diretores e professores seja dado a oportunidade de conhecer, compreender e, portanto, escolher as formas de uso da informática a serviço do ensino... é preciso que o professor saiba avaliar esses programas a fim de poder selecioná-los para o uso em aula, adequando-os à sua programação metodológica (...)

Quando um aluno encontra um novo assunto durante sua pesquisa, o professor deve aproveitar a oportunidade para despertar nesse aluno o interesse por esse outro assunto ao invés de dizer que esta informação não interessa à pesquisa ou que não faz parte do conteúdo programático.

Os computadores são, sem dúvida, os mais velozes e confiáveis depositários de informações. No entanto é necessário que se trabalhe de forma adequada e objetiva para que essas informações se transformem em conhecimento ou competência, os computadores precisam ser criteriosamente explorados no ambiente escolar, cabendo ao

professor ajudar o aluno desenvolver a capacidade de selecionar e avaliar tais informações (COX, 2003).

Com a utilização da informática, o papel do professor não fica reduzido à menor espectador, ao contrário, os professores assumem mais uma tarefa que é direcionar o conhecimento adquirido pelo aluno através da internet, verificando sua confiabilidade nas informações transmitidas. O computador é apenas uma das ferramentas utilizadas pelo professor e pelos alunos.

Nessa situação, o aluno descreve as suas ideias para a máquina (na forma de um programa), a máquina executa “essa ideia” e o resultado pode ser analisado. Se o resultado não é o esperado, certamente o aluno será instigado a refletir sobre o seu trabalho. Do mesmo modo, o professor, através do trabalho do aluno, terá mais recursos para entender o que o aluno sabe e o que não sabe sobre um determinado assunto, conhecer o estilo de trabalho do aluno, bem como seus interesses, frustrações (VALENTE, 1993).

O computador pode tornar a aula mais dinâmica, prendendo mais a atenção do aluno. Existem, hoje em dia, inúmeros programas com jogos educacionais para computadores que, além de desenvolver o raciocínio lógico, fornecem um enorme número de conhecimentos sobre determinada área, conseguindo construir um ambiente de diversão e aprendizado.

Se todas as partes envolvidas no processo educacional tiverem a compreensão exata não apenas da utilização dos computadores, mas, também, o porquê de fazê-lo, ficará mais clara a importância da informática para a Educação.

Ao professor, devem ser dadas condições para que ele adquira conhecimento não apenas das técnicas computacionais e sim que ele entenda como essa ferramenta pode auxiliá-lo em sua prática pedagógica. Mais ainda, o professor deverá aprender a filtrar todas as informações

obtidas pelos alunos através de websites e trazer para a sala de aula aquilo que realmente interessa às necessidades desses alunos.

O professor deixa de ser proprietário do saber, socializando-o com seus alunos, que, muitas vezes, detêm mais informações que os próprios mestres. Porém, devem-se analisar aqui dois aspectos importantes: primeiramente o receio que docentes acostumados a uma didática tradicional possuem em se tornarem desnecessários, uma vez que não são mais os detentores do conhecimento, e, por outro lado, o esquecimento de que educadores não devem apenas se preocupar com a transmissão de informações.

O papel do educador vai muito além da mera preocupação com o saber – ele é o responsável por desenvolver no aluno o interesse por esse saber, de estimular a capacidade de aprendizado e do intercâmbio entre escolas de todo o mundo com uma infinita diversidade de culturas. Não se pode temer a perda da autoridade do professor como detentor do saber, pois sua importância será outra a partir daí.

O professor da era tecnológica apresenta um perfil diferente por estar sobrecarregado de informações advindas de suas próprias pesquisas, assim como das pesquisas de seus alunos, proporcionando oportunidades para o desenvolvimento de discussões e debates.

As próprias instituições educacionais devem se ajustar às mudanças tecnológicas, tanto na metodologia pedagógica, quanto na estrutura de suas avaliações.

De acordo com José Manuel Moran:

Há uma possibilidade cada vez mais acentuada de estarmos todos presentes em muitos tempos e espaços diferentes. Assim, tanto professores quanto alunos estarão motivados, entendendo "aula" como pesquisa e intercâmbio. Nesse processo, o papel do professor vem sendo redimensionado e cada vez mais ele se torna um supervisor, um animador, um incentivador dos alunos na instigante aventura do conhecimento.

O professor não é mais o centralizador de informações. A informação é encontrada em vários bancos de dados, na televisão, em revistas, na internet, em livros. Agora, o educador assume muito mais uma postura de coordenação desse processo de ensino, motivando os alunos, mostrando a eles a importância de se aprender determinada matéria, relacionar os assuntos estudados com os interesses dos alunos.

O computador ajudou a desfazer a imagem de que o professor é superior aos alunos, e abriu espaço para os estudantes ensinarem aos docentes como lidar com o novo equipamento.

O uso da Internet facilita a motivação dos alunos pela novidade, por ser um recurso audiovisual, com muitas imagens, e pelas inesgotáveis possibilidades de pesquisa. Um estudante da Língua Espanhola ficaria altamente motivado ao poder se comunicar com um estudante em Madri, por exemplo, explorando toda cultura deste local.

Embora seja incontestável que o avanço tecnológico contribuiu para uma abertura de conhecimento e experiências jamais imagináveis, também o é que cada indivíduo é único, com seus objetivos pessoais e necessidades, ritmo próprio de aprendizagem.

Assim, o professor também deve estar atento e acompanhar o ritmo e formas pessoais de navegação de cada aluno, não impondo nada, apenas sugerindo, questionando e incentivando. O professor pode aprender junto com o aluno.

O uso do computador, assim como da internet, provoca diferentes reações nos alunos conforme suas idades, nível de formação, nível de conhecimento, estrutura social, situação financeira, entre outros fatores: alguns podem “apaixonar-se” por esta tecnologia, enquanto outros podem não querer utilizá-la. O importante é respeitar as preferências de cada estudante.

As escolas, e em especial as Universidades, que possuem um maior número de recursos (materiais impressos, materiais audiovisuais, materiais informáticos, comunicações telefônicas e redes, ambientes

multimídia), oferecem aos alunos inúmeras escolhas quanto à aquisição de informações, porém, cabe ao educador orientá-los ao que seja mais adequado a cada um, mais útil quanto à finalidade a que se prestam.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia no mundo acadêmico não veio para atrapalhar, veio para ajudar no processo ensino-aprendizagem.

A tendência é que as aulas expositivas fiquem cada vez mais reduzidas e, gradativamente, assimiladas as novas tecnologias à sala de aula.

Apesar de todos os problemas enfrentados para a implantação do uso de computadores e internet nas escolas, este é um caminho sem volta, a globalização veio para ficar e a utilização do computador e da internet, nesse contexto, mostra-se indispensável.

Os alunos são levados a pensar, construir, pesquisar, desenvolver a capacidade de trabalho em conjunto, a compreender e analisar a realidade atual, juntamente com as necessidades do mercado de trabalho.

Ao professor, cabe usufruir dessa nova ferramenta de modo consciente e responsável, onde ambos, professores e alunos, construam o saber, descubram novas formas de pesquisa, que juntos desenvolvam a capacidade de interagirem no processo ensino-aprendizagem. As exigências para o exercício da docência aumentaram, pois, agora, observa-se a necessidade de uma constante atualização de conhecimento, não apenas da matéria lecionada, mas também quanto à utilização das novas tecnologias.

Obviamente, o computador e a internet, por si só, não são capazes de produzir milagres, será sempre necessária a supervisão e

interação do docente, para que o aluno tenha uma formação ética, consciente, capaz de unir teoria e prática.

Enfim, o computador não irá substituir o papel do professor em uma sala de aula, porém, os professores devem estar preparados às mudanças tecnológicas, com o apoio das Instituições de Ensino e de seus coordenadores, para a promoção de uma maior qualidade no processo educativo e oportunidades de aprendizagem com os cursos a distância, facilitando a formação de profissionais.

BIBLIOGRAFIA

AGÊNCIA BRASIL. **Uso de laptop com internet nas escolas ajuda a melhorar educação em município do Rio.**

<<http://www.agenciabrasil.gov.br>>. Acesso em: 02 mar. 2010.

ARAÚJO, Paulo. Cada criança com seu laptop. **Revista Nova Escola.** São Paulo, nº 203, pág. 28-31, abril 2007.

BRISOLLA Sandra Negraes, **Universidade e Empresa, Ciência e Tecnologia.**

<<http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/pesq56/pesq562.html#volta2>>.

Acesso em: 17 abr. 2010.

CARNEIRO, Raquel. **Informática na Educação:** representações sociais do cotidiano. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa época; v. 96)

COX, Kenia Kodel. **Informática na Educação Escolar.** São Paulo: Autores Associados, 2003.

GUSMÃO, R. Práticas e políticas internacionais de colaboração ciência-indústria. **Revista Brasileira de Inovação**, v. 1, n. 2, p. 327-360, 2002.

LEVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 1993

LÉVY, Pierre. **Cibercultura e Educação**. Palestra proferida no 7º Congresso de Educação para o Desenvolvimento, Grupo Associação de Escolas Particulares, São Paulo, 29 maio 1998.

LOBATO Elvira; GOIS Antônio. Professor sem preparo trava uso de computador em escola. **Folha de São Paulo**, 22 de abril de 2009. <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u554357.shtml>>. Acesso em 03 abr. 2010.

MASETTO, Marcos T. **Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas**. In. CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). Campinas-SP: Papyrus, 2001.

MASSETO, Marcos Tarciso. **Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente**. IN: Docência na universidade (Org) Campinas, SP: Papyrus, 1998.

MORIN, Edgar, 1921- **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORAN, José Manuel. **Como utilizar a Internet na educação**. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651997000200006>. Acesso em: 17 mar. 2010.

ROCA, Octavi. A autoformação e a formação à distância: as tecnologias da educação nos processos de aprendizagem. In: SANCHO, Juana M (org.), **Para uma Tecnologia Educacional**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação: novas ferramentas para o professor na atualidade**. 7ª ed. São Paulo: Érica, 2007.

VALENTE, José Armando. **Computadores e Conhecimento: repensando a educação. Por que o computador na educação**. Campinas: Gráfica central da Unicamp, 1993.

VALENTE, José Armando et al. **O Computador na Sociedade do Conhecimento**. Coleção Informática para a mudança na Educação. São Paulo: USP.

<<http://www.cederj.edu.br/extensao/plataforma/cursos/175260/95264/biblioteca/arqs/evolucaodainformaticaeducativanobr.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2010

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, F.J. Visão Analítica da Informática na Educação: a questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação, Sociedade Brasileira de Informática na Educação**, nº 1, pg. 45-60, 1997.

WISSMANN, Liane Dal Morim. Recursos tecnológicos. **Revista do Professor**, ano XVIII - nº 71. Porto Alegre: Ed. CPORC, 2002.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO FACILITADORA DO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM

CRISTIANE MORALES LIMA

RESUMO

O presente trabalho propõe como tema a música no contexto educacional, com foco na educação infantil, realizado através de revisão bibliográfica. Verificou-se que a criança faz uso do brincar, incluindo a música, para elaborar, ressignificar e aprender com a sua relação com o mundo a sua volta. Os autores são unânimes em apontar a importância da música no processo de ensino-aprendizagem. Tal uso está incluso nos Parâmetros Curriculares da Educação Infantil. No entanto, a prática mostra a redução do uso da música na escola. Conclui-se que é preciso estimular a utilização da música na educação, por essa contribuir efetivamente para o processo de aprendizagem do educando.

Palavras-chaves: Música; Educação infantil; Aprendizagem; Criança.

ABSTRACT

This work proposes music in the educational context as its theme, with a focus on early childhood education, carried out through a bibliographical review. It was found that children use play, including music, to elaborate, give new meaning and learn from their relationship with the world around them. The

authors are unanimous in pointing out the importance of music in the teaching-learning process. Such use is included in the Early Childhood Education Curricular Parameters. However, practice shows a reduction in the use of music at school. It is concluded that it is necessary to encourage the use of music in education, as it effectively contributes to the student's learning process.

Key-words: Music; Childhood education; Learning; Child.

1 INTRODUÇÃO

A palavra “música”, segundo vários autores de livros de teoria musical, “... é a arte dos sons que se manifestam em nossos sentimentos”. Assim sendo, de acordo com a bibliografia estudada, a música “mexe” muito com nosso ser, independente do gênero ou do ritmo e pode influenciar nosso emocional.

A música deve ser pensada como parte integrante do fazer pedagógico e utilizada de forma integral para que complete o desenvolvimento pleno da criança de zero a seis anos de idade, onde, bem planejada, contextualizada, envolvendo criatividade (RCNEI,1998) e aliada ao processo de ensino aprendizagem, torna-se uma facilitadora desse processo, principalmente na educação infantil.

O presente estudo tem como objetivo averiguar qual a importância da música para o processo de ensino aprendizagem na educação infantil.

Objetivou-se também identificar a importância da música para criança, investigar como a música facilita o aprendizado das crianças, planejar e contextualizar o fazer musical, articulando às áreas do conhecimento.

O método de pesquisa utilizado neste trabalho foi o bibliográfico, organizado em dois capítulos.

No primeiro capítulo buscou-se expor alguns aspectos do processo de aprendizado da criança sob a ótica de Vygostky e a teoria de Gardner com

ênfoque no que ele denominou de “inteligência musical”. O objetivo foi de traçar um cenário para contextualizar a discussão sobre como a música pode contribuir para o aprendizado da criança.

O segundo capítulo expõe a música na educação infantil, tema do presente estudo.

2 A CRIANÇA E SEU APRENDIZADO

O desenvolvimento mental da criança, segundo Vygotsky (1999) é um processo contínuo de aquisição de controle ativo sobre funções inicialmente passivas.

Para o autor, desde os primeiros dias, as atividades da criança adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, por serem dirigidas a objetivos definidos, elas são refratadas por meio do prisma do ambiente da criança. Desta forma, inicialmente, o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Neste sentido, o processo de solução de problemas em conjunto com outra pessoa não é diferenciado pela criança pequena no que se refere aos papéis desempenhados por ela e por quem a ajuda. Constitui um todo geral e sincrético. Porém, no momento em que a criança desenvolve um método para guiar a si mesma, e quando ela organiza sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, consegue, com sucesso, impor a si mesma uma atitude social (VYGOTSKY, 1999).

Vygotsky (1989) preocupa-se com o desenvolvimento fazendo uma única divisão nele: analfabetos (bebê e pré-escolar) e os alfabetizados. Tratando sempre da espécie e na da criança propriamente dita, colocou que as funções psicológicas são fundamentais nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, num processo histórico. Esta tem um suporte biológico, pois, as funções psicológicas são produto da atividade cerebral. A relação homem e mundo é uma relação medida por signos sendo o homem fruto da história.

De acordo com Vygotsky (1996) o adulto se adapta a história, a tecnologia. A criança nasce com o pensamento no momento histórico, por exemplo: o adulto adapta-se ao computador, a utilização dos recursos da informática. A criança já nasce com a informática.

O signo provoca transformações internas, ele faz parte das relações sociais. A mãe (ou a figura mais próxima do bebê) “filtra” os signos, transmitindo ao bebê a cultura. A criança resgata as conquistas anteriores ao seu nascimento internalizando-as.

Pensando a espécie, coloca as funções psicológicas como senso elementares (comuns a todos os seres as quais garantem a sobrevivência) e as superiores (tipicamente humanas, como a memória, o raciocínio e etc.). Por meio da função psicológica superior o homem amplia, cria formas de atividades do cérebro. O indivíduo constrói, desenvolve o conhecimento através do contato social, da cultura.

O pensamento é constituído de palavras. Na fase pré-linguística a criança, o bebê já tem uma fala social, mesmo sem ter a palavra. Esta fala é interpretada pela mãe e esta interpretação é feita de acordo com o conhecimento, com a “bagagem” cultural dela. Na fase linguística a fala egocêntrica não é só voltada para si, ela é uma forma de internalização, interiorização da palavra social. Nesta fase a palavra antecipa a ação. A criança precisa falar para agir. Se ela não fala ela não age. Na fase escolar, a fala egocêntrica não desaparece, ela se transforma em fala interior, a fala para si mesmo. A fala interior é semântica (significado, lógica gramatical), a fala exterior é constituída pela palavra, fala sintaxe (sintática) (VYGOTSKY, 1999).

O autor identifica o desenvolvimento como ocorrendo em três zonas: zona de desenvolvimento real (período anterior ao início da alfabetização), zona de conhecimento proximal (área onde está faltando algo, onde algo ou alguém prova um “insight”) e, a zona de desenvolvimento potencial (está próxima do sujeito mas precisa da ajuda do outro). Segundo Vygotsky (1996) é importante que em uma sala de aula se aproxime a criança mais “adiantada”, que possui mais conhecimento, da que está “atrasada”, que tem menos

conhecimento. Colocando que esta aproximação é importante para que a criança, através da outra, chegue ao mesmo conhecimento.

Para Vygotsky (2000) o jogo possibilita a criação de uma zona de desenvolvimento proximal. No jogo simbólico, as regras são parte integrante, embora não tenham caráter sistemático e antecipatório como acontece nos jogos habitualmente designados regrados.

O agir dentro de um cenário imaginado faz com que a criança pondere as regularidades sucedâneas da representação de um papel específico segundo as regras da sua cultura. A criança ensaia em cenários lúdicos comportamentos e situações para as quais não está preparada na vida real, projeta-se nas atividades dos adultos, ensaiando atitudes, valores, hábitos, significados que estão muito aquém das suas possibilidades efetivas. Mesmo considerando que existe uma grande diferença entre o comportamento na vida real e o comportamento no jogo, a atuação no mundo imaginário cria uma zona de desenvolvimento proximal composta de conceitos, ou processos em desenvolvimento. As interações requeridas no jogo possibilitam a internalização do real e promovem o desenvolvimento cognitivo.

Vygotsky (1999) aponta que o brinquedo é o mundo ilusório e imaginário onde os desejos não-realizáveis podem ser realizados. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos.

Em uma situação imaginária, a criança dirige seu comportamento não só pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado desta situação. Esta seria a primeira manifestação de emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O brinquedo é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto que, por sua vez, pode ser totalmente desvinculado de situações reais. Para adquirir esse controle, a criança aprende a simbolizar e depois usar signos convertendo essas funções mais simples em funções culturais mediada por signos.

Para a imaginação, de acordo com Vygotsky (1999), é importante a direção da consciência, consistindo no afastamento da realidade, em uma atividade relativamente autônoma da consciência, a qual se difere da cognição imediata da realidade. “Junto com as imagens que se criam durante o processo de cognição imediata da realidade, o indivíduo cria imagens que são reconhecidas como produto da imaginação. Num nível alto de desenvolvimento do pensamento criam-se imagens que não encontramos preparadas na realidade circundante (p. 129). Além disso, o autor aponta que estão ligadas de forma íntima à imaginação as possibilidades de agir com liberdade, as quais surgem com o ser humano.

Segundo Mukhina (1995), para Vygotsky a imaginação possui as suas raízes na função semiótica da consciência que surge no final da primeira infância, no terceiro ano de vida, ou seja, ela tem a sua origem na função da consciência, incluindo os sistemas de significações que se encontram na cultura (imagens, gestos, vestuários, ritos e linguagem).

Para o autor a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra. Elas estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, tanto nas tradicionais, naquelas de faz-de-conta, como ainda nas que exigem regras. Podem aparecer também no desenho, como atividade lúdica.

Do ponto de vista psicológico, Vygotsky (1999) atribui ao brinquedo um papel importante, aquele de preencher uma atividade básica da criança, ou seja, ele é um motivo para a ação.

Vygotsky (2000) aponta que a regra e a situação imaginária caracterizam o conceito de jogo infantil pois, a situação imaginária tem de ter regras de comportamento, assim como todo o jogo com regras contém uma situação imaginária. A relação entre o jogo e o desenvolvimento cognitivo na criança deve também procurar-se na relação entre o jogo e a atividade combinatória do cérebro, a essência da criatividade. Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantil diz respeito à criatividade das crianças, o seu desenvolvimento e a importância do trabalho criador para a evolução e maturação da criança. Os processos de criação são observáveis

sobretudo nos jogos da criança, porque no jogo a criança representa e produz muito mais do que aquilo que viu.

De acordo com Vygotsky (1999), a imaginação liga-se com a realidade por meio de quatro formas básicas. Na primeira, a imaginação se encontra com relação direta com a riqueza e variedade de vivências acumuladas pelo ser humano, constituindo-se no material que ele utiliza para construir as suas fantasias. Na segunda forma, a imaginação adquire uma função mais ampla e de muita importância para o desenvolvimento humano, ela transforma-se em um modo de ampliar a experiência do indivíduo, que se torna capaz de imaginar aquilo que não esteve de forma concreta ao alcance de seus olhos, recorrendo apenas aos relatos e descrições, que por sua vez se encontram distantes daquilo que vivenciou. A terceira forma é a presença do envolvimento emocional que tende a se manifestar em certas imagens, ideias, as quais têm a ver com os sentimentos que se fazem presentes em determinados momentos da vida real. Por fim, a quarta forma está de certa maneira relacionada à anterior, pois tanto os fatores de cunho intelectual quanto emocional são necessários para o ato imaginativo.

Para o autor a criança cria (desenvolve o comportamento combinatório) a partir do que conhece das oportunidades do meio e em função das suas necessidades e preferências. É justamente nesta faculdade de compor o novo, assim como de combinar o que já existe com o novo, que está presente nas brincadeiras infantis que é a base da atividade criadora do ser humano.

O que a criança vê e escuta (impressões percebidas) constituem os primeiros pontos de apoio para a sua futura criação, ela acumula material com o qual depois estrutura a sua fantasia que progride num complexo processo de transformação em que jogam a dissociação e a associação como principais componentes do processo. Toda a impressão representa um todo complexo composto por um conjunto de partes diferentes e a *dissociação* consiste na divisão dessas partes, das quais se destacam apenas algumas através de um processo de comparação entre elas. Para unir posteriormente os diferentes

elementos o homem tem de romper com a relação natural em que os elementos foram percebidos (VYGOTSKY, 1999).

A imaginação depende da experiência, das necessidades e dos interesses, assim como da capacidade combinatória e do exercício contido nessa atividade e não se pode reduzir a imaginação às necessidades e sentimentos do homem (VYGOTSKY, 2000).

De acordo com Vygotsky (1996), na brincadeira os objetos perdem a sua força determinante sobre o comportamento da criança, que começa a agir de forma independente daquilo que vê. No entanto, no caso das crianças muito pequenas, os objetos possuem uma força motivadora inerente e determinam extensivamente o comportamento da criança. Tal fato ocorre porque entre 0 e 2-3 anos de idade mais ou menos, a percepção e a motivação da criança encontram-se unidas, ou seja, a percepção é um aspecto integrado de uma reação motora, é um estímulo para a ação. Com isso, justifica-se o fato de que o comportamento da criança neste período se pautela pela percepção imediata do objeto.

Na criança pré-escolar a ação, em uma situação vivida por ela, irá lhe ensinar a dirigir o seu comportamento, não apenas pela percepção imediata dos objetos, mas também pelo significado do campo da percepção visual. Desta forma, a ação da criança é orientada pelas ideias, pela representação, além dos objetos em si. Tal transição é possibilitada pela brincadeira (VYGOTSKY, 1996).

Vygotsky (1999) aponta que a brincadeira é realizada em um cenário psicológico dentro do qual a criança se sente segura para agir, criativa para agir, para expressar as duas ideias, bem como se encontra disposta a modificá-las no caso do ambiente lhe fornecer melhores alternativas. O que impulsiona a criança ao faz-de-conta é o desejo de conhecer e de dominar os objetos e as representações.

3 A MÚSICA E A CRIANÇA

3.1 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No contexto escolar, é preciso considerar o aspecto da integração do trabalho musical às outras áreas, uma vez que a música mantém contato estreito e direto com as demais linguagens expressivas (movimento, expressão cênica, artes visuais etc.), bem como torna possível a realização de projetos integrados. Porém, deve-se cuidar para que não se deixe de lado o exercício das questões especificamente musicais. Dessa forma, o trabalho com música deve considerar que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. Enfatiza-se que a linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (BRASIL, 1998).

No entendimento de Bréscia (2003), o aprendizado de música favorece o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos, bem como contribui para integrar socialmente o indivíduo.

Para Mársico (1982), na modernidade as possibilidades de desenvolvimento auditivo se tornaram cada vez mais reduzidas, sendo as principais causas o predomínio dos estímulos visuais sobre os auditivos e o excesso de ruídos com que o indivíduo está habituado a conviver. Diante disso, é fundamental fazer uso de atividades de musicalização que explorem o universo sonoro, levando as crianças a ouvir com atenção, analisando, comparando os sons e buscando identificar as diferentes fontes sonoras, o que contribui para o desenvolvimento da capacidade auditiva, exercita a atenção, concentração e a capacidade de análise e seleção de sons.

O contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo de musicalização. Atividades de ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., despertam, estimulam e

desenvolvem o gosto pela atividade musical, bem como atendem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. O aprendizado da música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados (BRASIL, 1998).

Nas palavras de Maffioletti (2001 p. 131):

As crianças desenvolvem formas de trabalhar com os sons que permitirão organizar suas ações e realizar atividades expressivas com esses materiais. Agindo assim, as crianças aprendem a fazer parcerias, criam e reproduzem pequenas combinações, que são esboços das regras que regem os sons de sua cultura.

Para essa autora, pensar a música na educação infantil é lembrar que a criança precisa vivenciar, explorar, sentir os sons e desenvolver o sentimento e a sensibilidade musical.

Estudos vêm traçando paralelos entre o desenvolvimento infantil e o exercício da expressão musical, gerando propostas que respeitam o modo de perceber, sentir e pensar, em cada fase, e contribuindo para que a construção do conhecimento dessa linguagem ocorra de modo significativo (BRASIL, 1998).

De acordo com Sekeff (2007 p.57):

Considerando o exercício da música uma forma de comportamento que envolve interpretação e representação, o conhecimento das conquistas empreendidas pela psicologia-fisiológicas amplia a repercussão da vivência musical no campo da educação. Particularmente se atentarmos para o fato de que os objetivos da música na educação são a concretização dos sentimentos em um símbolo e o levantamento, a exploração e o uso de recursos musicais aplicados ao desenvolvimento global do educando.

Weigel (1988) aponta que a música representa uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e felicidade para a criança. Logo, as brincadeiras musicais contribuem para reforçar todas as áreas do desenvolvimento infantil, o que representa um inestimável benefício para a formação e o equilíbrio da

personalidade da criança. Cada vez mais a Educação nos coloca frente à importância de inserir a música no dia a dia da criança.

O ambiente sonoro, a 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. As melodias cantadas pelos adultos encantam os bebês que tentam imitar e responder, criando momentos significativos no desenvolvimento afetivo e cognitivo, que são responsáveis pela criação de vínculos tanto com os adultos quanto com a música. Nas interações que se estabelecem, os bebês constroem um repertório que lhes permite iniciar uma forma de comunicação por meio dos sons (BRASIL, 1998).

Até os dois anos de idade, aproximadamente, a criança busca imitar o que ouve, além de inventar linhas melódicas ou ruídos, explorando possibilidades vocais, da mesma forma como interação com os objetos e brinquedos sonoros disponíveis, estabelecendo, desde então, um jogo caracterizado pelo exercício sensorial e motor com esses materiais (BRASIL, 1998).

Do primeiro ao terceiro ano de vida, a criança amplia os modos de expressão musical pelas conquistas vocais e corporais. Pode articular e entoar um maior número de sons, inclusive os da língua materna, reproduzindo letras simples, refrãos, onomatopeias etc., explorando gestos sonoros, como bater palmas, pernas, pés, especialmente depois de conquistada a marcha, a capacidade de correr, pular e movimentar-se acompanhando uma música (BRASIL, 1998).

Nessa fase, a criança confere importância e equivalência a toda e qualquer fonte sonora. Interessa-se pelos modos de ação e produção dos sons, sendo que sacudir e bater são seus primeiros modos de ação. Está sempre atenta às características dos sons ouvidos ou produzidos, se gerados por um instrumento musical, pela voz ou qualquer objeto, descobrindo possibilidades sonoras com todo material acessível. Dessa forma, o que caracteriza a produção musical das crianças nesse estágio é a exploração do som e suas qualidades e a expressão musical é caracterizada pela ênfase nos aspectos

intuitivo e afetivo e pela exploração (sensório-motora) dos materiais sonoros (BRASIL, 1998).

A partir dos três anos os jogos com movimento são fonte de prazer, alegria e possibilidade efetiva para o desenvolvimento motor e rítmico, sintonizados com a música, uma vez que o modo de expressão característico dessa faixa etária integra gesto, som e movimento. Aos poucos ocorre um maior domínio com relação à entoação melódica, sem um controle preciso da afinação, mas já com retenção de desenhos melódicos e de momentos significativos das canções, como refrão, onomatopeias. A criança memoriza um repertório maior de canções e conta com um “arquivo” de informações referentes a desenhos melódicos e rítmicos que utiliza com frequência nas canções que inventa (BRASIL, 1998).

Bréscia (2003) aponta três tipos de jogos musicais, conforme as fases do desenvolvimento infantil:

Sensório-Motor (até os dois anos): atividades que relacionam o som e o gesto. A criança pode fazer gestos para produzir sons e expressar-se corporalmente para representar o que ouve ou canta, o que favorece o desenvolvimento da motricidade;

Simbólico (a partir dos dois anos): procura-se representar o significado da música, o sentimento, a expressão, sendo que o som tem função de ilustração, de sonoplastia, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem;

Analítico ou de Regras (a partir dos quatro anos): jogos que envolvem a estrutura da música, onde são necessárias a socialização e organização. A criança precisa escutar a si mesma e aos outros, esperando sua vez de cantar ou tocar. Favorece o desenvolvimento do sentido de organização e disciplina.

Bréscia (2003, p.60) cita Katsch e Merle-Fishman para os quais, “... a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças”.

Na opinião de Gainza (1988), na escola as atividades musicais podem ter objetivos profiláticos, tais como:

Físico: atividades capazes de favorecer o alívio de tensões devidas à instabilidade emocional e fadiga;

Psíquico: processos de expressão, comunicação e descarga emocional por meio do estímulo musical e sonoro;

Mental: promoção de situações que contribuam para estimular e desenvolver o sentido da ordem, harmonia, organização e compreensão.

Para Barreto (2000, p.45):

Ligar a música e o movimento, utilizando a dança ou a expressão corporal, pode contribuir para que algumas crianças, em situação difícil na escola, possam se adaptar (inibição psicomotora, debilidade psicomotora, instabilidade psicomotora etc.). Por isso é tão importante a escola se tornar um ambiente alegre, favorável ao desenvolvimento.

De acordo com o Referencial Curricular para Educação infantil (BRASIL, 1998), a organização dos conteúdos para o trabalho na área de Música nas instituições de educação infantil deverá respeitar o nível de percepção e desenvolvimento (musical e global) das crianças em cada fase, bem como as diferenças socioculturais entre os grupos de crianças das muitas regiões do país. Os conteúdos deverão priorizar a possibilidade de desenvolver a comunicação e expressão por meio dessa linguagem. Serão trabalhados como conceitos em construção, organizados num processo contínuo e integrado que deve abranger:

- a exploração de materiais e a escuta de obras musicais para propiciar o contato e experiências com a matéria-prima da linguagem musical: o som (e suas qualidades) e o silêncio;

- a vivência da organização dos sons e silêncios em linguagem musical pelo fazer e pelo contato com obras diversas;

- a reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano é importante forma de conhecer e representar o mundo.

Os conteúdos devem ser organizados em dois blocos: “O fazer musical” e “Apreciação musical”, que abarcarão, também, questões referentes à reflexão.

O fazer musical é uma forma de comunicação e expressão que acontece por meio da improvisação, da composição e da interpretação. Improvisar é criar instantaneamente, orientando-se por alguns critérios pré-definidos, mas com grande margem a realizações aleatórias, não-determinadas. Compor é criar a partir de estruturas fixas e determinadas e interpretar é executar uma composição contando com a participação expressiva do intérprete.

A apreciação musical refere-se a audição e interação com músicas diversas (BRASIL, 1998).

O trabalho com Música, para crianças de zero a três anos, deve se organizar de forma a que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- Ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais;
- Brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais.

As atividades devem propiciar:

- Exploração, expressão e produção do silêncio e de sons com a voz, o corpo, o entorno e materiais sonoros diversos;
- Interpretação de músicas e canções diversas;
- Participação em brincadeiras e jogos cantados e rítmicos;
- Escuta de obras musicais variadas;
- Participação em situações que integrem músicas, canções e movimentos corporais.

Para crianças de quatro a seis anos, os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda, oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

- Explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo;
- Perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.

Nesta fase ampliam-se as possibilidades de trabalho que já vinham sendo desenvolvidas com as crianças de zero a três anos. Os conteúdos

podem ser tratados em contextos que incluem a reflexão sobre aspectos referentes aos elementos da linguagem musical:

- Reconhecimento e utilização expressiva, em contextos musicais das diferentes características geradas pelo silêncio e pelos sons: altura (graves ou agudos), duração (curtos ou longos), intensidade (fracos ou fortes) e timbre (característica que distingue e “personaliza” cada som);

- Reconhecimento e utilização das variações de velocidade e densidade¹⁶ na organização e realização de algumas produções musicais;

- Participação em jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ou a improvisação musical;

- Repertório de canções para desenvolver memória musical. As atividades devem propiciar:

- Escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e países;

- Reconhecimento de elementos musicais básicos: frases, partes, elementos que se repetem etc. (a forma);

- Informações sobre as obras ouvidas e sobre seus compositores para iniciar seus conhecimentos sobre a produção musical Escuta de obras musicais variadas;

- Participação em situações que integrem músicas, canções e movimentos corporais.

A construção de instrumentos, pode se constituir em um projeto por meio do qual as crianças poderão:

- Explorar materiais adequados à confecção;
- Desenvolver recursos técnicos para a confecção do instrumento;
- Informar-se sobre a origem e história do instrumento musical em questão;

- Vivenciar e entender questões relativas a acústica e produção do som;

- Fazer música, por meio da improvisação ou composição, no momento em que os instrumentos criados estiverem prontos.

Cantar e ouvir músicas pode ocorrer com frequência e de forma permanente nas instituições. As atividades que buscam valorizar a linguagem musical e que destacam sua autonomia, valor expressivo e cultural (jogos de improvisação, interpretação e composição) podem ser realizadas duas ou três vezes por semana, em períodos curtos de até vinte ou trinta minutos, para as crianças maiores. Podem ser realizados projetos que integrem vários conhecimentos ligados à produção musical (BRASIL, 1998).

Em reportagem para a Revista Nova Escola (2007), a professora de piano e literatura infantil - Elvira Drummond, afirma que a música é uma das poucas atividades que mexem simultaneamente com os dois hemisférios do cérebro (o esquerdo é mais ligado à criatividade, à língua e às artes, e o direito, às ciências exatas). Ao propiciar esse estímulo bilateral, amplia as vias neurais. Estudos mostram que há uma espécie de ponte ligando os hemisférios e ela é mais espessa nos músicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos estudos têm sido realizados sobre o processo de ensino-aprendizagem, nos quais busca-se discutir ferramentas e técnicas que contribuam para sua aplicabilidade.

O presente trabalho aborda especificamente a utilização da música como ferramenta de ensino na educação infantil.

Através do lúdico, a criança elabora, ressignifica e aprende a se inteirar com o mundo ao seu redor.

De acordo com a revisão bibliográfica, os recursos musicais auxiliam no desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e linguístico da criança na educação infantil

Desde muito cedo, a música faz parte do cotidiano da criança e é importante que, no ambiente escolar, esta continue a ser desenvolvida como linguagem artística, auxiliando no desenvolvimento cultural.

Porém, no cotidiano, o que se percebe é que muitos educadores demonstram dificuldade em utilizar a música como ferramenta de ensino, limitando-se a utilizar a musicalização sem objetivo específico e fora de qualquer contexto.

É preciso que o educador trabalhe a música de maneira adequada, definindo a maneira como ela será apresentada, com objetivos definidos e verificando os resultados obtidos.

Portanto, a música para servir como instrumento facilitador no processo de aprendizagem, deve ser aplicada e incentivada de modo a proporcionar prazer aos alunos, despertando o lado lúdico de toda aprendizagem.

Utilizando a enorme variedade musical que os professores têm a sua disposição, desde cantigas de ninar a músicas infantis adequadas à faixa etária trabalhada, é possível elaborar planos de aula, visando introduzir a musicalização como ferramenta auxiliar no desenvolvimento da criança.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

ANTUNES, C. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. 8 ed. Campinas-SP: Papyrus, 2002.

BARRETO, S. J. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

CAMPBELL, L.; CAMPBELL, B.; DICKINSON. **Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas**. 2 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GARDNER, H.; KORNHABER, M. L.; WAKE, W. K. **Inteligência: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. São Paulo, Artes Médicas, 1995.

GARDNER, H. **Estrutura da mente: a teoria das inteligências múltiplas.**

Porto

Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

OLIVEIRA, A. **Fundamentos da educação musical.** Porto Alegre: Ed 1, v.1 , 1993.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Rumo de aprendizado.** Revista Nova Escola, Edição 201, 04/2007.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Música para aprender e se divertir.** Revista Nova Escola, Edição 173, 06/2004.

SEKEFF, M. L. **Da música, seus usos e recursos.** São Paulo: Ed. Unesp, 2007.

VYGOTISKY, L. S. **La Imaginacion, el arte en la infância (Ensayo psicologico).**

Madral Akal Editor, 1982.

VYGOTISKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTISKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTISKY, L. S. **A formação social da mente.** 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTISKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 2 ed. São Paulo: Ícone, 1989.

WEIGEL, A. M. G. **Brincando de música: experiências com sons, ritmos,**

música e movimentos na pré-escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

OS AVANÇOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ELISANGELA LOPES CASADEI DE OLIVEIRA¹⁰

Resumo

O artigo aborda o autismo caracteriza-se como o fechamento da criança em si, as crianças que têm este transtorno, normalmente apresentam dificuldades na lógica mostraremos que o brincar estimula um desenvolvimento de habilidades tanto cognitivo como social, de modo que esta atividade pode oferecer várias experiências novas, o que resulta na formação e consolidação de importantes circuitos neurais, conectando áreas importantes do cérebro relacionadas a distintas competências ou conjuntos de habilidades.

Palavras-chave: Autismo, Brincar, Inclusão, Habilidades

ABSTRACT:

The article addresses autism is characterized as the closure of the child itself, children who have this disorder, usually have difficulties in logic. We will show that playing stimulates the development of both cognitive and social skills, so that this activity can offer several new experiences, which result in the

¹⁰ Graduada em Pedagogia pela FACULDADE UNISA
(E-mail (lisalopesoliveira@gmail.com) Professora da Rede Municipal de São Paulo

formation and consolidation of important neural circuits, connecting important areas of the brain related to different competencies or skill sets.

Keywords: Autism, Play, Inclusion, Skills

1 INTRODUÇÃO

O comportamento dos alunos pensando em algumas alternativas mais adequadas que o professor pode desenvolver na sua prática pedagógica, focando na utilização de tecnologias assistivas que é de extrema relevância, ao levarmos em consideração os desafios encontrados em sala de aula com a inclusão dos alunos com necessidades especiais. Será que os professores estão preparados para trabalhar com este aluno, o que é autismo, como podemos desenvolver atividades que auxiliará este aluno no seu processo de ensino aprendizagem, onde estudos realizados sobre o autismo acumulou-se conhecimentos teóricos e práticos sobre esta síndrome que permite um novo olhar sobre ela.

Com o objetivo refletir sobre as contribuições dessa ciência para as práticas pedagógicas, tentando ligar suas correspondências e relações com a aprendizagem e descobertas da Neurociência sobre o brincar podem ampliar a utilização desse recurso nas práticas escolares desta forma torna-se, novas práticas e informações aprendidas mais duradouras e permanentes na memória dos aprendizes, o estudo do desenvolvimento humano e os recentes resultados da neurociência irão corroborar e reforçar nossas considerações sobre o brincar para a aprendizagem encontramos nas escolas de ensino regular alunos com Autismo.

As causas da não aprendizagem têm despontado na lista dos principais problemas enfrentados, um número significativo de crianças Especiais, são identificadas ainda na educação infantil, e se não houver uma intervenção

eficaz, essas dificuldades se estenderão para o ensino fundamental e, possivelmente, por toda vida estudantil da criança, objetiva analisar de que forma as dificuldades de aprendizagem que surgem na educação infantil podem contribuir para a construção do fracasso na vida escolar da criança, caso não haja uma intervenção eficiente

É provável encontrar um número considerável de pesquisadores que dedicaram seus estudos à reflexão da importância do lúdico (brincadeiras e jogos) para o desenvolvimento da criança conscientes disso iniciaram por fundamentar as ideias nos estudos de Vygotsky (1930/1987), e seus seguidores, para compor o texto a seguir devido sua inegável contribuição para o tema que queremos desenvolver.

DESENVOLVIMENTO

Segundo Vygotsky (1930/1987) concede ao brinquedo um papel potencialmente criador de possibilidades de atuações nas ZDP, ou seja, aquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda de um par mais competente. O rigor a respeito das regras muitas vezes não é atendido no dia-a-dia, no entanto, temos no brinquedo uma imensa capacidade de influência na ZDP dos envolvidos nas ações do brincar.

Que a imaginação nasce no jogo é algo que você expõe como absolutamente certo, convincente e central por seu significado: antes do jogo não há imaginação. Mas acrescente outra regra mais, a imitação (que, segundo me parece é tão central e está igualmente ligada à situação fictícia), e obteremos os principais aspectos do jogo. (VYGOTSKY, 1933 apud ELKONIN, 1978/1998, p. 4).

Nestes termos, a partir da citação acima, se pode perceber a importância da imaginação que certamente envolverá cada participante dos jogos. No entanto, o fator imitação, não raro, surgirá e ligar-se-á às diversas situações fictícias que surgirem em campo. O brinquedo suscita a

imaginação e a imitação surge como um gesto de criar umas realidades muitas vezes desenvolvidas pelos adultos.

Segundo Ericson (1963) afirma que o jogo da criança é a forma infantil de dominar a realidade por meio da experiência e do planejamento os jogos, tais como jogos de papéis de mãe e filha, de escola, entre outros, somente aquelas ações que se ajustam à situação real representada na atividade lúdica é aceitável.

(...) o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-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, 1930/1987, p. 131).

A inclusão escolar de alunos portadores de necessidades especiais tem se mostrado ainda mais presente dentro do dia-a-dia das escolas brasileiras, estudos estão sendo realizados para que a educação especial possa ser ainda mais, efetivada e realizada com sucesso dentro do cotidiano escolar a Política Nacional de Educação Especial .

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2008).

Para Kishimoto (2010, p. 1)

Ao brincar a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da

infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Metring (2014, p. 49) afirma:

O lúdico ainda é a melhor maneira de acessar o cérebro por várias vias sensoriais, pois desde muito cedo nosso cérebro gosta de brincar. Isso vale para crianças, adolescentes e adultos. Na brincadeira, o sistema límbico permite maiores impressões de prazer do que de desprazer. Portanto, ao lúdico podemos associar conteúdos importantes para a vida do aprendiz.

Um ensino de qualidade, comprometido pela aprendizagem sólida é tarefa atribuída à escola que dentro de seus diferentes tempos e espaços deve agregar conceitos que promovam uma educação ao alcance de todos, compreendendo que esta dimensão é composta pela nesta fase que a criança está construindo as bases cognitivas e emocionais do desenvolvimento, como a coordenação motora fina, orientação espacial, comportamentos sociais de organização pessoal, respeito ao próximo, limites, responsabilidades e independência, entre outras características determinantes para uma formação e aprendizagem equilibradas, e que, por isso, requer uma atenção criteriosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades lúdicas constitui uma das opções mais relevantes para o desenvolvimento cognitivo e psicossocial da criança, visa considerar as múltiplas diversidades e possibilidades que as brincadeiras e os jogos oferecem às crianças quanto ao seu desenvolvimento de linguagem e a reconstituição da atividade adulta e imitação, ambas calcadas na realidade de forma que auxilia a criança a dominar a realidade e mediação pela linguagem, aprendizagem de regras, desenvolvimento do autocontrole e criação de interações voluntárias.

A formação de planos e motivações volitivas (traços essenciais para o desenvolvimento da consciência e das formas superiores de pensamento), desenvolvimento da autonomia, do raciocínio e da capacidade de fazer inferências e observações, gerando a construção do próprio conhecimento, motivação e prazer a Psicologia e da Pedagogia, as evidências neurocientíficas comprovam o aumento das conexões entre as células cerebrais.

Um ambiente saudável torna-se compatível com a realidade da criança, tornando a aquisição das informações, em sua forma lúdica, mais permanente e a aprendizagem mais célere quando a criança brincar, o papel da escola, torna-se, portanto, indispensável entender o brincar na escola, com todas suas atividades lúdicas, como um mecanismo técnico, pedagógico e profissional de se alcançar as mais importantes condições da evolução e integração do educando ,o respeito as regras, organização com o material, o meio onde ela está inserida e o educador por fim, para os professores e educadores, as mediações, com o emprego dos estudos da Psicologia, da Educação,

REFERÊNCIAS

CORREIA, L. M.; MARTINS, A. P. **Dificuldades de aprendizagem**: que são? Como entendê-las? Porto: Porto Editora, 2006.

ERICSON, F. Conceptions of school culture: An Overview. Educational administration quarterly, volume 23, nº 4. November 11-24, 1987.

GARCIA, R. L. **A educação numa plataforma de economia solidária**. In: **Propostas** - Revista trimestral de debate da FASE. Rio de Janeiro: Ano 26, n. 74. set./out./nov., 1997.

KISHIMOTO, T. M., Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

MARTINS, M. F. As descobertas da neurociência e o brincar. 2011. Disponível: <https://www12.senado.leg.br/institucional/programas/primeirainfancia/listasemanas?campanha=vii-semana-de-valorizacao-da-primeira-infancia-e-cultura-da-paz> acesso (27/04/22)

METRING, R. Neuropsicologia e Aprendizagem: fundamentos necessários para planejamento do ensino. 2ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Rev. Humanidades, Fortaleza, v. 23, n. 2, p.176-180, jul/dez.2008. Disponível em: <http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20vygotsky.pdf> (acesso 27/12/22)

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. (1930). São Paulo: Martins Fontes, 2002. In



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

PRÁTICAS DE ENSINO DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA COMO FATOR PREPONDERANTE DE MUDANÇAS: ESCOLAS QUILOMBOLAS A E INDÍGENAS

MARIANA GOMES DIAS DE OLIVEIRA

RESUMO Este artigo traz a reflexão sobre como podemos trabalhar a cultura afro-brasileira e nossas origens indígenas como fator de mudanças na prática na sala de aula pensando no empoderamento das crianças negras e indígenas que muitas vezes são excluídas de atividades e ações pedagógicas. Mesmo existindo a legislação é válido ressaltar e reforçar o ensino da cultura africana nas escolas. A Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, a qual acresce a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Art. 26-A, o qual informa que toda rede de ensino deve usar no cotidiano da sala de aula. A intenção é refletir e valorizar todos os povos e não deixar ninguém para trás. É importante garantir o direito de conhecer e incluir todas as matrizes brasileiras. Incluir a cultura afro-brasileira e indígena é um ponto de partida importante para se construir a coesão social. Mostra-se também aqui as escolas indígenas e quilombolas e seus currículos.

Palavras – chaves- Educação Afro-brasileira – Educação Indígena -Mudanças – Participação.

INTRODUÇÃO

A história da África e a cultura africana, mesmo sendo uma das que compõem a cultura brasileira, sempre ocupou uma posição sucinta ou quase imperceptível na área educacional. E não pode-se deixar a estereotipação da cultura indígena em nosso

currículo escolar. A sua influência indígena e africana apesar de ampla, nunca possuiu o valor devido ou foi atribuída a importância correta.

Com a promulgação de leis que obrigam o ensino da História da África e da cultura africana e indígena na sala de aula, a educação brasileira ganhou um novo olhar e uma nova perspectiva. Contudo, dois fatores preponderantes ainda atrapalham o andamento satisfatório deste ensino: as resistências provenientes de preconceitos e a falta de formação específica dos docentes.

O ensino da cultura africana e indígena são complexas e exige muita desenvoltura dos docentes para ultrapassarem as barreiras da resistência dos pais e alunos, do racismo e em como lidar com ele no âmbito educacional, dos estigmas e em como desenvolver trabalhos gradativos que mudem a visão, a percepção e a ação dos seus alunos perante as temáticas que envolvam tal cultura.

PRÁTICAS DE ENSINO DA CULTURA AFRICANA E AFROBRASILEIRA E INDÍGENA COMO FATOR PREPONDERANTE DE MUDANÇAS

Para se combater o racismo e poder valorizar a cultura africana e indígena, a qual compõem a brasileira, é necessário que haja um profundo conhecimento histórico sobre o Brasil. É importante que características diversificadas das localidades e povos sejam destacadas, assim como, as similaridades percebidas no nosso dia a dia, as resistências do período escravagista tanto dos africanos como dos indígenas sejam ressaltadas e toda distorção da educação focada no eurocentrismo seja corrigida.

[...] Diferentemente dos indígenas, que, desde o início da colonização, tiveram a atenção dos missionários empenhados na catequização e, muitas vezes, na sua proteção, os negros que para cá vieram nunca mereceram atenção especial dos padres e de quem quer que fosse. [...] Ao contrário, eles o tinham em pouca conta. [...] De qualquer modo, os jesuítas estavam entre as pessoas, como fazendeiros, advogados, médicos, que produziram a ideologia de depreciação do negro como indivíduo semi-humano e destinado ao trabalho servil. Aliás, faz parte da mentalidade do escravizador justificar os maus – tratos pela inferiorização da capacidade de compreender e de comportar-se desses seres considerados primários. (ARANHA, 2006, p.329).

Nas décadas de 70, 80 e 90, a imagem que se tinha do trabalho realizado pelos jesuítas era de bondade, docilidade, conversão à religião cristã, respeito pelo ser humano. Contudo, a história foi difundida por um único ângulo, através do qual se percebia o trabalho que foi feito com os indígenas. No entanto, a pessoa caridosa e respeitosa, cheia de instruções e boas intenções, representada no papel do catequizador jesuíta, logo são transformadas, quando surge a possibilidade de observar outro ângulo, através do qual o jesuíta faz acepção do indígena dócil e domesticável e os negros escravizados no direito ao estudo, não os considerando sequer humanos.

Outra imagem a ser transformada é a da princesa Isabel, a qual protagonizava, nos livros de história, a heroína que libertou os escravos. Até o início da década de 90, o ato da assinatura da Lei Áurea, ecoava como uma indignação à escravatura, por parte da família real e como um presente dado aos negros: a sua liberdade. Inúmeros estudantes foram ludibriados por esta forma de difusão da história e focavam mais no ato de benevolência real, do que na própria abolição da escravatura. Por isso mesmo é de extrema importância que a informação seja passada de forma completa e verdadeira, na qual o Brasil resistiu ao máximo em libertar os negros escravizados e que só o fez após décadas de pressão.

No auge da Ditadura Militar, em 1971, organizou-se em Porto Alegre o Grupo Palmares, liderado pelo professor Oliveira Ferreira da Silveira. Naquele ano, pela primeira vez, por iniciativa do grupo, celebrou-se o 20 de novembro, data da morte de Zumbi dos Palmares no longínquo 1695. O Dia da Consciência Negra, idealizado por Silveira, surgia em contraposição ao 13 de maio, dia da abolição da escravatura. (MAGNOLI, 2009, p.322)

Segundo Magnoli (2009, p.158), “na declaração de 1950 da Unesco, estava escrito que o Brasil ‘sofre menos do que outras nações os efeitos’ do preconceito de raça, e, por isso, era preciso compreender as razões da ‘harmonia que existe no Brasil’”. Contudo, houve uma ‘maquiagem’ de harmonia existente entre as raças no Brasil. Como houve uma inundação de negros africanos, chegando a superar o número de habitantes do país, tínhamos que conviver com um mínimo de tolerância. Pois, as cores se misturaram, assim como as crenças e todas as culturas em si. O que não quer dizer que não haja racismo. No entanto, considerando o período da década de 50, se

comparado com os Estados Unidos, o Brasil seria considerado um país de harmonia entre suas raças, devido a nos Estados Unidos a segregação racial, a opressão sofrida pelos negros e os conflitos raciais em si, representarem problemas demasiadamente significativos para serem contornados.

No âmbito educacional os negros e indígenas tardaram a ter sua história reconhecida. Porém, ainda que timidamente, movimentos conseguiram pressionar o governo para que algumas injustiças fossem amenizadas.

A LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, afirma que:

Título V Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

Capítulo II .Da Educação Básica Seção Art. 26º§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. (BRASIL, 1996)

Mesmo estando contido como obrigatório na LDB, o ensino da cultura africana e indígena nas escolas ainda não acontecia e ainda não acontece como deveria. Há muitos entraves que impossibilitam o trabalho dos educadores, sendo um deles, a falta de preparo e conhecimento para lidar com temas voltados à estas culturas, principalmente os que esbarram na religiosidade, estereótipos de beleza física e o racismo.

Para reforçar o ensino da cultura indígena e africana nas escolas, surgiu a Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, a qual acresce a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Art. 26-A, o qual informa que:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro Brasileira serão ministrados no âmbito educacional de todo o currículo

escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. [...]

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’”. (BRASIL, 2003)

Como parte dos docentes não possuía mais que o magistério do Nível Médio supõe-se que a maioria desconhecia os fundamentos da LDB, a qual assegurava o ensino das matrizes indígena, africana e europeia. Dando a cultura europeia o mesmo destaque que sempre teve em sala de aula. Sendo assim, a Lei 10.639/2003 surgiu para ressaltar a importância do ensino da cultura africana nas escolas tornando-a componente obrigatório no currículo escolar. Por ser lei, teve que ser cumprida.

No entanto, a qualificação dos docentes ainda era insatisfatória quanto ao conhecimento da cultura africana e em como poderia ser inserida em sua didática e prática em sala de aula, principalmente ao conciliá-la com outras disciplinas.

A deficiência quanto a aplicação da Lei 10.639/2003 se dava também pelo tipo de educação eurocentrista que a maioria dos docentes tiveram, a falta de conhecimento de assuntos voltados a essa temática e a pouca quantidade de material bibliográfico que auxiliasse no ensino.

Em 10 de março de 2008 foi promulgada a Lei 11.645, a qual veio agregar a LDB de 1996:

Altera a Lei 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”. (BRASIL, 2008)

A Lei 11.645/2008 veio para complementar a obrigatoriedade do ensino da outra cultura que compõem a LDB de 1996 e que, igualmente à Cultura Africana, também não tinha o valor devido nas escolas, que é a Cultura Indígena. No entanto, por ser composto por diversos povos e outras culturas, é válido ressaltar que, a cultura africana e indígena é mais percebidas em algumas regiões do Brasil do que em outras. O significado da vivência de tais culturas, bem como, de suas características, é mais notado em alguns estados do que em outros. Por esse aspecto, entre outros, o nível de identificação com essas culturas é mais alto do que em outras localidades. Há por

exemplo, a Bahia, a qual possui características fortes da cultura africana nos mais diversos âmbitos e o estado do Pará e Amazonas, nos quais a cultura indígena é mais predominante.

Nos estados do sul a percepção quanto à cultura europeia e asiática é maior que em outras regiões. Porém, não é por causa da maior ou menor escala de potencialidade das culturas, nesta ou naquela região, que uma cultura ou outra não deverão ser estudadas e valorizadas.

No PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade Cultural, informa que:

Para os alunos, o tema da Pluralidade Cultural oferece oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiro e como participante de grupos culturais específicos. Ao valorizar as diversas culturas que estão presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua auto estima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesas a expectativas indevidas que poderiam ser prejudiciais. Por meio do convívio escolar possibilita conhecimentos e vivências que cooperam para que se apure sua percepção de injustiças e manifestações de preconceito e discriminação que recaiam sobre si mesmo, ou que venha a testemunhar e para que desenvolva atitudes de repúdio a essas práticas. (BRASIL, 1997, p. 39)

O PCN de Pluralidade Cultural norteia o professor sobre os temas e os subtemas que podem e devem ser tratados em sala de aula. Em tais assuntos, constam outros, os quais aparecem através dos debates em sala de aula, possibilitando ao grupo desconstruir e reconstruir conceitos, proporcionando ao aluno a reflexão crítica que o levará a formar a sua opinião, de forma clara, sobre a diversidade cultural no qual está inserido.

CULTURA AFRICANA E INDÍGENA NO ENSINO FUNDAMENTAL II E ENSINO MÉDIO

A cultura africana e indígenas são ricas em contos e mitos, o que dá margem para trabalhos variados. A influência da cultura na culinária, artesanato, músicas, danças

e vocabulário podem ser trabalhados por muitos anos, devido a sua riqueza e complexidade. O aluno precisa sentir-se parte dessa cultura. Precisa identificar-se com ela e identificá-la em tudo a seu redor.

As disciplinas, matérias ou currículos, como são chamados a Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes, devem sempre conter pontos de ligação com a História da África e os Povos Indígenas e suas culturas, como também, o tema transversal ‘ética’, deve ser incansavelmente trabalhado, juntamente com o tema ‘Pluralidade Cultural’.

O trabalho junto às famílias também é necessário, pois muitas atitudes cometidas pelos alunos contra seus colegas negros são originadas e reforçadas dentro de seus lares. Nesse aspecto é importante que a Lei 9.459 de 13 de maio de 1997 sirva para reprimir esses atos degradantes e depreciativos, e incentive a reflexão de atitudes preconceituosas.

Art.1º Os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”.

“Art. 20. Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Pena: reclusão de um a três anos e multa.

Art. 2º O art. 140 do Código Penal fica acrescido do seguinte parágrafo:

“Art. 140 [...] §3º Se a injúria consiste na utilização de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião ou origem:

Pena: reclusão de um a três anos e multa”. (BRASIL, 1997)

É válido ressaltar a todos os alunos que, não somente o preconceito racial é perverso, como também, é crime. E que todos os que descumprem a lei são passíveis de punição. Ressaltando também que, discriminar as pessoas por suas religiões, procedência nacional e etnia, também são crimes. No entanto, o trabalho deve ser

direcionado para um ângulo diferenciado. Os alunos devem compreender que não é só pelo fato de haver a possibilidade de punição legal que a discriminação racial deve ser reprimida. Mas sim por ser um ato desumano, desonroso, imoral, injusto, que pode levar à consequências graves e irreversíveis na vida dos que cometem e dos que são vitimados por ele.

Para que a cultura africana e indígenas possam ser aprofundadas quanto a seu conhecimento, faz-se necessário quebrar a visão deturpada, a resistência e a falta de respeito pela mesma, proveniente de alguns alunos, pais e educadores. A visão do negro e do indígena não deverá ser de coitados e fracos, passivos, inferiores, os quais aceitaram a escravidão e que não lutou por sua liberdade e que, atualmente, precisam de leis para protegê-los. Mas sim, povos que foram injustiçados, violentados, tendo suas crenças e culturas desrespeitadas e oprimidas, como se não tivessem suas histórias, só porque eram diferentes, quando comparados a sociedade europeia, a qual era a dominante daquela época.

E, da mesma forma que toda a sociedade brasileira contribuiu para injustiçar os negros, somente por não aceitar a cor da sua pele, atrasando assim o seu desenvolvimento político, econômico e social, privando-os dos direitos e deveres de cidadãos, hoje existe sim, a necessidade de haver leis que protejam os direitos dessas pessoas, visando amenizar os efeitos decorrentes de anos e anos de exploração e retardo educacional e profissional.

No Nível Fundamental II a faixa etária dos alunos corresponde a adolescência. Neste período o professor deve explorar mais a energia deles e aplicar o estudo da cultura africana de forma mais dinâmica. As propostas educacionais podem abranger gincanas, feiras culturais, apresentações em grupos concernentes a músicas africanas ou afro brasileiras, representações teatrais de lendas e mitos indígenas e africanos, apresentação de fantoches, entre uma ampla gama de possibilidades. Tudo que envolve ação agrada a esse público.

Na fase da adolescência, os alunos tendem a valorizar tudo o que os aproxime de outros grupos. É uma fase de buscar a sua identidade. Quando não consegue se inserir em um grupo, o aluno nessa fase pode tornar-se mais arredio e desinteressado nos

estudos. Principalmente se o fator que o leva a não se agrupar seja por motivos de aceção por parte dos colegas, timidez ou mesmo, por ter baixa autoestima. Bock; Furtado; Teixeira; afirmam que:

[...] O estigma refere-se às marcas – atributos sociais que um indivíduo, grupo ou povo carregam e cujo valor pode ser negativo ou pejorativo. [...] Estes são atributos facilmente reconhecíveis como carregados de um valor negativo para a maioria das pessoas e determinam, para o indivíduo, um destino de exclusão ou a perspectiva de reivindicação social pelo direito de ser bem tratado e ter oportunidades iguais. Esta dificuldade é “perpetuada”, ao longo das gerações, pela educação familiar, pela escola, pelos meios de comunicação em massa, por cada um de nós em nosso cotidiano, o que leva à construção de uma carreira moral para o indivíduo estigmatizado, isto é, sua identidade vai incorporar este atributo ao qual corresponde um valor social negativo. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002, p. 209).

O fato de uma pessoa ser indígena ou negra, para alguns grupos, é um sinal de inferioridade quanto a beleza física, representando uma imensa possibilidade de ser criminosa, ou caracterizada como de pouca higiene. É comum que frases racistas ainda bramem nas escolas como se fossem piadas. Sendo estas frases passadas de pai para filhos, se perpetuando por longos anos: ‘preto e pobre nesse país não prospera’, ‘preto não tem vez’, ‘preto quando não defeca na entrada, defeca na saída’, ‘índios são preguiçosos’, ‘os índios querem terras de graça e são sub raças’ entre tantas outras frases que causam repúdio aos ouvidos.

Nas salas de aula, como o período da adolescência representa o desenvolvimento da puberdade e da sexualidade, os adolescentes tendem a chamar a atenção uns dos outros, se expondo mais. A disputa pela atenção do outro, alvo de interesse, vai além da aparência física e chega a ofensas a aqueles que surgem como concorrentes. As ofensas se acentuam visando diminuir as qualidades do outro, principalmente se a concorrência se der para uma pessoa negra. O fator cor de pele torna-se um quesito crucial para ofensas com intenções de inferiorizar o outro perante o grupo. Mesmo não sendo um trabalho estritamente educacional, mas também familiar, os docentes tem que retomar o PVN sobre ‘ética’ e agir até como um psicólogo. É um trabalho cuidadoso e complexo,

mas o docente terá que trabalhar a autoestima dos alunos afetados pelo racismo e, concomitantemente, levar o ofensor a analisar a sua postura repugnante, fazendo uma análise comparativa de atos semelhantes aos seus, interligando-os a outros tipos de preconceitos que causaram horror, como o holocausto.

Esta também é uma fase em que visitas a museus afro brasileiros, á aldeias urbanas , filmes sobre os mais diversos assuntos voltados a História da África e a cultura africana e indígena , sejam apresentados aos alunos para que eles tenham a real noção do sofrimento desses povos, da resistência à escravidão, pagando muitas vezes com a própria vida, assim como, a parte das músicas, da religiosidade e da alegria que os representam tão bem.

Quanto à exploração da história mundial, é interessante que haja um aprofundamento quanto a desmistificação de que a África era um continente de seres animalizados, sem cultura e sem história e os indígenas não eram povos donos da Terra e muitos nem humanos eram considerados, eram exóticos e irracionais. É um período para apresentação de diversos documentários que tratem da parte histórica e geográfica do continente africano, dos seus antepassados e da África na atualidade. E trazer para a escola o conhecimento dos povos que habitavam e habitam nosso país.

No Nível Médio o trato da cultura africana já flui com maior tranquilidade. Os alunos já seguem da adolescência para a fase adulta. O poder de argumentação é maior, assim como a autonomia para decidir se quer ou não conhecer mais sobre a cultura africana. Nesse período, por já ter abrangido inúmeros poemas, artes, músicas, história africana e afrobrasileira, bem como, alguns filmes, exposições de teatro e fantoches, o professor pode e deve ousar mais. A turma poderia ser convidada a visitar um terreiro de candomblé e um babalorixá (pai de santo) ou ialorixá (mãe de santo) poderia palestrar para eles, sendo que, no final da visita, abriria o grupo para perguntas. Esse é um tipo de atividade que, até os que professam outras religiões, ou até mesmo não demonstram afeição pelo assunto, ficam curiosos e instigados a ver tudo de perto. A curiosidade é a maior motivação.

Sobre os indígenas conhecer sua cultura em seu espaço. Existem ainda muitas aldeias urbanas que lutam para manter sua ancestralidade.

Posteriormente poderia haver um debate em sala de aula com os pontos mais relevantes da visita e os alunos poderiam apresentar um relatório sobre o que observou in loco e qual o seu ponto de vista sobre a importância da visita ao terreiro de candomblé para a ampliação do seu conhecimento sobre a mais famosa religião de matriz africana já conhecida.

Para fechar o Nível Médio, é importante que os educandos tenham a noção da amplitude da cultura africana na formação do vocabulário usado no Brasil, da arquitetura, nas músicas, no gingado da dança e do futebol, em tudo que nos cerca e no que somos. É necessário que essa identificação da africanidade esteja marcada na memória de cada um. Que nada dessa cultura rica e sobrevivente venha a se perder.

Ao chegar ao continente africano, os europeus encontraram reinos, impérios e grandes cidades. Os europeus, que pouco sabiam a respeito da África e suas ilhas, passaram a escrever sobre aquilo que aprendiam no contato com os africanos. [...] Cada sociedade, no entanto, tem sua maneira especial de guardar, conservar e transmitir suas histórias, saberes e tradições. Como diz um velho provérbio angolano: “os brancos escrevem nos livros e nós escrevemos na alma”. [...] Há povos que conservam e transmitem seus conhecimentos pela escrita, outros transmitem pela oralidade. Isso não quer dizer que um seja superior ou inferior a outro. Apenas são diferentes. (BARBOSA,, 2007, p. 50)

A escravidão dos negros africanos foi justificada pelos europeus pelo fato de não encontrarem a ‘escrita’ e pré-julgarem que isso representava não ter história ou cultura. Inúmeras pessoas foram subjugadas a escravidão por outros povos por considerá-las diferentes e assim, indignas da liberdade com a qual nasceram. No entanto, os algozes foram tão ignorantes, que ao conhecerem o povo africano, se depararam com uma cultura rica, ampla e mais antiga que a deles. Assim foi formado o Brasil. Das diversas culturas que formaram o povo brasileiro, a africana é a mais ampla e significativa delas. Além de buscar entender e conhecer que dentro das aldeias e quilombos existem escolas. Seria interessante conhecer estas escolas e trocar conhecimentos. Como ocorre a Educação nas Escolas Quilombolas e nas Aldeias Indígenas?

EDUCAÇÃO INDÍGENA E QUILOMBOLA

Visando atender às necessidades específicas da Secretaria de Estado da Educação (SEDU), criada pelo Decreto nº 3.616-R de 14 de julho de 2014, passou a denominar-se Gerência de Educação Indígena e Quilombola (GECIQ) por meio do Decreto nº 4.120-R, de 26 de junho de 2017. Desse modo, a GECIQ faz parte da estrutura organizacional da SEDU, respondendo diretamente pela política pública dessas três modalidades da Educação Básica, cuja qualidade da oferta passa pelo reconhecimento e valorização de todas as formas de organização social e dos saberes característicos desses territórios.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

De acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999 as escolas indígenas são reconhecidas como aquelas localizadas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos e de exclusividade de atendimento a comunidades indígenas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/1996), em seu artigo 32º, assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e no artigo 78º estabelece que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue, visando à reafirmação de suas identidades étnicas, a recuperação de suas memórias históricas, a valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional.

Em todo país há terras indígenas demarcadas e tituladas dos povos Guarani e Tupiniquim e muitos outros onde estão localizadas as Escolas Indígena de Ensino Fundamental e Ensino Médio. A organização curricular das escolas indígenas estão amparada no Decreto nº 6.861/2009 que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e na Resolução CNE/CEB nº 03/1999 que fixa as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas. Dessa forma, o currículo estrutura-se a partir das especificidades dos povos indígenas Guarani e Tupiniquim e outros de modo que as escolas sejam um local de afirmação da identidade e pertencimento, com respeito às suas temporalidades, tradições, saberes e organização sociocultural desses povos em diálogo constante com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

ESCOLA QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

De acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 8, de 20 de novembro 2012, escolas quilombolas são aquelas localizadas em território quilombola, e este se caracteriza como espaço remanescente dos quilombos, habitado por grupos étnico-raciais, segundo critérios de consciência comunitária, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. Existem comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Palmares, em muitos municípios e estados localizam-se a Escola Quilombola .

A Educação Escolar Quilombola compreende a educação praticada nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas, cuja proposta pedagógica deve fundamentar-se:

Na memória coletiva;

Nas línguas reminiscentes;

Nos marcos civilizatórios, nas práticas culturais;

Nas tecnologias e formas de produção do trabalho;

Nos acervos e repertórios orais;

Na territorialidade;

Nos festejos, usos e tradições e demais elementos que constituem o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país (CNE/CEB Nº08/2012).

O Art. 59 da Resolução Nº08/2012 CNE/CBE estabelece que "é responsabilidade do Estado cumprir a Educação Escolar Quilombola tal como previsto no art. 208 da Constituição Federal."

Diante disso, o currículo para o Ensino Fundamental, aprovado em 2018, reforça a necessidade de uma organização didático-pedagógica própria, que atenda às necessidades dessas comunidades e contextualize as propostas educacionais, considerando as especificidades quilombolas.

Os princípios que regem a Educação Escolar Quilombola são:

- o respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;

- a proteção das manifestações da cultura afro-brasileira; a valorização da diversidade étnico-racial ;
- a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
- o conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais quilombolas (CNE/CEB N°08/2012).

ORGANIZAÇÃO INDÍGENA E QUILOMBOLA :

Escolas localizadas em área de Assentamento e Acampamento da Reforma Agrária;

Escola Quilombola;

Escola Indígena;

Escolas organizadas por meio da Pedagogia da Alternância.

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A Educação enquanto modalidade da educação básica brasileira caracteriza-se por diferentes formas de organização metodológica e de gestão das escolas e, neste contexto, a Pedagogia da Alternância é reconhecida no âmbito da prática pedagógica, como uma forma apropriada de organização para as escolas do campo.

A Pedagogia da Alternância é uma forma de organização escolar, que dialoga, sobretudo, com a realidade camponesa, que supõe uma relação orgânica entre os meios de vida comunitário e escolar, que se integram a partir de práxis pedagógicas em que o estudante alterna períodos de aprendizagem no espaço familiar e comunitário (Tempo Comunidade), em seu próprio meio, com períodos na escola (Tempo Escola), em que esses tempos estão interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos.

Como forma de potencializar a articulação e a interlocução do público alvo das modalidades Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola com as Secretarias de Educação, foram instituídos por meio de portaria, Comitês Estaduais que contam com representação de vários segmentos da sociedade civil e do poder público em sua composição. O objetivo desses comitês é discutir a formulação de políticas públicas de educação para estas comunidades.

CONCLUSÃO

O ensino da História da África e indígena sempre foram deficitários. Os capítulos nos livros de história eram extremamente reduzidos, escondendo a complexidade de informações que poderia ter a respeito desse continente, o qual o berço da humanidade.

Por sua vez, a África foi vista, durante muitos anos, através de um perfil traçado por pobreza, miséria, fome, guerras civis, vida selvagem e doenças. É como se desse continente só viessem coisas negativas aos olhos do restante do mundo. E as populações indígenas como exóticos, incompetentes e servis.

Durante décadas de lutas, movimentos negros e os indígenas pressionaram os governantes para que medidas fossem tomadas e amenizassem o impacto negativo que a escravidão teve para os negros no Brasil. Não haveria a extinção do racismo e discriminação, o qual os governantes ainda tentam camuflar e o qual vitima os negros e indígenas brasileiros. Nem iriam acabar com a pobreza e a marginalidade, as quais são compostas, em sua predominância, pela população negra. Contudo, paulatinamente, as conquistas irão fazer a diferença na sociedade, pois, aos poucos, o povo tem conseguido tirar as vendas dos olhos e enxergar a verdade que se esconde por trás de uma falsa democracia, de uma falsa igualdade. Não há como os povos se identificarem com o que não conhece e com o que ficou camuflado. Não há atrativo algum em querer ser comparado e admirar uma cultura a qual foi difundida ressaltando, avidamente, pontos negativos. A História da África e dos africanos e dos indígenas, é uma história escondida dentro da história do mundo. E, como as demais, deve ser atribuída respeito e importância, pois, equitativamente, contribuiu para a história de todos os outros continentes.

O docente precisa participar de formação continuada e/ou outros cursos que o leve a conhecer consistentemente a História da África e a cultura africana e acultura indígena, pois não há como ensinar o que não se tem conhecimento. O educador também tem que buscar estratégias didáticas que viabilizem o ensino aprendizagem e que aperfeiçoem o tempo para tais aplicações.

Os educadores devem envolver os pais, pois ajudam a reprimir falhas advindas dos lares de seus alunos, ocupam o papel de um psicólogo, pois é quem vai auxiliar os

alunos a vencerem a baixa autoestima, os estigmas, superar os preconceitos e a rejeição dos colegas, contribuindo assim para criar e conservar uma atmosfera de igualdade e respeito em sua sala de aula e fora dela, orientando e ajudando seus alunos a serem multiplicadores, mesmo fora do ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARBOSA, Rogério Andrade. **O segredo das tranças e outras histórias africanas**. São Paulo: Scipione, 2007.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_5_.shtm>. Acesso em: 28 julho 2021.

_____. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 agosto 2021.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: 1997. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

_____. Presidência da República. **Lei 9.459 de 13 de maio de 1997**. Brasília:1997. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9459.htm>. Acesso em: 15 setembro 2021.

_____. Presidência da República. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 15 setembro. 2021.

_____. Presidência da República. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 15 jun. 2021.

MAGNOLI, Demétrio. **Uma gota de sangue**: história do pensamento racial. 1. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2009.



FAUESP

Paulista de Unificação da Universidade de São Paulo

UNIFICADA

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FAUESP



SL EDITORA