



Gestão & Educação

Vol. 6, No 4 Abr./2023

Gestão & Educação {acesso eletrônico} / Editora Instituto Educar Rede – vol. 6
n.4 {abr. 2023} - São Paulo: Faculdades Conectadas {Facon}, 2023.

162p: il, color.

Mensal

Modo de acesso: www.faconnect.com.br/revista. ISSN 2675-2891 (digital)

1. Educação. 2. Sustentabilidade. 3. Educação ambiental – estudo e ensino. 4. Reaproveitamento (sobras, refugos, etc.) 5. Brincadeiras. 6. Jogos educativos. 7. Educação de crianças. 8. Educação de jovens e adultos. 9. Educação de jovens e adultos – Brasil – história. 10 Professores – saúde mental. 11. Doenças profissionais. 12. Música na educação. 13. Arte na educação. 14. Pessoas com deficiência – educação. 15. Incapacidade intelectual. 16. Inclusão escolar. 17. Pessoas com deficiência – Estatuto Legal, leis, etc. 18. Distúrbios de aprendizagem. 19. Crianças com distúrbios de aprendizagem – educação. 20. Antirracismo. 21. Brasil [Lei n. 10. 639 de 9 de janeiro de 2003]. 22. Quilombos – Brasil. 23. Negros – Brasil. 24. Crianças autistas – educação. 25. Autismo. 26. Educação inclusiva. 27. Teatro na educação. 28. Ensino à distância. 29. Tecnologia educacional. 30. Ensino via *web* – Brasil.

CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin CRB -8/5598

EDITORIAL

PRINCIPAIS MOTIVOS PARA TRABALHAR A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por meio de atividades artísticas, as crianças participam da concepção de uma ideia, materializando suas interpretações sobre o que foi aprendido, o que ajuda no desenvolvimento do pensamento e na compreensão das diferenças.

Os principais motivos para trabalhar a arte na educação infantil são:

- Expressar as emoções;
- Desenvolver a criatividade;
- Estimular a escrita;
- Aguçar a percepção dos sentidos;
- Reconhecer a si e aos outros;
- Ampliar o autoconhecimento;
- Desenvolver o pensamento crítico em relação à realidade.

Além disso, a arte também colabora fornecendo conhecimentos necessários para a vida em sociedade, pois capacita os indivíduos a enxergarem, de forma crítica, as situações e os elementos que o cercam.

O papel da arte na educação é de extrema importância para ajudar as crianças no desenvolvimento motor e cognitivo e para que cresçam exercitando o pensamento crítico. A arte é um meio de abrir portas e janelas para o pleno desenvolvimento intelectual e criativo do seu filho. Valorize-a na educação infantil.

Profa. Dra. Adriana Alves Farias
 Editora-chefe

Conselho Editorial

Prof^a Adriana de Souza
 Prof^a Alessandra Gonçalves
 Prof. Ms. Alexandre Bernardo da Silva
 Prof^a. Andrea Ramos Moreira
 Prof^a Dr^a Daniela Oliveira Albertin de Amorin
 Prof^a. Debora Banhos
 Prof^a. Erika de Holanda Limeira
 Prof^a Juliana Mota Fardini Gutierrez
 Prof^a. Juliana Petrasso
 Prof^a. Marina Oliveira Reis
 Prof^a. Priscilla de Toledo Almeida
 Prof. Dr. Raimundo Nonato de Carvalho Jr.
 Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Editora-Chefe

Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorin
 Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Programação Visual e Diagramação

Eliana Duarte de Souza

Projeto Gráfico

Tayna Sousa

COPYRIGHT

Revista Gestão & Educação, Educar Rede Volume 6, Número 04 (Abril) - SP
 ISSN 2675-2891 (Digital)
 Site: <https://www.faconnect.com.br/revista>

Publicação Mensal e multidisciplinar vinculada a Editora Instituto Educar Rede. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

Sumário

06 PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA UM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

AMANDA SIQUEIRA LOUREIRO DIAS

15 A LUDICIDADE USADA NO ACOLHIMENTO E AUXILIANDO O APRENDIZADO

CATIANE REZENDE

26 O PERFIL HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL

CIBELE CARDOSO DOS SANTOS

36 A READAPTAÇÃO DOCENTE

EDILSON RODRIGUES MATOS

45 BENEFÍCIOS DA APLICAÇÃO DA MÚSICA EM SALA DE AULA

ELILMA MARQUES SILVA

59 EDUCAÇÃO ESPECIAL E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

FERNANDA CRISTINA DOS SANTOS

67 DIFICULDADES OU TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM?

FLÁVIO GARCIA VICHINSKY

75 A LUDOPEDAGOGIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

FRANCISCA FRANCINEIDE BERNARDO FERREIRA

84 CRIANÇAS, BRINCADEIRAS E A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS

LUCIANA DOS SANTOS CAETANO FARIAS

93 ARTE-EDUCAÇÃO ESTÉTICA E ÉTICA: UMA PROPOSTA DE FORTALECIMENTO DA LEI 10.639/03

MÁRCIA PAROQUE DE LIMA

103 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E O PAPEL DAS ESCOLAS

MARIA VALMIRA LERES DOS SANTOS

Sumário

115 PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

MICHELI STAAKS PEREIRA

124 A IMPORTÂNCIA DO TEATRO NO CAMPO EDUCACIONAL

NATHALIA SOUZA LACERDA

139 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

TANIA APARECIDA FEITOSA MEDEIROS

147 CAMINHOS E DESAFIOS DA INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

VANESSA NASCIMENTO DE LUCENA

PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA UM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL



AMANDA SIQUEIRA LOUREIRO DIAS

Graduação em Pedagogia pela faculdade UNISANT'ANNA (2012); Especialista em Alfabetização e Letramento pela faculdade UNICID (2013); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Neyl Gomez Martin.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo trazer a importância de uma abordagem de educação ambiental e de educação para o desenvolvimento sustentável nas escolas. A sustentabilidade como essência para a integração da vida cidadã que parte do âmbito escolar, social e familiar, visa ações criativas e simples que melhoram a qualidade de vida de toda uma população. O mundo atual se caracteriza pelas profundas transformações de ordem econômica, política, social, cultural, tecnológica e, como é de nosso interesse neste artigo, ambiental. Aos diversos setores sociais, incluindo a escola, se coloca o desafio da construção de novos paradigmas e estratégias que resultem em sociedades mais conscientes de seus deveres para que as futuras gerações possam desfrutar de um mundo melhor. Apresentaremos alguns apontamentos de ordem teórico-conceitual que venham subsidiar o progresso das discussões pedagógicas, no intuito de sensibilizar os professores e demais profissionais da educação sobre a importância de trabalhar a inserção do ideário do desenvolvimento sustentável no cotidiano da prática escolar. Desta forma, a interdisciplinaridade deve ser vista como um instrumento para a concretização de tais propostas dentro da escola, pois a participação como eixo norteador das práticas sociais de educação ambiental coloca como necessidade a articulação de saberes e fazeres para responder às complexas questões socioambientais. Além disso, no decorrer deste trabalho, veremos algumas diretrizes nacionais (Política Nacional de Educação Ambiental e os Parâmetros Curriculares Nacionais) bem como alguns documentos que regem o trabalho nas escolas municipais de São Paulo, como o Currículo da Cidade. Este artigo traz minhas experiências, observações, pesquisas de campo e bibliográficas. Revela a necessidade de despertar cada vez mais nos professores, a consciência da importância de trazer a temática da sustentabilidade para suas rotinas e práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação ambiental; Educação para o desenvolvimento sustentável; Interdisciplinaridade; Quatro pilares da educação do século XXI.

INTRODUÇÃO

No século XVIII, com a revolução industrial, os problemas socioambientais se tornaram mais evidentes e preocupantes com o crescimento populacional, a degradação e a poluição do ambiente. Pouco depois, com o fim da guerra, surgiu uma crise ambiental, evidenciada pela alta da produção, do consumo, da população e pelos processos urbanos.

Apesar de a educação ser compreendida pelos movimentos ambientalistas desde o seu início como um instrumento importante e indispensável para a formação de pessoas com maior consciência ambiental, foi somente em 1972 e, pela primeira vez em instância intergovernamental, na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano que a questão ambiental foi debatida política, econômica e socialmente. Primeira vez também que, oficialmente, a educação ambiental foi reconhecida como importante para a população mundial, pois, o desenvolvimento sustentável une o crescimento econômico, humano e racional a fim de contemplar as necessidades atuais e futuras.

Um dos problemas que a sociedade global enfrenta atualmente é a dificuldade em conciliar sustentabilidade e o desenvolvimento econômico, social e ambiental. A cada dia mais, o homem precisa criar, empreender e produzir, mas a maneira pela qual se atinge tais objetivos nem sempre incentiva a modificação do meio social de forma criativa e sustentável, ofertando melhorias de vida aos seres humanos, além do ambiental.

Nossa sociedade é produtora de riscos, pois a multiplicação dos problemas ambientais e tecnológicos nos faz compreender as transformações da atualidade. Assim, temos a tendência de sermos mais reflexivos e autocríticos uma vez que este preceito de risco ocupa um lugar estratégico das relações entre sociedade, meio ambiente e educação. Esta última engloba diversos atores do setor educativo e em todos os níveis, trazendo uma articulação entre os diversos sistemas de conhecimento, a formação e a profissionalização dos professores e uma perspectiva interdisciplinar na ação e reflexão. Além disso, é preciso que as práticas educativas voltadas para a sustentabilidade sejam pautadas na criticidade e na autonomia dos sujeitos, com foco na mudança de comportamento, no desenvolvimento da organização social e na participação coletiva. Dessa forma, a educação ambiental distingue-se da informação ambiental que nada mais é do que a elaboração e transmissão de questões fora de contextos e que não promove mudanças efetivas e significativas na realidade.

Para que a pedagogia seja realmente promotora de mudanças atitudinais e comportamentais nos alunos, ela necessita estar firmada em eixos fundamentais que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Além disso, na educação formal, a educação ambiental deve abranger os diversos níveis de escolaridade, desde o pré-escolar até ao universitário. Segundo Guimarães (1995, p.37):

A educação ambiental vem sendo definida como eminentemente interdisciplinar orientada para a resolução de problemas sociais. É participativa, comunitária, criativa e valoriza a ação. É uma educação crítica da realidade vivenciada, formadora da cidadania. É transformadora de valores e atitudes por meio da construção de novos hábitos e conhecimentos, criadora de uma nova ética, sensibilizadora e conscientizadora para as relações integradas ser humano\sociedade\natureza objetivando o equilíbrio local e global, como forma de obtenção da melhoria da qualidade de todos os níveis de vida.

O desafio da escola é possibilitar uma reforma do pensamento para que os novos conhecimentos gerem uma emancipação individual e, conseqüentemente, coletiva. A educação ambiental deve criar espaços para promover mudanças estruturais que configurem em uma sociedade mais sustentável. Tais mudanças só ocorrem com a transformação de valores e percepções, que promove um saber mais solidário e aberto à diversidade, novas construções e um processo contínuo de novas leituras e interpretações, configurando assim, diferentes e mais eficazes possibilidades de ação. Com o diálogo de saberes, forma-se o pensamento crítico e com interesse em propor respostas para o futuro, com a preocupação de analisar as relações entre a natureza, a sociedade e a responsabilidade de atuar no ambiente respeitando as diversidades e pensando em uma perspectiva global.

É preciso conscientizar nos nossos alunos os efeitos nocivos que temos causado ao meio ambiente ao longo de toda a nossa história: extinção de espécies, aquecimento global, poluição das águas e do ar, desmatamento, o descarte de lixo e esgoto nos rios e mares, pois, assim, teremos a oportunidade de incentivá-los a preservar os recursos naturais para a construção de um futuro mais sustentável. Por isso, é imprescindível trazer à tona as práticas sustentáveis no uso dos recursos naturais com base nos ODS (Objetivos do Desenvolvimento Sustentável), propostos pela ONU com ações globais visando que, até 2030 haja melhorias nas condições de vida no planeta. De acordo com o décimo quinto objetivo, “vida sobre a terra”, deve-se proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da Terra e deter a perda da biodiversidade.

Portanto, o objetivo geral deste artigo é o de apresentar as dimensões da educação ambiental e da educação para o desenvolvimento sustentável, com abordagem interdisciplinar.

Os objetivos específicos são o de perceber os cuidados necessários à preservação da vida e do ambiente, trabalhar o respeito para com a natureza e para consigo mesmo, trabalhar as diversas formas de vida existentes no meio ambiente, levar os educandos a valorizar o meio ambiente e identificar-se como parte integrante e agente de promoção do desenvolvimento sustentável.

No presente artigo, primeiramente discutiremos sobre os quatro pilares fundamentais para que a pedagogia seja uma ferramenta de ação e transformação na vida dos alunos. A seguir, veremos a importância da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS), e em como a escola pode, e deve atuar para garantir que, cada vez mais pessoas se tornem conscientes de seu papel em nossa sociedade. Além de discutir sobre as questões sociais da reciclagem, também abordaremos a parte prática: os conceitos da coleta seletiva. Para finalizar, veremos como integrar, na prática o meio ambiente na escola, a fim de garantir o sucesso dessa conscientização e posterior mudança de postura e hábitos em nossos alunos.

QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO

Os quatro pilares da educação são conceitos ligados ao relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. Tal relatório

traz os eixos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser como fundamentais para a educação.

APRENDER A CONHECER

Este eixo refere-se a aprendizagem de instrumentos do conhecimento, como, por exemplo, a compreensão, o raciocínio lógico, a memória e a capacidade de dedução. Além dessas aprendizagens, é importante que os professores despertem em seus alunos o desejo de aprender a cada dia mais. Para isso, os professores precisam estar motivados e qualificados.

Este pilar da educação instrui o sujeito a buscar, de maneira própria, maneiras para desvendar e adquirir conhecimentos dos mais variados assuntos e é um pilar que auxilia na inclusão no mundo do saber.

APRENDER A FAZER

O eixo aprender a fazer refere-se ao aplicar, na prática, os conhecimentos teóricos adquiridos durante o processo de ensino e aprendizagem. Por isso, este pilar é indissociável do aprender a conhecer.

Para Freire (2006, p. 26), o aprender a fazer somente acontece quando os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.

Este pilar da educação faz com que o sujeito seja capaz de aprender, aplicar e desenvolver práticas cada vez melhores. Assim, nossa sociedade estará em constante evolução.

APRENDER A CONVIVER

Este talvez seja o pilar que traz mais desafios aos educadores, pois sem essa competência, somos impossibilitados de enfrentar e superar as crises, sejam de ordem pessoal ou coletiva. As tecnologias ou os avanços científicos não podem traduzir os problemas ou os sentimentos do ser humano. Nossas dores e anseios, a convivência com nossos pares ou o nosso destino são questões muito mais profundas. Por isso, BOFF (2006, p.42), assim expressa o seu pensamento:

Para conviver humanamente, inventamos a economia, a política, a cultura, a ética e a religião. Mas nos últimos séculos o fizemos sob a inspiração da competição de todos com todos. Isso gerou a falta de solidariedade, o individualismo, a cumulação privada e o consumismo irresponsável. O resultado? Uma solidão aterradora e uma profunda desumanização (BOFF, 2006, p. 09).

Este ciclo precisa ser encerrado, caso contrário, teremos um cenário de insustentabilidade ambiental, social, cultural, econômico, político e ecológico. A saída para essa situação é uma educação renovadora, que desperte a consciência dos educandos para um sentimento de pertencimento,

solidariedade e tolerância para com as diferenças que existem em todos os âmbitos da nossa existência. Por isso, o relatório mundial da UNESCO nos sugere que as escolas despertem nos alunos a descoberta do outro, de forma que o desconhecido passe a ser desvendado real e profundamente, pois assim, a grande fonte de preconceitos poderá ser combatida. Tal relatório também traz a importância dos projetos educativos nas escolas, pois estes atraem a participação dos alunos, favorecendo assim a descoberta de pontos comuns entre diferentes pessoas e povos.

Portanto, aprender a conviver é entender que sim, somos diferentes, porém, precisamos uns dos outros para viver em sociedade e nos completar enquanto ser humano.

APRENDER A SER

Cada vez mais, vemos como as pessoas estão insatisfeitas consigo mesmas, tentando atingir realidades que não fazem parte de quem verdadeiramente são. As redes sociais, muitas vezes nos mostram vidas perfeitas, e, na esperança de atingir tal nível, muitas pessoas se perdem no meio do caminho, deixando para trás sua identidade e potencialidade. Analisando esse comportamento psicológico da maioria das pessoas Hammed & Santo (2007, p.22) comenta:

Muitas vezes, esqueçemo-nos de que a fonte para suprir as nossas necessidades está em nós, não nos outros. Cada criatura possui em si um continente de potenciais a descobrir(...) Na verdade, não podemos copiar do outro uma forma certa de viver, porque somente temos a nós como bússola. Tudo o que fazemos, falamos e pensamos será revestido de nossas interações, clareadas sob o ponto de vista das nossas vivências pessoais. Cada vida é única e extraordinariamente incomparável. Este tipo de aprendizagem encontra-se profundamente vinculada as outras três supra citadas. Considera-se que a educação deve ter como finalidade o desenvolvimento integral do indivíduo isto é, o corpo, a afetividade, estesia, inteligência e a espiritualidade. À semelhança do aprender a viver com os outros, fala-se aqui da educação de valores e atitudes, mas já não direcionados para a vida em sociedade em particular, mas concretamente para o desenvolvimento individual (HAMMED & SANTO, 2007, p. 48).

Por isso, o pilar “aprender a ser” procura promover nas pessoas, o senso identitário. A escola, tão importante para essa construção, não pode ser apenas um lugar em que o saber sistematizado e as avaliações quantificadoras sejam veiculadas. É preciso que, na escola, encontremos um lugar de encontro intersubjetivo, isto é, neste aprender a conhecer, a fazer e a conviver, se consolide a aprendizagem do aprender a ser.

Deste modo, o desenvolvimento sustentável só existe quando a educação valoriza as especificidades do ser humano, sejam elas cognitivas, estéticas, emocionais, éticas, técnicas ou espirituais.

Portanto, com uma população mundial de mais de 7 bilhões de pessoas e recursos naturais limitados, precisamos aprender a viver juntos de forma sustentável e a escola tem um papel muito importante para essa formação. A educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) contribui para mudar a forma como as pessoas pensam e agem para alcançarmos um futuro sustentável. Por isso, veremos agora meios em que a escola pode, e deve atuar para garantir que, cada vez mais pessoas se tornem conscientes de seu papel em nossa sociedade.

3 R's (REDUZIR, REUTILIZAR E RECICLAR)

Os 3 R's da Sustentabilidade (Reduzir, Reutilizar e Reciclar) tem por objetivo minimizar os impactos ambientais causados pelo desperdício. Assim, reduzir o consumo, reutilizar produtos e materiais ao máximo possível e reciclar os que tiverem chegado ao fim da utilidade deve ser uma prática de todos nós.

REDUZIR

Reduzir são ações que reduzam o consumo e visem menor geração de resíduos e, consequentemente, de desperdício.

A escola pode trabalhar na conscientização quanto à utilização de produtos (aquisição de bens e serviços de acordo com as reais necessidades de cada um) e no racionamento de recursos (economia de água, energia elétrica, alimentos, combustíveis etc.).

REUTILIZAR

Quando reutilizamos, contribuimos para a redução dos recursos renováveis utilizados para fabricar os bens de consumo. Assim, a escola pode ensinar aos alunos a prolongar a vida útil dos produtos, reutilizando tudo o que puder ser reutilizado, ou, até mesmo, designar um novo objetivo para o que seria descartado no lixo. Tal prática, além de ajudar na redução da exploração de matéria-prima para a construção de novos produtos, reduz muito o descarte antecipado e suas quantidades no meio ambiente, favorecendo uma menor poluição.

RECICLAR

Talvez o reciclar seja o mais falado nas escolas. Com frequência, vemos projetos voltados para este tema. Isso porque talvez ele seja o “R” mais praticado em nossa sociedade atualmente (ainda que estejamos muito aquém do que deveríamos estar neste quesito). A reciclagem é a transformação de materiais por meio físico ou químico, para a produção de novos bens de consumo. Além disso, a reciclagem promove uma circulação da economia, pois este modelo de desenvolvimento sustentável percorre muitos setores de mão de obra.

A escola, além de trabalhar as questões sociais da reciclagem, deve também trabalhar na parte prática e, para isso, uma boa ideia é ensinar aos alunos os conceitos da coleta seletiva, que se encarrega de destinar os materiais para seus “lugares” corretos.

COLETA SELETIVA

A implantação da coleta seletiva dentro das escolas é um importante instrumento educativo, pois desperta nos educandos um olhar mais atento para as questões ambientais e de preservação dos recursos. Além disso, conscientiza a todos um novo olhar para o lixo que é produzido, seja em suas casas ou sem sua comunidade.

Entretanto, é necessário ter em mente que espalhar as lixeiras coloridas (azul, papel; amarelo, metal; verde, vidro; vermelho, plástico; marrom, orgânico), não basta para que de fato, haja transformação de consciência e de atitudes. É preciso um planejar cuidadoso e um trabalho em equipe a fim de garantir que os objetivos (cognitivos e atitudinais) sejam atingidos. É necessário envolver os alunos em todas as etapas deste trabalho: investigação sobre o impacto do descarte inadequado, analisar os materiais que compõem o lixo da escola e a quantidade produzida, levantar e analisar os dados locais e gerais sobre o desperdício de alimentos, tempo de decomposição e formas de reciclagem, avaliação de resultados etc.

MEIO AMBIENTE NA ESCOLA

Um dos fatores mais importantes para garantir o sucesso dessa conscientização e posterior mudança de postura e hábitos em nossos alunos é integrá-los em todos os processos e trabalhar com a realidade de vida deles. Nas aulas, sejam elas mais teóricas ou voltadas às práticas, nós, enquanto educadores podemos trabalhar os tipos de lixos, como cada um desses materiais são produzidos, de que estes produtos são compostos, como estes se comportam no meio ambiente e o tempo de degradação de cada um deles, como eles podem ser reciclados, etc. Uma boa ideia também é propor gincanas voltadas para este tema, pois, no geral, as crianças independente de seus idades gostam de desafios que envolvam a competição entre seus pares. Outra boa opção é levar a natureza para a sala de aula e vice-versa. Estimular o contato com a natureza e o meio ambiente é fundamental para desenvolver uma melhor consciência ambiental nos educandos. Por isso, aulas ao ar livre e em contato com a terra, com os animais e com a vegetação é muito bem-vinda! Além disso, podemos promover passeios em locais públicos do nosso bairro, como praças, parques florestais, hortas, etc. Nestes locais, podemos trabalhar com nossos alunos sobre a extinção de animais e/ou espécies de plantas, a importância da vegetação para o ar e o do plantio de árvores, problemas causados pelo desmatamento, problemas gerados no fundo do mar, estruturas de produção agrícola brasileiras, agricultura familiar e impacto social, alimentos orgânicos e transgênicos e implicações para o mercado e a saúde, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um desenvolvimento inclusivo, sustentável e sustentado soma educação e sustentabilidade na mesma equação.

Devemos ter em mente que uma formação que visa a construção de um “sujeito ecológico” é um processo que leva tempo e principalmente capacitação permanente do quadro do magistério. Este sujeito ecológico é uma pessoa que consegue construir uma compreensão técnica, política, socioambiental e uma participação transformadora e atuante na sociedade.

A educação deve superar a compreensão reducionista da problemática ambiental e transcender a percepção natural de meio ambiente. Deve também se abster da abordagem despolitizada e acrítica no que se refere à temática ambiental. Além disso, o PPP – Projeto Político Pedagógico – da escola deve prever princípios e práticas interdisciplinares para que não haja a dicotomia entre as dimensões socioculturais e naturais da crise ambiental. Dessa forma, a educação será uma grande aliada ao desenvolvimento sustentável.

É preciso promover uma mobilização comunitária. Para isso, deve-se valorizar as culturas locais e propiciar o respeito às diferenças de valores, experiências e ideias, ocasionando assim, uma potente relação entre a escola e o seu entorno, construindo diagnósticos coletivos e a efetiva participação nas propostas de ação.

A partir das minhas experiências, observações, pesquisas de campo e bibliográficas que foram apresentadas neste artigo, nota-se que podemos esperar que nossos educandos podem ser despertados quanto à conservação dos recursos naturais agregada às potencialidades econômicas sustentáveis se incorporarem os princípios da educação ambiental e da educação para o desenvolvimento sustentável.

Concluo esse artigo, na certeza de que a educação com a propagação desses valores conceituais e atitudinais com base em princípios éticos é o caminho para podermos vencer e ir ao encontro de uma sociedade mais sustentável.

REFERÊNCIAS

BRANCO, Antonia Francivan Vieira Castelo; LINARD, Zoraia Úrsula Silva de Alencar; SOUSA, Ana Carolina Braga. **Educação para o desenvolvimento sustentável e educação ambiental. Educação Ambiental em Ação, 2011**. Disponível em: <https://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=1069>. Acesso 02 de abr. 2023.

CORREIA, Maria Helena; RODRIGUES, Bruna; SILVA, Leidiane Rita Blaun; KUHN, Sérgio Luiz. **Desenvolvimento Sustentável: Importância da Educação Sustentável no Âmbito Escolar e Social**. FAG, 2015. Disponível em: <https://www.fag.edu.br/upload/contemporaneidade/anais/55954be37f108.pdf>. Acesso 05 abr. 2023.

SILVA, Aguinaldo Salomão. **Desenvolvimento sustentável e a prática educativa. Educação Ambiental em Ação, 2011.** Disponível em: < <https://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=1068>>. Acesso 05 abr. 2023.

FRANCO, Maria Isabel Gonçalves Correia; JACOBI, Pedro Roberto; TRISTÃO, Martha. **A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento.** Scielo, 2009. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/sztTbnHjcDMM9SpxtPkcjWd/?lang=pt>>. Acesso 08 abr. 2023.

A LUDICIDADE USADA NO ACOLHIMENTO E AUXILIANDO O APRENDIZADO



CATIANE REZENDE

Graduada em Pedagogia, especialista em 2023.

RESUMO

No momento do acolhimento é necessário usar ferramentas lúdicas, e o jogar está nos documentos oficiais da educação infantil, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), na Educação Infantil, as brincadeiras e os jogos devem ser bem planejados pelo educador, pois, se bem utilizadas no processo de ensino aprendizagem, se tornam um grande aliado na introdução dos conteúdos. Assim, os jogos e as brincadeiras ganham cenários e espaço na rotina escolar das crianças da Educação Infantil e penetram nas instituições infantis criadas a partir de então. O presente trabalho atém-se para a compreensão da importância de se trabalhar ludicamente com brincadeiras e jogos na educação infantil, tem por finalidade compreender a prática pedagógica do professor e a importância dos jogos de Educação Infantil, no desenvolvimento integral das crianças. Os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades, ou seja, cada jogo tem seu objetivo, a criança não brincar apenas por brincar, tudo tem sua finalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Jogo; Crianças; Educação.

INTRODUÇÃO

Os momentos de lazer e os cuidados com a criança na Educação Infantil, dentro da Pré-escola, devem ser livres para que elas socializem e possam aprender. As atividades físicas facilitam a atenção positiva da imagem corporal. Cada criança recebe influências emocionais que o jogo traz, fazendo com que ela se desenvolva e se interesse pelas disciplinas escolares, motivadas pelas atividades lúdicas. Nesse contexto, o lúdico deve ser pensado e colocado em prática na escola e no espaço da criança para ser deixado de ter um espaço somente na hora do intervalo e passar a fazer parte da prática pedagógica. Desta forma, o jogo no contexto escolar oportuniza as crianças

a vivenciarem a magia e a fantasia dentro de um plano social.

O potencial didático depende da sensibilidade do educador em gerar desafios e descobrir interesses de seus alunos. Assim, se na sala de aula houver condições de a criança aliar o aprender ao jogo, vinculará a aprendizagem à descoberta e à produção do saber.

O lúdico é necessário ao ser humano de qualquer idade, e não pode ser concebido apenas como diversão, o desenvolvimento do aspecto lúdico auxilia na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e social da criança, colaborando com uma saúde mental e preparando-a para um estado interior melhor, facilitando o processo de socialização, expressão, comunicação e construção do conhecimento. Nesse enfoque, encontra-se a importância do cuidar e educar juntos na ação educativa e daí a sua inserção no universo escolar. Então o trabalho tem a relevância de entender de que forma poderemos evidenciar o quão importante é o brincar e o cuidar na vida da criança dentro da Educação Infantil, satisfação e vontade de aprender, desempenhando como elemento principal o desenvolvimento físico, cognitivo, motor e psicológico infantil.

Estas são, com frequência, mero reflexo do que veem e ouvem dos maiores, mas tais elementos da experiência alheia não são nunca levados pelas crianças aos jogos como eram na realidade. Não se limitam a recordar experiências vividas, senão as que reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas realidades de acordo com seus desejos e necessidades.

De acordo com estes entendimentos defende-se cada vez mais que as brincadeiras sejam incorporadas aos conteúdos diários, possibilitando tudo o que a criança merece aprender e de relevante. As observações vivenciadas durante o período do estágio tornaram possível uma melhor visão do ambiente escolar e das práticas pedagógicas nas quais a escola está inserida.

O controle que deve pertencer ao professor é apenas o controle que garanta a transmissão do conteúdo didático, o interesse despertado na criança pela brincadeira será sempre em prol de um objetivo escolar.

Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, objetos e companheiros com quem brincar ou jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

O educador não deve exigir das crianças descrição antecipada ou posterior das brincadeiras, pois se assim o fizer, não respeitará o que define o brincar, isto é, sua incerteza e improdutividade, embora esteja disponível para conversar sobre o brincar antes, durante e depois da brincadeira. Brincar juntos reforça laços afetivos, é uma maneira de manifestar amor às crianças, portanto é preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa.

Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetivas determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentadas de uma maneira espontânea e destituídas de objetivos imedia-

tos pelas crianças. De acordo com Duprat (2015), professores relataram que muitos brincaram só com estes objetos de forma agradável e imaginária. Garrafas amassadas viraram skates, caixas de papelão se transformaram em casinhas e muitos outros brinquedos construídos somente pelo faz de conta. Ao brincar com uma caixa de papelão e imaginar um carro, por exemplo, a criança relaciona-se com o significado e não com o concreto da caixa de papelão. A ludicidade é uma grande aliada para o desenvolvimento integral da criança, que merece atenção dos pais e dos educadores.

A criança age num mundo imaginário, onde o significado é estabelecido pela brincadeira e não pelo objeto real presente. O conhecer é de extrema importância, pois a educação se constitui a partir do conhecimento e este da atividade humana. Para renovar é preciso conhecer. A atividade humana é propositada, não está separada de um projeto. Conhecer não é somente adaptar-se ao mundo, é também uma condição de sobrevivência do ser humano e da espécie. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. Fundamenta-se a necessidade de evidenciar como lúdico influência no processo de ensino-aprendizagem.

A brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social onde a criança age e satisfaz os desejos e imaginação da criança no ato de brincar. Sendo assim, a educação é de total importância para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Educar é também aproximar o ser humano do que a humanidade produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo numa sociedade baseada no conhecimento. Todos os professores precisam ter absoluta clareza do que é aprender, do que é “aprender a aprender”, para que se possa ter uma melhoria no ato de ensinar. Para os educadores, não basta apenas ter conhecimento de como se constrói o conhecimento, eles necessitam também saber o que é ensinar, o que é aprender e como aprender.

Na brincadeira a criança em simbologia, mas também tem regras de comportamentos condizentes com aquilo que está sendo representado e que fará que a criança internalize regras de conduta, valores, modo de agir e de pensar do seu grupo social que orientara e desenvolvera seu comportamento cognitivo. O brincar constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança durante esse período, porque é a manifestação espontânea, imediatamente provocada por uma necessidade do interior. São, também, modelo e reprodução da vida total, da íntima e misteriosa vida da natureza no homem e em todas as coisas. Por isso engendra alegria, liberdade, satisfação e paz, harmonia com o mundo. Do jogo, emanam-se as fontes positivas, é assim também que as crianças se socializam e aprendem umas com as outras. Na infância, a fantasia, o faz de conta, o sonhar e o descobrir. Por meio das brincadeiras, a criança vai gradativamente e lentamente se adequando ao mundo.

De acordo com Duprat (2015), a criança que joga com tranquilidade, com atividade espontânea, resistindo a fadiga, chegara seguramente a ser um cidadão também ativo, resistente capaz de sacrificar-se pelo próprio bem e pelos demais. Existe nesse período a mais bela manifestação da vida infantil em que ela joga e se entrega inteiramente ao seu jogo, socializando e aprendendo juntas. Brincando a criança revela seu estado cognitivo, visual auditivo, tátil, motor enfim seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas coisas e símbolos. Aprender não é o simples fato de acumular conhecimentos, todos nós aprendemos por meio

de nossas próprias experiências vividas. Aprendem-se quando tem um projeto de vida, aprendemos em toda nossa existência, não existe um tempo próprio para aprender. É necessário que haja consciência de que precisamos de um tempo para aprender e para que nossas informações sejam sedimentadas. Não é possível injetar dados e informações no cérebro de ninguém, é preciso que se tenha vontade própria, exige-se também disciplina e dedicação.

Desconsideram-se o lúdico infantil como coisa frívola e sem interesse. Os educadores precisam intervir nos passatempos assim como os pais também devem observá-los e vigia-los. Para um observador, verdadeiro conhecedor do coração humano, toda vida interior do homem do futuro está já presente no lúdico espontâneo e livre desse momento da infância, a qual é a fase mais importante da vida de cada criança. Por meio do brincar, é notável que o desenvolvimento é tanto qualitativo quanto quantitativo.

A mudança no vocabulário, novas habilidades, percebe-se a evolução e seu conhecimento. Por meio do brincar adquire equilíbrio emocional e mental. Brincando, trabalha-se a coordenação motora Grossa, assim evolui a capacidade de conquistar com êxito a motora fina.

De acordo com Raul (2011), o lúdico e o brincar dessa idade são germes de toda a vida futura, porque ali se mostra e se desenvolve por inteiro em seus variados e delicados aspectos, em suas mais íntimas qualidades. Toda a vida futura – até seus últimos passos sobre a terra – tem sua raiz nesse período, chamado de a primeira infância. Frequentemente os educadores não conseguem ver um sentido naquilo que estão ensinando e conseqüentemente os alunos também não veem sentido algum no que estão aprendendo. Em uma época de dúvidas, de perplexidades, de mudanças, esse profissional deve estabelecer sentido com seus alunos. O processo ensino/aprendizagem deve ter sentido para o projeto de vida de ambos para que dessa forma seja um processo verdadeiramente educativo.

A vida como algo invisível, comum ou superior a todos, desenvolve-se também, especialmente, sua vida na natureza, à qual atribui uma vida análoga a sua. E esse contato com a natureza, com o repouso e a claridade dos objetos naturais deve ser cultivado pela família, pela sociedade como um ponto importante na formação geral. Interessante atentar aos seus jogos, porque o passatempo, a princípio, não é outra coisa que vida natural, o contato com a natureza e objetos desenvolve na criança um aprendizado muito gratificante.

Para Duprat (2015), criança junta coisas semelhantes, separa as que não são não toma, nem aproveita a matéria tal como naturalmente vem; só o elaborado deve servir. Se a construção deve ser perfeita; necessário se faz que conheçamos não só o nome de cada material, mas também suas propriedades e seu uso, assim a criança vai aprendendo no dia a dia. Com certeza para o educador ter um bom êxito nessa sociedade aprendente, ele precisa ter clareza sobre o que é conhecer, como se conhece o que conhecer, porque conhecer e também a aprender para que não acumule seus conhecimentos, mas um dos segredos do chamado “bom professor” é trabalhar com prazer, gostando do que se faz. Somente é bem-sucedido na vida aquele que faz o que gosta. Com um melhor desenvolvimento do professor todos têm a ganhar, mas a melhor hora é em seu preparo profissional, ou seja, na ocasião de sua graduação, observando que nesse momento ele está aberto para o aprendizado, sendo essa a hora exata de aprender a lidar com seus alunos em uma sala de aula.

O lúdico e as brincadeiras inseridas de forma planejada ou livre são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e para o processo de ensino e aprendizagem. Verificou-se que o lúdico e brincadeiras possibilitam à criança a oportunidade de realizar as mais diversas experiências e preparar-se para atingir novas em seu desenvolvimento. No entanto cabe à escola se atentar ao desenvolvimento e aprendizado dos alunos cumprindo a função integradora, oferecendo oportunidade para a criança desenvolver seu papel na sociedade, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o crescimento social, intelectual e motor de cada criança, colaborando para uma socialização adequada, por meio de atividades em grupo, atividades recreativas e jogos de forma que capacite o relacionamento e a participação ativa da mesma caracterizando em cada uma o sentimento de sentir-se um ser social.

Para Duprat (2015), o objetivo era investigar qual a importância do lúdico e brincadeiras para Educação Infantil, e por meio desta pesquisa podemos perceber que é de extrema importância que a criança tenha a oportunidade de se desenvolver por meio do lúdico e brincadeiras, pois ambos proporcionam a ampliação das habilidades motoras, e também dos aspectos sociais e emocionais, então cabe também ao profissional da Educação Infantil a responsabilidade em proporcionar momentos bem planejados envolvendo jogos e brincadeira, atuando como organizador, participante e observador, dando a oportunidade para que a criança possa criar desenvolvendo sua autonomia, então neste sentido, a brincadeira da criança representa uma posição de privilégio para a análise do processo de construção do sujeito, pois brincando e aprendendo, quebrando as barreiras com o olhar tradicional de que está é uma atividade espontânea de satisfação de instintos infantis. O autor ainda fala da brincadeira como uma forma de expressão e adaptação do mundo das relações, das funções e das ações dos adultos.

Durante a brincadeira, a criança não se preocupa com os resultados que possa obter na brincadeira algo possível de ser observado no momento e após a brincadeira. O que a impulsiona a explorar e descobrir o mundo é o prazer e a motivação que surgem da necessidade de aprender por meio dos exemplos dos pais, amigos ou pessoas próximas, desde que seja está uma de seus atuais referenciais de comportamento de mundo, a descoberta pelo novo é o que impulsiona a criança a querer aprender. A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, como base das relações humanas. O objetivo específico do trabalho escolar é o próprio conhecimento. Portanto, a função sociopolítica da escola está diretamente vinculada ao cerne ou eixo ou base da relação no mundo novo que emerge sua função é trabalhar competentemente com seu próprio objeto de trabalho.

De acordo com Raul (2011), ao longo desta pesquisa foi possível destacar, portanto, a importância em propiciar as crianças situações de jogos e brincadeiras para que as crianças se apropriem de forma lúdica de conhecimentos diversos. Pois compreende-se que é na Educação Infantil que a criança recebe estímulos para e se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância do ensino infantil, como umas das etapas mais importantes para o desenvolvimento integral da criança sendo assim sabem que este aprendizado se dá na primeira infância.

Nesta pesquisa também pudemos observar a relevância que o lúdico e brincadeiras têm para que a criança construa seu conhecimento. É uma ferramenta essencial para os professores analisa-

rem e ao mesmo tempo compreender a importância dos jogos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem. Sabendo que o brincar é uma atividade prazerosa e que exerce um papel muito importante neste período de desenvolvimento e descoberta, apontando também a contribuição do brincar como processo psicológico e afetivo da criança, com o apoio pedagógico podemos verificar de que forma este trabalho pode ser desenvolvido, com qualidade para despertar na criança, interação respeito e cooperação, sendo um agente motivador em toda a fase do ensino, o educador participa com extrema importância do aprendizado de cada um de seus alunos.

Para Duprat (2015), as múltiplas possibilidades de autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também concluímos que o lúdico e brincadeiras não são apenas um entretenimento, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças, sendo construtivo até sua vida adulta. As contribuições de Piaget afirmam que “os programas lúdicos na escola são berço obrigatório das atividades intelectuais da criança”. O lúdico, os brinquedos e as brincadeiras são sempre elementos fundamentais à infância, onde o brincar tem função primordial no processo de desenvolvimento da criança, principalmente nos primeiros anos de vida. O avanço da tecnologia, especialmente por meio da informática, robótica e automação, está garantindo melhor qualidade e maior quantidade na produção de bens materiais. Este avanço vem diminuindo a necessidade de que as pessoas se intoxiquem ou se bestializem nas tarefas rotineiras às quais estavam e continuam estando submetidas no cumprimento de tarefas do trabalho manual. Estes processos de substituição do trabalho humano manual por máquinas estão expulsando ou liberando as pessoas da ocupação desgastante. As pessoas estão tendo cada vez mais desemprego ou mais tempo livres.

Com relação aos benefícios do brincar, podemos dizer que estão ligados ao desenvolvimento infantil. Tanto o brincar pelo brincar, quanto o brincar dirigido, toda brincadeira só faz bem à criança, é essencial para seu desenvolvimento em todos os sentidos. Mas é necessário divulgar entre os pais, responsáveis, profissionais da educação, a importância que a brincadeira traz para o desenvolvimento das crianças, pois infelizmente alguns pais acham que o brincar não faz parte do aprendizado, até mesmo criticando o trabalho das professoras do CEI, sem conhecer verdadeiramente a importância deste trabalho em conjunto. Quando as crianças são estimuladas, seu desenvolvimento é imenso. Os Pais devem exercer um papel de grande importância na brincadeira dos seus filhos, pois podem estimular e desafiá-los para novas conquistas.

Quanto ao imaginário e a recreação, comenta-se que toda atividade recreativa, independentemente de seu formato, sempre será uma brincadeira ou um jogo. O professor que irá trabalhar com a área de recreação deve conhecer as diversas formas como toda a parte lúdica ou uma brincadeira ocorrem, e suas modalidades, para poder ajudar na elaboração de situações que atendam objetivos específicos a cada público, tipo de atividade realizada e características do local onde trabalha, sendo assim, Sabine (2009), diz que apesar de existirem diversos diferenciais, basicamente o que separa uma situação da outra é o fato de que trabalhar com a ludicidade solicita regras mais elaboradas, que o levem a um resultado de vencedor ou perdedor, enquanto a brincadeira não necessariamente possui tais fatores, o que as torna muitas vezes mais interessantes por evitar a frustração da derrota, possuindo um caráter de maior ludicidade, e permitindo exercitar a criatividade na forma de

execução, o que o jogo impede pelo fato de terem de ser seguidas as suas normas preestabelecidas (regras), por isso a importância do brincar Heurístico, com brinquedos não estruturados.

A ludicidade caracteriza-se por sua organização e pela utilização de regras; a brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual, onde as existências das regras não limitam a ação lúdica, a criança pode modificá-la, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe uma liberdade da criança agir sobre ela. Para a autora, a brincadeira se constitui em uma atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram entender o mundo e as ações humanas nas quais estão inseridas no seu dia a dia, elas até conseguem fazer comparações do mundo real ao imaginário.

Após os humanistas do renascimento, por volta do século XVII ao perceber que o lúdico e brincadeiras contribuíam para Educação, começaram a utilizá-los como maneira de conservar a moralidade das crianças, que até então eram considerados, “adulto em miniatura”, a partir daí começaram a proibir aqueles jogos que considerados inapropriados para as crianças e orientar os que consideravam bons, colocando em questão e em prática tudo aquilo que os pesquisadores e historiadores conseguiram ao longo do tempo.

Para Raul (2011), a partir destas ideias é que se começou a observar a educação das crianças pequenas como portadoras de características específicas, deixando de ser considerada uma educação dos adultos em miniatura, como eram considerados até então. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico permitiram a constituição da criança como um ser brincante, e a brincadeira deveriam ser utilizados como uma atividade essencial e significativa para a educação infantil. Percebe-se então que o brincar para a criança não é uma questão apenas de pura diversão, mas também de educação, socialização, construção e pleno desenvolvimento de suas potencialidades, observando e valorizando tudo aquilo que cada criança traz consigo mesma como cultura. Portanto, o brincar deve ser valorizado, sendo visto como um meio na educação infantil para desenvolver a criatividade e o raciocínio crítico de maneira prazerosa pelas crianças.

A ludicidade é um direito da criança, e este é reconhecido em declarações, convenções e leis, como a convenção sobre os direitos da criança de 1998, adotada pela Assembleia das Nações Unidas, a Constituição Brasileira de 1998 e o estatuto da criança e do adolescente de 1990, portanto todos estes documentos colocam o brincar como prioridade e direito da criança e do adolescente.

Para Duprat (2015), afirma que os pesquisadores Comenius, Rousseau e Pestalozzi deram início a educação sensorial, usando o lúdico e os materiais didáticos. Eles foram os primeiros pedagogos da educação pré-escolar a romper com a educação verbal e tradicionalista de sua época. Sugeriram a educação sensorial, tendo como base a utilização do lúdico e dos materiais didáticos, que teria que traduzir por si a crença em uma educação natural dos instintos infantis, respeitando e dando voz a criança, fazendo ela protagonista de sua história.

Entendendo que o brincar, pelo ato de brincar estimula os fatores físicos, moral e cognitivo, dentre outros, porém ele justifica, que também, seja importante a orientação do adulto para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido as escolas adotaram suas teorias, percebendo

o brincar como atividades orientadas e livres. Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes., sendo eles brinquedos pedagógicos e os brinquedos heurísticos.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, incentivem a prática do jogo, como forma de aperfeiçoar esse desenvolvimento infantil, ela cresce brincando com o mundo a sua volta.

Para Duprat (2015), a ludicidade aproxima as crianças e é a partir dela que ambas aprendem a trabalhar em equipe, passam a entender que a competição é necessária em relação ao desafio e a superação, devem saber ainda que as regras existem para estabelecer uma ordem, e que se trabalharem em grupo, poderá obter mais sucesso. O ato de jogar nada mais é que a construção do conhecimento aliada ao prazer, e com este prazer a criança aprende brincando.

O ato de brincar não significa especialmente apenas diversão sem fundamento e razão, caracteriza-se como uma das maneiras mais complexas da criança comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece por intermédio de trocas experimentais mútuas de toda sua vida. Sendo assim, por meio da brincadeira, e da socialização a criança consegue desenvolver conhecimentos relevantes, como, por exemplo, memória, imitação, atenção, imaginação, entre outros, que proporcionem à criança o desenvolvimento de determinadas áreas da personalidade, a saber: afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Para Duprat (2015), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constituem uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e o do social. O jogo pedagógico pode ser um instrumento da alegria, quando utilizado de maneira correta e absorvido com sabedoria. Uma criança que joga, antes de tudo o faz porque se diverte, mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor após o jogo, trabalhar suas regras pode ensinar-lhes esquemas de relações interpessoais e de convívio ético.

Trabalhar com o lúdico é fazer que a criança aprenda de forma prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno se sente feliz e motivado e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de forma prazerosa, com ele mesmo e o mundo a sua volta. Dessa mesma maneira ocorre a brincadeira, pois para o autor a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância por meio da brincadeira. Contudo, para a autor é essencial que o adulto não interfira durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social.

Para Raul (2011), A escola é reconhecida como uma fase de transformação na vida dos quais a frequentam, portanto se o ambiente onde este individuo frequenta é convidativo, esta transformação ocorre de forma mais agradável. Muitas vezes visualizamos escolas mecânicas com atividades repetitivas que desfocam o educando e tirem seu interesse de frequentar a escola.

Mas como não perder o foco de escola transformadora e trazer o aluno para dentro dela? Para Duprat (2015), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação

compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representadas nas brincadeiras e no processo de duração e do espaço nos diferentes temas de jogos, as crianças têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano.

Tiram-se as atividades impressas que abarrotam as salas de educação infantil e insere-se o lúdico com brincadeiras e jogos que estimulem a criança a pensar e a criar. Esquecem-se os papéis por um tempo, não que sejam menos importantes, mas são desnecessários quando são utilizados em peso.

Como na escola pesquisada CEMEI Palmares, as crianças foram estimuladas a criar e a brincar sozinhas ou acompanhadas de seus professores, pai e colegas. Como foi visto na estatística anterior 82% das crianças melhoraram suas dificuldades na linguagem oral, devido não só ao uso das atividades diárias da sala que já foi citada muitas vezes mecânica, mas também o uso das cantigas com instrumentos musicais construídos por eles mesmos.

Diante de tantas conquistas é notório dizer que houve um aumento de 76% da participação da família na escola devido ao projeto realizado.

Observa-se que quando chegamos no quarto trimestre, em meados de outubro a participação da família na escola aumentou de forma significativa pois tomaram a frente do projeto como algo primordial ao aprendizado das crianças. Professores e gestores relataram que a participação da família na escola melhorou bem mais com o projeto, pois os pais perceberam que o lúdico é importante tanto na escola como em casa. Pais relataram também que as crianças que brincam ao invés de ficar no celular ou assistindo televisão ficam mais calmas e desenvolvem-se melhor. Alguns pais e pessoas da comunidade em si utilizaram os conhecimentos adquiridos na construção de brinquedos e jogos desenvolvidos na escola para passar para seus conhecidos do bairro e de outras comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho na área de ludicidade é um campo em desenvolvimento que possibilita não somente o aprendizado do aluno, mas também a profissionalização do docente em busca de aulas com rendimento positivo e satisfatória o aluno tem que ter o desejo pelo aprendizado, e essas novas técnicas possibilita uma inserção satisfatória, fazendo com que uma simples aula se torne menos exaustiva e mais apreciada.

A partir do momento que é inserido uma brincadeira, seja ela individual ou em grupo, é construída uma série de conhecimentos e várias habilidades são desenvolvidas, além de serem criadas diversas estratégias para solucionar os conflitos emocionais. Considerando importante esta construção da criança e privilegiando o brincar, mesmo assim é necessária uma atenção especial.

Quando é apresentado o jogo para os alunos de educação infantil ou até mesmo fundamental, pode-se observar o entusiasmo e interesse em aprender, até mesmo os alunos com mais

difficultades mostraram um prazer e uma tranquilidade dando um retorno satisfatório. Sendo assim conclui-se que existem possibilidade de tornar as aulas mais produtivas trazendo para sala de aulas jogos e brincadeiras para atrair os alunos dessa idade, o professor pode aliar seus objetivos pedagógicos aos desejos dos alunos criando em suas atividades diárias um ambiente mais agradável e divertido, sendo assim, conclui-se dizendo que a ludicidade auxilia no processo de desenvolvimento da criança e de seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S.F.C. **O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender**, in: **Temas em Psicologia, Desenvolvimento cognitivo: linguagem e aprendizagem**. UNB: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993.

CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de. **Jogos e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2009.

COSTA, N. F. **Dificuldades de Aprendizagem: UM ESTUDO DOCUMENTAL**. 77fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

DUPRAT, Maria Carolina (org.) **Ludicidade na educação infantil**. São Paulo, Pearson: 2015.

FROEBEL, FRIEDRICH- **O FORMADOR DAS CRIANÇAS PEQUENAS**, 2002. Disponível: www.revistaescola.abril.com.br/

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5a Edição. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, Sonia (orgs.). **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo, SP: Cortez, 1999. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.

RAU, Maria C. T. D. **A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica.** Curitiba:2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **“Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.”** São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. **O desenvolvimento psicológico na infância.** (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O PERFIL HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL



CIBELE CARDOSO DOS SANTOS

Graduação em Ciências Biológicas - Faculdade Uninove; Graduação em Pedagogia- Faculdade Uninove; Especialista em Magistério do Ensino Superior pela Faculdade PUC-SP; Professora de Ensino Fundamental II – de Ciências na EMEF Rui Bloem.

RESUMO

O presente artigo relata de forma breve a história da EJA (educação de jovens e adultos) no Brasil, desde o seu período colonial até 2003. O objetivo é descrever uma análise efetuada em documentos históricos e atuais que mostram ser a educação de jovens e adultos no Brasil de um caráter discriminatório e assistencialista, e que apontam o que está sendo feito para promover a inclusão dos indivíduos que nela estão inseridos. A revisão teórica voltou-se à necessidade de se compreender aos impactos da exclusão precária da escola e de uma experiência de escolarização tardia na vida de jovens e adultos. Para embasamento teórico buscou-se autores que abordassem a ideia da EJA nos diferentes contextos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de jovens e adultos; Público EJA; Políticas públicas; Ensino aprendizagem; Educação.

INTRODUÇÃO

Esse artigo foi elaborado a partir de pesquisas bibliográficas, tendo como objetivo descrever uma análise efetuada em documentos históricos e atuais que mostram ser a educação de jovens e adultos no Brasil de um caráter discriminatório e assistencialista, e que apontam o que está sendo feito para promover a inclusão dos indivíduos que nela estão inseridos.

Para desenvolvimento desse artigo, procurou-se responder ao seguinte questionamento: Por que a criação e oferta de uma modalidade de ensino destinada a pessoas “não crianças” que não estudaram na sua idade correta ou se quer frequentaram a escola?

Justifica-se a escolha do tema, como forma de compreender o que as autoridades públicas

têm feito para atender essa parcela da população tão desprovida ou de pouca, leitura, escrita, esperança e de baixa autoestima.

Como metodologia para a pesquisa bibliográfica recorreu-se a autores e material que abrangesse o assunto sobre a educação de jovens e adultos (EJA) em suas diversas especificidades.

Como meta o presente artigo procurou abordar temáticas como a educação básica no Brasil para o ensino da EJA, o perfil do aluno da EJA, a alfabetização de jovens e adultos ao olhar de Paulo Freire, as políticas públicas da EJA no Brasil até a década de 90 e a Formação docente e a sua prática pedagógica.

Consertar o erro do passado é praticamente impossível, mas criar formas de amenizar o que foi feito é necessário, mesmo que de forma tardia. Não há maior gratificação ao educador do que ver aquele aluno que antes desconhecia as letras e a junção destas, escrever o seu próprio nome e realizar a leitura das palavras.

A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL PARA O ENSINO DA EJA

Consta na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB) alguns artigos acerca da EJA, como é o caso do artigo 205, que assegura que a Educação é direito de todos e dever do Estado e da família, o que inclui os jovens e os adultos. Já o artigo 208 destaca que:

“O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

VI – Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII – Atendimento ao educando do ensino fundamental, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

A LDB também traz alguns artigos, como o artigo 1º, no inciso II diz que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (VILLELA PEREIRA; DE LA FARE, 2011). A EJA é a modalidade educacional que já relaciona os conteúdos escolares com o trabalho exercido pelos educandos. No artigo 3º, inciso VII da LDB, faz-se referência à oferta de educação escolar para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. Já o artigo 27 da LDB apresenta os conteúdos curriculares para a educação básica, incluindo a EJA, conforme abaixo especificado:

“Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, às seguintes diretrizes:

I – A difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II – Consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III – Orientação para o trabalho; IV – Promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais.

A seção V da LDB é totalmente direcionada à EJA, o que revela avanço e reconhecimento da relevância desta modalidade de ensino. O artigo 37 diz que a EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. No inciso I é destacado que as instituições de ensino deverão assegurar gratuitamente oportunidades educacionais que levem em consideração as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (SANTIAGO; BRITTO, 2006). No inciso II diz-se que o poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradoras e complementares entre si.

O PERFIL DO ALUNO DA EJA

O estudante que frequenta o ensino da EJA possui características bem heterogêneas. São adultos e jovens ou as “não crianças” que por seus vários motivos não tiveram acesso ao ensino na idade adequada.

São pessoas simplórias como trabalhadores proletariados, desempregados, donas de casa, jovens (muitas vezes repetentes e com idade avançada), idosos e portadores de deficiência. São alunos com suas diferenças culturais, étnicas, religiosas e de crenças.

A grande maioria tenta conciliar o estudo à noite com o trabalho diurno. Chega à escola cansados, com fome e com sono, isso quando não faltam a aula.

Na sua essência muitos trazem consigo a baixa autoestima, a frustração por ainda não ter progredido na vida, a dificuldade de aprendizagem e o medo de não conseguir concluir novamente os estudos.

Apesar de toda essa questão psicológica, quando o aluno consegue a sua certificação, ele entende que são possíveis umas colocações no mercado de trabalho e consecutivamente melhores condições de vida e até a possibilidade de formação de sua própria família. Mediante a isso a sua autoestima é restabelecida e a pessoa passa a se sentir um cidadão comum.

A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS AO OLHAR DE PAULO FREIRE

Paulo Freire nasceu em 19 de setembro de 1921 em Recife, faleceu em São Paulo, 2 de maio de 1997 foi um educador e filósofo brasileiro. Destacou-se por seu trabalho na área da educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência. Autor de “Pedagogia do Oprimido”, um método de alfabetização dialético, se diferenciou do “vanguardismo” dos intelectuais de esquerda tradicionais e sempre defendeu o diálogo com as pessoas simples, não só como método, mas como um modo de ser realmente democrático.

Paulo Freire não concordava com o ensino cujo método era o de transmitir aos educandos um saber já construído. Para ele o educar deve contemplar o pensar e o concluir, ou seja, é necessário se fazer refletir, questionar e ser crítico. Isso porque práticas tradicionais de ensino não despertam

o interesse do educando, o que na EJA leva a problemática da evasão escolar.

Para Paulo Freire as cartilhas já trazem as palavras prontas, o que não estimula a pensar, por isso em sua concepção, as palavras devem ser criadas e não “doadas”.

Para a realização da alfabetização, Paulo Freire de primeiro momento propôs que o professor realizasse uma conversa com os educandos para aprender sobre o conhecimento prévio e cultura deles.

A partir daí o educador inicia a alfabetização com as palavras geradoras (as extraídas do cotidiano do educando). Desse variado diálogo surgirão temas ou palavras geradoras como, por exemplo: o assunto sobre garimpo, dele pode-se anotar palavras como esmeralda, terra, dinamite... Sempre respeitando o linguajar típico do sujeito.

Segunda etapa: o educador deverá selecionar as palavras seguindo os critérios de riqueza fonética, numa sequência gradativa das mais simples para as mais complexas.

Terceira etapa: a criação de situações existências características do grupo, ou seja, de situações inseridas na realidade local que devem ser discutidas com o intuito de abrir perspectivas para a análise crítica consciente de problemas local, regional e nacional.

Quarta etapa: Criação de fichas-roteiro, que funcionam como roteiro para os debates.

Quinta etapa: Criação de fichas de palavras para a decomposição das famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras.

Com isso os educandos passam para as etapas seguintes o aprendizado coletivo e solidário, que consiste em dupla leitura: a da realidade social que se vive e a da palavra escrita que se retraduz.

POLÍTICAS PÚBLICAS DA EJA NO BRASIL ATÉ A DÉCADA DE 90

A educação da EJA no Brasil é uma modalidade de ensino criada pelo Governo Federal, que tem o intuito de permitir o ensino-aprendizagem àqueles que não tiveram acesso à educação convencional.

É especialmente destinada a jovens e adultos, o que permite a estes retomarem os seus estudos e a conclusão em menos tempo, o que possibilita a qualificação do indivíduo para conseguir melhores posições no mercado de trabalho, porém nem sempre foi assim.

Segundo SAMPAIO (2009), consta em documentos oficiais que a EJA é um favor a se fazer pelo homem que não teve a oportunidade de estudar na idade adequada, mas se bem analisado, na verdade o que ocorre é um pagamento de uma dívida social e a institucionalização de direito, uma vez que o seu público de uma autoestima baixa e analfabetos se julgavam incapazes incompetentes e marginalizados frente à elite brasileira que sempre teve o seu lugar ao Sol.

A alfabetização tem início com os jesuítas, que acreditavam não ser possível converter os índios sem que eles soubessem ler e escrever. Dessa forma esses adultos poderiam servir a igreja Católica, aprender os costumes europeus como serem úteis ao trabalho (PACHECO et al, 2013).

Com a vinda da família real para o Brasil, surgiu a necessidade da formação de adultos para atender a aristocracia portuguesa e com isso, implantou-se o processo de escolarização de adultos com o objetivo de servirem como serviçais da corte e para cumprir as tarefas exigidas pelo Estado. De certa forma a realza cabia ensinar os bons costumes e a igreja a conversão à fé católica. (ANDRIOLA, 2014).

Em 1854 surgiu a primeira escola noturna no Brasil cujo intuito era de alfabetizar os trabalhadores analfabetos, expandiu-se muito rapidamente. Até 1874 já existiam 117 escolas, sendo que as mesmas possuíam fins específicos, como por exemplo: no Pará para a alfabetização de indígenas e no Maranhão para esclarecer colonos de seus direitos e deveres (PAIVA, 1973).

Em nove de janeiro de 1881 foi concebido o Decreto nº 3.029, conhecido como “Lei Saraiva” em homenagem ao Ministro do Império José Antônio Saraiva, responsável por dois feitos: pela primeira reforma eleitoral do Brasil e ao criar o título de eleitor. Esta lei proibia o voto dos analfabetos, considerados incapazes e inábeis socialmente, pois somente os providos de educação tinham ascensão social. No século XVIII os jesuítas foram expulsos e o ensino de adultos desestruturado e um pouco deixado de lado, discussão que só foi retomada no Império (PAIVA, 1973).

Nos anos de transição do Império República (1887-1897), a educação foi considerada como a época da salvação dos problemas da nação, pois ocorreu a expansão da rede escolar, e as “ligas contra o analfabetismo”, surgidas em 1910, uma vez que havia necessidade de obtenção de votos e com a supressão do analfabetismo isso seria possível. Esse período foi de intensos debates políticos uma vez que ao Estado era estipulado a mobilizações em torno de educação. Estas discussões se intensificaram nas décadas de 20 e 30, com a Revolução de 30 as mudanças políticas e econômicas e o processo de industrialização no Brasil a EJA começa a marcar seu espaço na história da educação brasileira. Segundo PAIVA (1973), relata que as reformas da década de 20 tratam da educação dos adultos ao mesmo tempo em que cuidam da renovação dos sistemas de um modo diferente. Somente na reforma de 28 do Distrito Federal ela recebe mais ênfase, renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos 30. Com a criação do Plano Nacional de Educação instituído na constituição de 1934, estabeleceu-se como dever do Estado o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos como direito constitucional. A oferta de ensino básico e gratuito estendeu-se praticamente a todos os setores sociais.

A década de 40 foi marcada por grandes transformações e iniciativas que permitiram avanços significativos na educação e por consequência na EJA. A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) que vem a fortalecer a intenção da sociedade capitalista e dos grupos econômicos dominantes: sem educação profissional não haveria desenvolvimento industrial para o país. Vincula-se neste momento a educação de adultos à educação profissional (GADOTTI; ROMÃO, 2006)

Outro fato importante na década de 40 foi a regulamentação do Fundo Nacional de Ensino

Primário (FNEP), criado pelo professor Anísio Teixeira. Tal fundo tinha como objetivo definir e implantar um fundo que garantisse recursos permanentes para o ensino primário, pois Anísio Teixeira se preocupava com a desigualdade econômica e cultural que predominava entre os municípios, o que ocasionava a formação desigual dos alunos. E para que essa desigualdade fosse amenizada, o professor propôs a criação de um "custo padrão", com o objetivo de redistribuir entre municípios de um estado da federação os recursos já existentes para a educação fundamental, a partir da prefixação de um custo médio anual, nacional, do aluno financiado pelos poderes públicos: União, Estados e Municípios (AMARAL, 2001). Outro destaque desta trajetória foi a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) na qual se começou a pensar como seria o material didático para a educação de adultos. Este foi seguido por outros fatores da estruturação da EJA, como em 1947 aconteceu o I Congresso Nacional de Educação de Adultos e em 1949 a I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Dinamarca).

No governo de Getúlio Vargas a educação de adultos foi à base de sua política, uma vez que se via de extrema necessidade a elevação dos níveis de escolarização da população de forma a compreender ao aumento do nível cultural dos cidadãos. As escolas foram organizadas em diversos lugares, tal movimento ficou conhecido como escola de Várzea, cujo currículo versava sobre o básico visando também à expansão agrícola. Como essa ação visava somente à alfabetização também foi denominada de "Fábrica de Leitores".

Em 1958 ocorre o Congresso de Educação de Adultos, onde o então presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira convoca grupos de vários Estados para relatarem suas experiências com a Educação de Adultos. Nesse congresso ganha o destaque um grupo de Pernambuco liderado por Paulo Freire, que apontaram críticas muito fortes à precariedade dos prédios escolares, a inadequação do material didático e à qualificação do professor. Mas em contrapartida apontava novas ideias como inovações pedagógicas enfatizando uma educação com o homem e não para o homem e propunha uma renovação dos métodos e processos educativos, abandonando os processos em que o aluno é apenas ouvinte, substituindo pela discussão e participação do grupo (PAIVA, 1973).

No ano de 1966, foram criados pelo governo o Plano Complementar ao Plano Nacional de Educação e a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação Assistemática (CNAED), com o objetivo central de auxiliar financeiramente as ações na Educação de Jovens e Adultos e de fazer o controle ideológico. No ano de 1967, houve a criação do MOBREAL (movimento brasileiro de alfabetização) que tinha como objetivo alfabetizar a população urbana iletrada de 15 a 35 anos. Mas, a partir de 1974, voltou-se, também, para os jovens de 9 a 14 anos.

Em 1971 a Lei nº. 5692 (BRASIL, 1971) regulamenta o Ensino Supletivo (esse grau de ensino visa a contemplar os jovens e adultos) como proposta de permitir o ensino aqueles que não tiveram oportunidade na idade adequada. Essa proposta também visava qualificar para o trabalho.

Em 1989 foram convocados especialistas para a discussão do Ano Internacional da Alfabetização definido pela UNESCO para 1990. Data em que foi fundada a Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA), porém a mesma é desarticulada pela ocasião da extinção da Fundação EDUCAR. No ano Internacional da Alfabetização (1990), vários debates foram realizados por instituições governamentais e não governamentais no sentido de encontrar estratégias para

erradicar o analfabetismo no Brasil (ANDRIOLA, 2014.).

O governo de Fernando Collor de Mello lança o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que tinha como objetivo reduzir 70% do número de analfabetos em cinco anos que, em termos quantitativos chegava a 17.762.629 em 1990.

Com a LDB 9394/96, a nomenclatura Ensino Supletivo passa para EJA, como o parecer CEB/CNE 11/2000 que teve como base a resolução do CNE de diretrizes Curriculares para EJA, são enfatizadas as mudanças da nomenclatura de ensino supletivo para EJA, o direito público subjetivo dos cidadãos à educação, as funções: reparadora; equalizadora e qualificadora, assim como distingue a EJA da aceleração de estudos, concebe a necessidade de contextualização do currículo e dos procedimentos pedagógicos e aconselha a formação específica dos educadores.

Os objetivos da EJA podem ser assim elencados:

- Proporcionar a conclusão do Ensino Médio aos Jovens e Adultos que estão afastados da escola e desejam retomar os seus estudos;
- Oferecer a inclusão digital pelo uso da tecnologia na educação;
- Propor a democratização do ensino por todos os cantos do Brasil;
- Quebrar barreiras territoriais de um país de extensão continental com a utilização da tecnologia de transmissão via satélite de última geração;
- Participar da mudança na concepção do educar tradicional, que mantém os mesmos moldes do século XIX.

FORMAÇÃO DOCENTE E A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA VOLTADA AO PÚBLICO DA EJA

A figura do professor poderia simbolicamente ser comparada com a de um maestro criativo que exigiria dos componentes da orquestra: organização, iniciativa própria, envolvimento, dedicação, tudo em sua perfeita harmonia e, principalmente, ações coletivas desencadeadas por processos participativos. “Sendo criativo, articulador, mediador e desafiador, o professor apostaria em todos os meios e recursos existentes para consolidar a construção do conhecimento” (BEHRENS, 1996, p. 64). São muitos os desafios o que torna a prática de ensinar cada vez mais complexa para superar uma formação fragmentada, tanto a instituição formadora de professores como os formadores e os futuros professores, precisam assumir que na sociedade globalizada se convive, simultaneamente, com a inovação e a incerteza. Por isso, a educação dos seres humanos se torna mais complexa, e a formação do professor, também, passa a assumir essa complexidade.

Para superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, teoria e prática, e possibilitar a construção de uma práxis dinamizada pela iniciativa, pelo envolvimento do futuro professor em projetos educativos próprios e fundamentados, torna-se necessário reconhecer tal complexidade.

A concepção moderna do educador exige uma sólida formação científica, técnica e política,

claro que, atrelada a uma prática pedagógica crítica e consciente para avaliar a atual condição da educação.

Dessa forma, faz-se necessário uma qualificação dos profissionais envolvidos neste processo, é fundamental que a equipe docente esteja bem preparada, por este motivo é extremamente importante uma formação continuada, onde todos tenham a oportunidade de repensar a sua prática.

Pois, a formação continuada é um processo possível para a melhoria da qualidade do ensino, dentro do contexto educacional contemporâneo.

A formação continuada pode ser caracterizada como uma tentativa de resgatar a figura do mestre, tão carente do respeito devido a sua profissão, tão desgastada em nossos dias.

Para FREIRE (1997), A formação permanente é uma conquista da maturidade, da consciência do ser. Quando a reflexão permear a prática, docente e de vida, a formação continuada será exigência para fazer do homem atuante no seu espaço histórico, crescendo no saber e na responsabilidade.

A prática educativa é acima de tudo um desafio, pois o educador consciente passa grande parte do seu tempo questionando-se, revendo conceitos, buscando dar o melhor a seus educandos. Por isso, o sonho e a utopia fazem parte desses docentes, e outros sentimentos como a esperança, que é uma arma importantíssima para a realização de certas aspirações. Para FREIRE (1997) é ingenuidade dar à esperança um poder absoluto de resolução de conceitos, concepções e conteúdo, no entanto, se aliadas a ela encontram-se o esforço, a capacidade, a persistência e humildade, o educador está no caminho certo.

A formação de professores no Brasil, historicamente, tem forte influência das chamadas escolas normais, que foram o lócus da formação de professores até o período da Reforma Universitária de 1968, quando da criação das faculdades de educação.

O resultado das reformas da ditadura militar foi à convivência entre um 2º grau técnico em magistério, que prepararia os professores para os anos iniciais do 1º grau e as licenciaturas curta e plena, nas universidades, que titulariam os professores das diversas disciplinas de 5ª a 8ª séries do 1º grau e os professores das diversas disciplinas do 2º grau.

Esse modelo de formação de professores que vigorou até a LDB/96, em seu formato padrão não previa formação específica para atender os alunos jovens e adultos. A exceção à regra de não formação específica para EJA teve início no final da década de 1980, quando as faculdades de educação realizaram amplo debate sobre a atuação do pedagogo e sua habilitação profissional.

Resulta desse rico debate a compreensão, assumida principalmente pelas instituições públicas de educação superior, de que os pedagogos deveriam ser habilitados prioritariamente como professores, podendo atuar na gestão pública da educação em diversos campos, como diretor, coordenador, supervisor, mas de que sua matriz de formação era de fato o magistério dos anos iniciais do 1º grau. A partir dessa compreensão, alguns cursos de pedagogia, pelo País, passam a ter ênfases específicas em sua habilitação. Dessa experiência resultam os cursos de pedagogia, com ênfase ou habilitação em EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino no Brasil nunca ocorreu de forma igualitária, à história registrada em documentos deixa de forma bem clara isso. Nossos índios só foram alfabetizados pelos jesuítas como o intuito de servirem a igreja católica e a nobreza europeia. Haja vista que de início só os filhos homens de famílias nobres tinha direito a serem versados nas letras. Não existiam escolas a alfabetização da nobreza era realizada pelos padres.

Os anos se passam e no Brasil mudanças acontecem, uma delas é a revolução industrial que necessitava de mão - de- obra para trabalhar nas fábricas e a necessidade de se conseguir votos. Mas no primeiro caso como ensinar um ofício a uma pessoa que desconhece as letras? E no caso seguinte havia um empecilho, pois analfabeto não votava.

É nesse momento que se pensa em criar uma modalidade de ensino no período noturno que dê a oportunidade de estudar àqueles que não tiveram acesso ao ensino em sua idade certa devido a inúmeros fatores como nem ter ido à escola para trabalhar e ajudar a família ou abandonar os estudos pelo mesmo motivo.

Políticas públicas também são criadas como forma de manter essa modalidade de ensino como o SENAI, o FNEP, o Mobral, além da dedicação em seus estudos de Paulo Freire onde desenvolve uma forma de ensino que faz o aluno pensar, fazer conexões com sua realidade, se sentir mais capaz de aprender, tudo sem deixar de sentir um adulto.

O que se busca na EJA hoje é uma perspectiva de melhoria dos índices de alfabetização no país, e a constituição de um espaço privilegiado de socialização do conhecimento e de saberes para jovens e adultos que não tiveram oportunidade de aprender. Para isso, torna-se necessário à construção de um pensamento político e pedagógico consistente.

REFERÊNCIAS

AMARAL, 2001, N.C. **Um novo Fundef: as ideias de Anísio Teixeira**. Educação e sociedade, Campinas, SP, V.22, N.75 P. 277-290, 2001.

ANDRIOLA, W. B. **Avaliação diagnóstica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil**. Ensaio: Aval. Pol. Públ., Rio de Janeiro, V.22, n. 82, p 171-196, Jan/Març 2014.

BELUZO, M.F; TONIOSSO, J.P. **O Mobral e a Alfabetização de Adultos: considerações históricas**. Cadernos de Educação: Ensaio e Sociedade, Bebedouro- SP. 2(1): 196-209, 2015.

BRASIL LEI n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário oficial da União, Brasília, DF, 23 dez, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, M; ROMÃO, J.E. **Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta.** São Paulo: Cortez, 2005. 15

PACHECO, K.D; AMARAL, M.B; PEREIRA, P.M; LIQUER, W.R. **Educação de Jovens e Adultos: O que fazer docente perante o aumento da discência idosa.** Revista eletrônica da Faculdade Metodista Gruber. Curso de Pedagogia – n.15, Jul/Dez 2013.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1973.

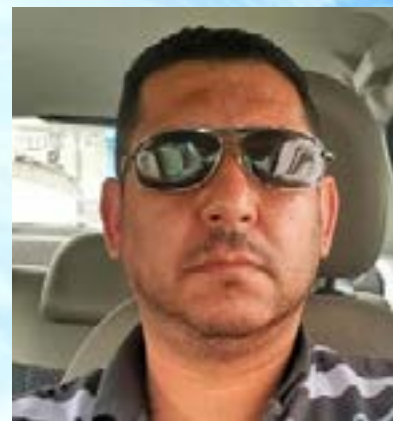
PRADO, D. P.F.; REIS, S. M.A.de. O. **Educação de Jovens e Adultos: O que revelam os sujeitos?** XVI Endipe- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino- Unicamp- Campinas 2012

SAMPAIO, M.N. **Educação de jovens e adultos: Uma história de complexidade e tensões.** Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista. v. 5, n.2, p13-27- Jul/Dez 2009.

SANTIAGO, J.B. S; BRITO, T.F de. **A educação nas prisões.** Revista de informação Legislativa, Brasília, DF, v. 43. n.171, p. 299-304, Jul/Set 2006.

VILLEA, P. M; De LA FARE, M.A. **Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA): As pesquisas na Argentina e no Brasil.** Revista Brasileira de Estudos pedagógicos, Brasília, DF, v. 92, N. 230. P. 70-82, 2011.

A READAPTAÇÃO DOCENTE



EDILSON RODRIGUES MATOS

Graduação em Licenciatura plena em Matemática pela Universidade Ibirapuera (2003); Professor de Ensino Fundamental II e Médio - Matemática - na EMEF Céu Cidade Dutra e E.E. Pastor Emílio Warwick Kerr.

RESUMO

Professor readaptado, é quando se verifica alteração em sua capacidade de trabalho, por modificação do estado de saúde física e/ou mental, comprovada mediante inspeção médica, a ser realizada por intermédio da Secretaria da Educação. O presente estudo tem como objetivo, por intermédio de um levantamento de artigos e revistas acadêmicas, observar os principais pontos da readaptação docente. A readaptação é um processo longo e complexo, que o servidor público precisa percorrer cumprindo os procedimentos burocráticos e jurídicos do Estatuto do Servidor Público Estadual e as devidas injunções da burocracia interna da Secretaria de Saúde. As funções mais frequentes exercidas pelos professores readaptados pode-se destacar auxiliar de secretaria e auxiliar de biblioteca, tarefas que não possuíam qualificação profissional, se tornando um conflito. A forma como o processo de readaptação tem sido realizada gera novos fatores de sofrimento, pela exclusão e angústia sentidas por quem passa por esse processo. De forma geral, boa parte dos docentes em situação de readaptação por questões de saúde mental apontam desvalorização, discriminação e desrespeito. Ao longo da definição do processo de readaptação, as decisões são tomadas unilateralmente pelos peritos e repassadas aos gestores escolares, sem esclarecimentos ou sensibilização sobre a adequada recepção do readaptado e sua condução no contexto laboral. Em relação as causas e consequências do mal-estar docente e as readaptações precisam de mais estudos que tratem do impacto das lutas e conflitos de classe que desenvolvem nas escolas e outras instituições de ensino que podem afetar e ter um papel importante no adoecimento docente.

PALAVRAS-CHAVE: Afastamento; Saúde de professores; Adoecimento profissional.

INTRODUÇÃO

“Readaptado”, segundo dicionário, é aquele que se adaptou novamente. Entretanto, o termo ganhou outra conotação quando aplicado ao servidor público que, por diferentes motivos (invalidez total ou parcial, estresse, doenças, entre outros) deixa de exercer seu cargo corrente, para o qual foi admitido, para exercer outro, diferente no nível de esforço.

A readaptação é um instituto previsto nos diversos estatutos de servidores públicos da federação. Segundo o Artigo 1º da Resolução SE-12 de 18 de março de 2014, professor readaptado, é quando se verifica alteração em sua capacidade de trabalho, por modificação do estado de saúde física e/ou mental, comprovada mediante inspeção médica, a ser realizada por intermédio da Secretaria da Educação.

Entre os servidores ativos da rede pública municipal de São Paulo, os professores foram a terceira categoria profissional, em 2012, que mais se afastou do trabalho por problemas de saúde. O site Observatório de Educação - Ofício Docente (2009) apud Antunes (2014) ao definir o termo “readaptação” como:

[...] situação jurídica que envolve o trabalhador que não se encontra na capacidade laborativa plena para exercitar as tarefas de seu cargo. Trata-se de uma pessoa que não está clinicamente apta para fazer o trabalho rotineiro, relacionado à sua função, mas também não é considerada, pela perícia médica, clinicamente inapta para receber uma licença ou se aposentar por invalidez. (s/p)

O Instituto da Readaptação foi estabelecido na Lei nº 3780, de 12 de julho de 1960, da União Federal, tratando dos servidores federais, e estabeleceu, entre outras medidas e normas para o servidor em situação de desvio de função, termo utilizado antes de “readaptação”. Entre os vários quesitos, enumeramos se encontram:

- 1º) O desvio de função, por mais de dois anos, advindo e subsistente por necessidade absoluta do serviço;
- 2º) O desvio de função exercido permanentemente;
- 3º) O desvio de função em atribuições de cargo ocupado perfeitamente diversas do cargo de origem, e apenas, comparáveis ou afins, variando somente de responsabilidade e de grau;
- 4º) O desvio de função em funções de que o funcionário possua as necessárias aptidões e habilitações para o desempenho regular do novo cargo em que deva ser classificado. (SIN-CERCA, 2012, s/p).

Segundo Antunes (2014) o crescimento dos casos de readaptação é bastante significativo e preocupante nos anos de 2012 a 2013, pois não estão incluídos nesses dados os afastamentos temporários e licenças médicas que não contabilizam a questão de readaptação, mas que entram no debate sobre o absenteísmo docente.

Visto isso, o presente estudo tem como objetivo, por intermédio de um levantamento de artigos e revistas acadêmicas, observar os principais pontos da readaptação docente.

REVISÃO DE LITERATURA

A readaptação é um processo longo e complexo, que o servidor público precisa percorrer cumprindo os procedimentos burocráticos e jurídicos do Estatuto do Servidor Público Estadual e as devidas injunções da burocracia interna da Secretaria de Saúde (Departamento de Perícias Médicas).

Em maio de 2013, 6,2% dos professores ativos se encontravam readaptados, sendo de 2011 a 2013 ocorreu um aumento de 24,9% no total como citado anteriormente, ocorrem também, inúmeros afastamentos temporários que agravam ainda mais a falta de professores nas instituições escolares (ANTUNES, 2014).

CAUSAS DA READAPTAÇÃO

Pensando no papel docente, à prática profissional no cotidiano escolar, encontramos, atualmente, diversas críticas sobre a má formação docente, falta de profissionalismo, o absenteísmo, o adoecimento e os afastamentos constantes. Entretanto, também se observa a precarização das condições de trabalho, salários considerados inadequados e a ausência de políticas e programas educacionais que garantam o exercício saudável da função docente. Todos estes fatores podem permanecer durante anos, por não ter políticas públicas que resolvam a problemática (ANTUNES, 2014).

Segundo Ferreira (2019) o profissão docente é um trabalho que não dura apenas o horário comercial, mas inclui os horários de descanso. A carga horária excessiva, gera em sua maioria, com que os professores possuíam estilos de vida precários, com falta de atividades físicas, poucas horas de sono durante a noite e muitos problemas de saúde, destacando os transtornos músculos esqueléticos, respiratórios e mentais (VEDOVATO, 2008).

Retornar ao trabalho em readaptação funcional encerra em si sua finalidade, ou seja, não tem a intenção de fazer que o professor retorne à atividade principal ou de prevenir novos afastamentos. (Macaia, 2015)

FUNÇÕES DOS READAPTADOS

Entre as funções mais frequentes exercidas pelos professores readaptados pode-se destacar auxiliar de secretaria e auxiliar de biblioteca, tarefas que não possuíam qualificação profissional, se tornando um conflito (Medeiros, 2006). É comum que as novas atividades que lhes são impostas se configurem como tarefas fragmentadas, sem sentido e que não proporcionam realização profissional.

Gerlin (2006), aponta que professoras readaptadas que trabalhavam na biblioteca, afirmam ter o sentimento de desvalorização do trabalho realizado em função de não serem consideradas

professoras. Ao mesmo tempo em que o trabalho atribuído a elas na biblioteca, na maioria das vezes, desqualificava seu histórico profissional, elas relatavam a sensação de que precisavam travar batalhas cotidianas na escola para assegurarem seu espaço profissional.

IMPLICÂNCIAS DA READAPTAÇÃO

No estudo de Mota (2022), as professoras readaptadas por diagnóstico em saúde mental, não são capazes de se enxergar e se posicionarem além do rótulo. Ferreira e Abdala (2017), em estudo sobre identidade profissional e o estigma social do professor readaptado, citam Goffman, quando este fala que o estigma “constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real”.

Outro complicador refere-se à perda de direitos, entendida por algumas instâncias como justa pelo fato de essas professoras terem saído da regência. Esse fato era vivido como um processo que gerava ainda mais desgaste para essas professoras, já fragilizadas pelo adoecimento e pelo sentimento de exclusão. A autora conclui apontando a readaptação profissional como um dos indicadores do processo de precarização do trabalho nas escolas públicas e ressalta o descaso dos órgãos governamentais sobre a situação desses profissionais (GERLIN, 2006).

Pezzuol (2008), aponta que a forma como o processo de readaptação tem sido realizado gera novos fatores de sofrimento, pela exclusão e angústia sentidas por quem passa por esse processo. Nunes (2000) é categórica ao afirmar que, se a dimensão da readaptação é coletiva (social), não cabe a readaptação como um processo que atua numa perspectiva individualizante.

Tratar a dimensão coletiva da readaptação inclui considerar não só as situações de trabalho e o conteúdo das tarefas, mas também as questões do sujeito trabalhador e o seu coletivo. Pode-se ressaltar que o retorno ao trabalho não se restringe à redefinição e realocação de tarefas; trata-se de um processo que passa pela reconstrução identitária do trabalhador adoecido e ainda inclui a reconstrução de relações de confiança e do coletivo de trabalho.

E em grande parte, a readaptação docente vem acompanhada de problemas de saúde que exigem um acompanhamento médico, bem como acompanhada pela dificuldade de se marcar consultas e da falta de tempo para se fazer exames.

DIFICULDADES DA READAPTAÇÃO

O retorno ao trabalho provoca piora dos sintomas, o que sugere que a volta ao trabalho na escola ocorra em condições semelhantes às aquelas que influenciaram os afastamentos, e com o agravante da ausência de políticas adequadas para o momento desse retorno (GLINA, 2001). O estudo de macaia (2015), mostra que a readaptação funcional não foi um retorno bem-sucedido à sala de aula ou adaptação a uma nova atividade de trabalho, mais adequada e compatível com as capacidades e habilidades do professor.

O incômodo da readaptação funcional aparece evidente no início do processo, em que ainda não houve tempo para os processos serem configurados como atividades eficazes no desenvolvimento das professoras readaptadas (MOTA, 2022). O sentimento inicial dos professores, com relação à readaptação, não foi bom, causou frustração, insegurança, medo de não ser útil, entretanto, ao se descobrirem em suas novas funções, esses sentimentos foram se perdendo.

Sendo assim, o estado de readaptação é vivido como castigo, uma vivência difícil no sentido de deixar de ser professor. Outro complicador refere-se à perda de direitos, entendida por algumas instâncias como justa pelo fato de essas professoras terem saído da regência. Esse fato é vivido como um processo que gera mais desgaste para esses professores, já fragilizados pelo adoecimento e pelo sentimento de exclusão. A autora conclui apontando a readaptação profissional como um dos indicadores do processo de precarização do trabalho nas escolas públicas e ressalta o descaso dos órgãos governamentais sobre a situação desses profissionais.

Macaia e Fischer (2015) concluíram que o processo de retorno ao trabalho, de modo geral, não teve a intenção de prevenir doenças ou novos afastamentos nem de promover a saúde. O estudo de Fantini (2010), concluiu que, depois do processo de readaptação, a duração dos afastamentos diminuiu, mas não houve redução no número de afastamentos, apontando como falha no processo de readaptação o fato de a legislação não determinar a requalificação profissional e nem o acompanhamento do trabalhador readaptado. Observa-se, ao mesmo tempo, que há escassez de discussões e propostas de intervenção acerca de processos de retorno ao trabalho após afastamentos (MACAIA, 2015).

Assim, pode-se defender que a reinserção no trabalho pela readaptação possui importante significado para o trabalhador, pois seu afastamento por motivo de saúde gera uma nova condição de trabalho e de vida, levando-o a vivenciar relações singulares no próprio ambiente de trabalho, além do sentimento de perda, frustração e fracasso. Percebem-se sentidos diferentes atribuídos à readaptação, abrangendo desde o aspecto da ameaça e da ruptura até o sentido de resistência e reinvenção. De qualquer forma, os readaptados sofrem discriminação, são tratados com desconfiança e sentem culpa (MENDONÇA, 2013).

Quanto aos sentidos atribuídos pelos professores readaptados, a análise indicou a existência de um conflito entre querer e não querer voltar às atividades em sala de aula e uma alternativa de retorno ao trabalho, qual seja, a readaptação funcional. O papel da gestão da escola foi um elemento essencial aos processos de retorno ao trabalho de professores ativos e readaptados. Para estes últimos, interferiu sobre a satisfação e manutenção do trabalho pós-retorno à escola, porque estas se associam diretamente às atividades desenvolvidas por esses professores.

De maneira semelhante aos estudos já citados, destacou como um dos problemas da readaptação o impedimento dos readaptados de poderem exercer funções compatíveis com suas capacidades e com a preservação de sua saúde. Vieira (2013) relaciona quatro fatores de fracasso na readaptação funcional, o primeiro sendo a visão negativa e preconceituosa de gestores e pares acerca dos professores em readaptação funcional, o segundo a negação dos limites necessários à atividade profissional desses professores, o terceiro o isolamento dos professores do coletivo profissional docente, e o quarto a atribuição de tarefas que subempregam as capacidades dos tra-

balhadores readaptados.

De forma geral, boa parte dos docentes em situação de readaptação por questões de saúde mental apontam desvalorização, discriminação e desrespeito. Assim, concordamos com o que Me-deiros (2010) aponta em seu estudo sobre a readaptação funcional de professores da rede pública do DF: “A readaptação funcional do professor, que deveria representar uma garantia de continuidade de atuação desse profissional como tal, exerce função de ameaça a sua identidade.”

Segundo Nunes (2000), outro problema é que o processo de readaptação também ignora o estado do trabalhador em termos de seus temores e suas esperanças em relação ao trabalho. O que importa é o que o trabalhador ainda consegue realizar, o que muitas vezes é determinado sem a participação ou a consideração do próprio trabalhador. A desconsideração pelo protagonista na situação de readaptação, o trabalhador adoecido, é retratada não só pela forma desumanizada e desrespeitosa como são tratados pela equipe de “saúde do trabalhador”, como também por sua ausência no processo que vai definir seu futuro.

Ao longo da definição do processo de readaptação dos professores, as decisões são tomadas unilateralmente pelos peritos e repassadas aos gestores escolares, sem esclarecimentos ou sensibilização sobre a adequada recepção do readaptado e sua condução no contexto laboral. O readaptado é simplesmente informado de suas limitações e, ao retornar ao trabalho, precisa travar uma longa batalha para que possa exercer funções compatíveis com as suas reais condições e para ser aceito e respeitado naquele ambiente.

Outro fator que denotava a falta de cuidado dessa instância era a falta de informações sobre seus direitos e suas obrigações nessa nova condição que se encontravam os professores readaptados, o que gerava constante medo de perda de direitos. Nessas circunstâncias, algumas professoras relatavam a busca de apoio por meio do sindicato. Ainda se ressentiam por terem tido que enfrentar todo esse sofrido processo de perdas, advindas do adoecimento e da readaptação, de forma solitária (AMARAL, 2018).

Alguns docentes readaptados também apresentam características da Síndrome do Ostracismo, que é a perda do poder, em especial quando o poder é tratado ao modo de objeto de afeto. Um exemplo de Síndrome do Ostracismo pode ser a perda da direção da escola, ou mesmo ter que deixar a sala de aula quando a pessoa não se prepara para sair desta função. As características decorrentes desta síndrome são as mesmas do luto: frustração, raiva, ressentimento, amargura e depressão. A perda do poder é composta, pois, junto às emoções provenientes da perda do objeto de afeto, a ocorrência também atinge a autoestima, o autoconceito e o orgulho, devido ao impacto na imagem social do sujeito (BRAND, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação as causas e consequências do mal-estar docente e as readaptações precisam de mais estudos que tratem do impacto das lutas e conflitos de classe que desenvolvem nas escolas e outras instituições de ensino que podem afetar e ter um papel importante no adoecimento docente.

Além da condição de readaptação implicar a necessidade de ressignificação profissional, existe um estigma negativo em relação aos professores readaptados, que sofrem com o preconceito, a desvalorização e a desconfiança por parte de seus colegas de trabalho e de seus gestores. Como agravamento a essa situação, acrescenta-se a forma desumanizada e desrespeitosa com que os readaptados são tratados pela equipe de saúde nas perícias médicas.

Os procedimentos formais da burocracia estatal nos setores de educação e saúde para a regularização da vida funcional do professor readaptado, suscitam a reflexão, também, do processo socioprofissional a que esse docente se expõe, abrangendo as relações sociais na instituição escolar e que afetam sua identidade profissional após a readaptação.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Grazielle Alves. **Escuta clínica do trabalho e (re) significação do sofrimento de professoras readaptadas**. 2018.

ANTUNES, S. M. P. S. N. (2014). **Readaptação docente: trajetória profissional e identidade**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.

BRAND, Rita Melânia Webler. **Do mal-estar à readaptação: o que causa o adoecimento e o afastamento da função docente**. 2013.

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

DIÁRIO OFICIAL PODER EXECUTIVO. **Resolução SE-12, de 18 de março 2014**. Dispõe sobre a situação funcional dos servidores da Secretaria da Educação que se encontram na condição de readaptados, e dá providências correlatas. Seção I, São Paulo, 126 (19) – 27.

FANTINI, A. J. E., Silveira, A. M., & La Rocca, P. F. (2010). **Readaptação Ocupacional de servidores públicos: a experiência de uma universidade pública**. Revista Médica de Minas Gerais, 20 (2 Supl2), 59-65.

GERLIN, M. N. M. (2006). **Fiando textos e contextos: a narrativa tece o trabalho de professoras em bibliotecas escolares**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MEDEIROS, A. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. A. (2006). **Professores afastados da docência por disfonia: o caso de Belo Horizonte**. Cadernos de Saúde Coletiva, 14(4), 615-624.

MEDEIROS, R. C. F. (2010). **Para uma ecologia (mais) humana do professor readaptado**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

MOTA, Lidianie Oliveira Eduardo. **Possíveis fatores de risco e proteção para o bem-estar e saúde mental da categoria docente: um estudo bioecológico com professores readaptados da SEDF. 2022.**

NUNES, B. O. (2000). **O sentido do trabalho para merendeiras e serventes em situação de readaptação nas escolas públicas do Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado. Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.

PEZZUOL, M. de L. M. (2008) **Identidade e trabalho docente: a situação do professor readaptado em escolas público do Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Semiótica, Tecnologia da Informação e Educação, Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes.

SINCERCA. **Sindicato dos servidores de Capelinha Minas Gerais**. Data: 05 de janeiro de 2012.

VEDOVATO, Tatiana Giovanelli; MONTEIRO, Maria Inês. **Perfil sociodemográfico e condições de saúde e trabalho dos professores de nove escolas estaduais paulistas**. Revista da Escola de Enfermagem da USP, v. 42, p. 291-297, 2008.

VIEIRA, R. C. (2013). **Readaptação funcional de professores no serviço público: a organização como determinante de conflitos intersubjetivos e dramas pessoais**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BENEFÍCIOS DA APLICAÇÃO DA MÚSICA EM SALA DE AULA



ELILMA MARQUES SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2013); Professora de Educação Infantil na prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo apresenta a importância da música no processo de ensino aprendizagem, analisa o papel da música na educação, sua aplicação e seus benefícios no desenvolvimento do indivíduo como interação e autoestima. A música com maior ou menor intensidade está na vida do ser humano, ela desperta emoções e sentimentos de acordo com a capacidade de percepção que ele possui para assimilar a mesma. Enfim, a música no cotidiano escolar pode não somente ajudar as crianças no aprendizado, mas também nos casos de crianças que tenham problemas de relacionamentos ou inibição, para isso, é preciso aliar música e movimento. Entre as linguagens artísticas, a música é uma das mais acessíveis e presentes no cotidiano dos alunos. A escola, no entanto, tem um papel muito importante no contato da criança com esse tipo de manifestação cultural. A ela, cabe garantir que se tome consciência dos elementos que fazem parte da linguagem musical.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Socialização; Desenvolvimento; Percepção.

INTRODUÇÃO

Por meio deste trabalho de conclusão de curso temos como objetivo apresentar a importância da música e da musicalização como elementos contribuintes para o desenvolvimento de inteligência e a integração do ser. Explicar como a musicalização pode contribuir com a aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança. O tema fala ainda sobre o papel da música na educação, não apenas como experiência estética, mas também como facilitadora do processo de aprendizagem como instrumento para tornar a escola um lugar mais alegre e receptivo.

A musicalização abrange aspectos importantes com objetivos educacionais, e é uma ferra-

menta que auxilia o educador a cumprir bem o seu papel, visto que educar exige alegria, emoção, comprometimento, além de trazer experiências que enriquecem a relação entre as pessoas. Neste contexto, a utilização desta ferramenta visa aprofundar o conceito de música na aprendizagem, como processo de transformações e mudanças muito importantes que completem o conhecimento que está sendo desenvolvido e estimulado, para termos ciência de que vamos lidar com indivíduos diferentes que merecem todo o nosso respeito e dedicação, em busca do melhor que a educação puder proporcionar. As argumentações aqui apresentadas farão acrescentar saberes importantes que se misturam e se complementam, no entendimento de que a educação sem alegria é sem graça e sem vida. Educar é uma tarefa que tem que ser vivenciada com beleza e prazer.

A INSERÇÃO DA MUSICALIZAÇÃO NA APRENDIZAGEM

O QUE É MÚSICA?

Segundo Bréscia (2003), a música é uma linguagem universal, tendo participado da história da humanidade desde as primeiras civilizações. Conforme dados antropológicos, as primeiras músicas seriam usadas em rituais, como: nascimento, casamento, morte, recuperação de doenças e fertilidade. Com o desenvolvimento das sociedades, a música também passou a ser utilizada em louvor a líderes, como a executada nas procissões reais do antigo Egito e na Suméria. Existem inúmeras definições para a música, mas de um modo geral, ela é considerada ciência e arte, à medida que as relações entre os elementos musicais são relações matemáticas e físicas. Bréscia (2003, p. 25) conceitua a música como “[...] combinação harmoniosa e expressiva de sons e como a arte de se exprimir por meio de sons, seguindo regras variáveis conforme a época, a civilização, etc.”.

Na Grécia Clássica, o ensino da música era obrigatório, e há indícios de que já havia orquestras naquela época. Pitágoras de Samos, filósofo grego da Antiguidade, ensinava como determinados acordes musicais e certas melodias criavam reações definidas no organismo humano. “Pitágoras demonstrou que a seqüência correta de sons, se tocada musicalmente num instrumento, pode mudar padrões de comportamento e acelerar o processo de cura” (BRÉSCIA, 2003, p. 31).

Por outro lado, do surgimento da música existem várias hipóteses e diferentes autores defendem a seu modo, uns falam que por meio dos cantos dos pássaros, ou do uso de instrumentos rústicos, tambores e algumas outras hipóteses como dos movimentos rítmicos do corpo humano. Desta maneira muitos fatos sobre a música e sobre o seu surgimento até hoje ainda são pesquisados e existem ainda diversas definições para a música, mas de modo geral a música é considerada como arte e ciência.

Portanto o seu significado define sua importância no processo ensino aprendizagem. Desta forma, é interessante unir esses dois pontos de ciência e arte e com criatividade, empenho, conhecimento, recursos, didática, boas metodologias e práticas voltadas para os saberes, a para auxiliar na aprendizagem do aluno, a música se torna um fator essencial nesse sentido e um agente positivo.

A MUSICALIZAÇÃO COMO FORMA LÚDICA DE APRENDIZAGEM

Segundo Bréscia (2003) a musicalização significa desenvolver o senso musical da criança, sua sensibilidade e expressão, ou seja, inserir a criança no mundo da música. O trabalho com a musicalização desperta e aprimora o gosto musical, favorece o desenvolvimento da sensibilidade, o ritmo, o prazer de ouvir a música, a imaginação, memória, atenção, autodisciplina, socialização e afetividade. Também contribui para a consciência corporal e a movimentação, permitindo dessa forma que a criança conheça a si mesma melhor.

Ao trabalhar com os sons, a criança aguça sua audição, ao acompanhar gestos e dançar ela está trabalhando a coordenação motora e a atenção, ao cantar ou imitar sons ela está estabelecendo relações com o ambiente em que vive. O aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo. (BRÉSCIA, 2003, p. 81). Para despertarmos a musicalização na criança, é necessário apresentar a música em sua própria linguagem, ou seja, por meio de momentos e atividade lúdicas. Unindo o mundo da música e as magias da ludicidade criarão um universo cheio de novas descobertas, fantasias e aprendizagem para as crianças da Educação Infantil.

Por outro lado, Brito (2003) afirma que os primeiros anos de aprendizagem de uma criança são favoráveis para iniciar o entendimento da linguagem musical, para aprender a ouvir sons e a reconhecer as diferenças entre eles. Entretanto, afirma também que na pré-escola a criança ainda não tem capacidade de concentrar-se para ouvir a música, por isso é necessário que a apresentação da música seja feita de forma lúdica, isto é, por meio de histórias, dramatizações, jogos e brincadeiras, motivando sua participação.

Dessa forma, o trabalho desenvolvido na Educação Infantil deve buscar a brincadeira musical, aproveitando a identificação natural da criança na música. A brincadeira musical na Educação Infantil deve focar ações como: a escuta de músicas e diferenciações de sons e silêncio, a expressão corporal em diferentes ritmos musicais, o cantar em diversas alturas e intensidades sonoras, a exploração dos sentimentos por meio da música, a criação musical livre e com regras. Se bem trabalhada, desenvolve o raciocínio, a criatividade e a possibilidade de descoberta de novos sons e aptidões, por isso se torna um relevante recurso didático, devendo estar presente cada vez mais em sala de aula. É interessante verificarmos a quantidade de habilidades que estão sendo desenvolvidas no ato de cantar em grupo. Brito (2003), reforça a ideia acima, “cantando coletivamente, aprendemos a ouvir nós mesmos, ao outro e ao grupo todo”.

Por meio dessa coletividade conseguimos encontrar algo que seja comum e unificador para o grupo naquele momento. Pensando na integração do som com o corpo e nas reações que este apresenta na presença do primeiro, se faz necessário dar liberdade para as crianças se expressarem por meio do canto.

É certo que a música é gesto, movimento e ação. No entanto, é preciso dar as crianças a possibilidades de desenvolver a expressão, permitindo que criem gestos, que observe e emitem

os colegas e que, principalmente, concentrem-se na interpretação da canção, sem a obrigação de fazer gestos comandados durante o tempo todo (BRITO, 2003, p. 93). Pensando, assim, percebe-se que a musicalização contribui para o desenvolvimento da aprendizagem, deixa o ambiente escolar mais alegre e conseqüentemente mais agradável, além de ajudar na socialização das crianças. A musicalização na sala de aula também é usada como forma de relaxar os alunos depois de atividades físicas, ou para acalmá-los diante da tensão de novas e diferentes atividades, além de ser um importante recurso didático.

Pretende-se mostrar nesse contexto, que atualmente algumas escolas trabalham música dentro das salas de aula, muitas vezes sem considerar seus vários aspectos como o emocional, o físico, a leitura e a escrita. Para tanto, os profissionais que fazem parte deste contexto consideram mais o aspecto lúdico, do que o conjunto de fatores que precisam ser observados. Portanto, é importante que isso seja mudado para que assim os alunos sintam mais interesse pela música e aprendam com mais facilidade. Desta forma, é preciso que as escolas e seus profissionais busquem recursos que tornem mais prazeroso o aprender, e assim se encorajem cada vez mais.

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. De acordo com Macedo (2005) a musicalização é uma importante ferramenta para a construção do saber e do conhecimento musical. Esse processo tem como objetivo despertar, aprimorar e desenvolver o gosto musical nas pessoas e contribuir para motivar e estimular a formação emocional e física do aluno. Para tanto a música deve estar associada a 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 a 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 por meio dela podemos sentir refletir, perceber, imitar, criar e motivar. Pois ela mexe com nossa imaginação e com nossos sentidos. Desta maneira ela pode mudar 16 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 um agente facilitador no processo educacional e auxilia para ensinar os conteúdos de várias formas em todas as séries 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 (MACEDO, 2005).

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. Portanto nesse sentido 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. Segundo Macedo (2005,

p.10): [...] o desenvolvimento e aprendizagem expressam, assim, as duas fontes do conhecimento: uma endógena, que é interior a uma pessoa, grupo ou sistema; e outra exógena, que se produz no exterior. No primeiro caso, como o desafio é desdobrar-se para fora, conservando uma identidade ou envolvimento. No segundo, o que interessa é incorporar algo que, sendo externo, há de se tornar nosso individual ou coletivamente.

A aprendizagem expressa um novo conhecimento, espacial e temporalmente determinado. Espacial porque se trata de juntar uma coisa à outra. Temporal porque essa ligação modifica ou acrescenta algo ao que era, ou não era antes dessa apreensão. Desenvolvimento refere-se a um processo construtivo que, ao se voltar para dentro, inclui, ao mesmo tempo amplifica-se, desdobra-se para fora. Ao envolver, marca sua função espacial, reversível, de abertura para todas as possibilidades ou combinações; ao se negar, expressa sua condição necessária, irreversível e histórica que, inserida no fluxo de existir, só pode desenrolar-se conservando sua identidade no jogo de suas transformações. Na dimensão lúdica temos o hábito de classificar os jogos e brincadeiras, ou musicalização na aprendizagem, sejam por seus conteúdos, materiais, preferências ou estruturas. Nesse capítulo, a ideia é sugerir indicadores para inferir a dimensão lúdica.

Antes disso, talvez, seja interessante lembrar a diferença entre julgamentos com base em conceitos (que nos possibilitam fazer classificações) e julgamentos com base em conceitos (que nos permitam fazer observações, ajustamentos e avaliações não conceituais). Quando se trabalha com indicadores, o desafio é aprender a observar partes, elementos, detalhes que nos permitem supor um todo que só pode ser apresentado de modo incompleto, que não pode ser percebido totalmente. Possibilita, também, antecipar ou corrigir algo que ainda não é que ainda não se realizou completamente. O objetivo é apresentar cinco indicadores que permitam inferir a presença do lúdico nos processos de aprendizagem ou desenvolvimento. Favorecendo a observação da dimensão lúdica nas atividades escolares. Para isso, defendemos que, na perspectiva das crianças, elas apresentem as seguintes qualidades: Macedo (2005), “terem prazer funcional, serem desafiadoras, criarem possibilidades ou disporem delas, possuírem dimensão simbólica e, expressarem-se de modo construtivo ou relacional”.

A hipótese é que, se soubermos observar a presença maior ou menor do lúdico, poderemos compreender resistências, desinteresses e toda a sorte de limitações que tornam, muitas vezes, a escola sem sentido para as crianças. Além disso, nosso objetivo é desfazer certos mal entendidos de que lúdico significa necessariamente algo agradável na perspectiva daquele que realiza a atividade. Se fosse só assim, poderíamos, por exemplo, vir a serem reféns das crianças. Dispomos de leis que exigem do poder público, em todos os níveis, uma aplicação mínima de seus recursos orçamentários em favor da educação de crianças e jovens. Valorizar o lúdico nos processos de aprendizagem significa, entre outras coisas, considerá-lo na perspectiva das crianças. Para elas, apenas o que é lúdico faz sentido.

A MÚSICA NO CONTEXTO ESCOLAR

A música tem um importante papel no processo de formação de um indivíduo. É muito valioso

que crianças tenham contato com esta arte desde pequenas, e que ela seja inserida no currículo escolar. Segundo Bréscia (2003), no processo de alfabetização, isso acontece ensinando as letras, brincando com as palavras em forma de música, o que é também uma forma de chamar a atenção daqueles alunos mais agitados na sala de aula. Mas a música na educação tem muito mais importância do que isso, cientificamente comprovado, ela estimula diversas áreas do cérebro, e facilita o aprendizado. A iniciação musical é de suma importância, e ela deve acontecer o mais cedo possível. A música é uma das ferramentas mais potentes para estimular os circuitos do cérebro, além disso, contribui para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. A música compõe o cotidiano do ser humano por sermos envolvidos emocionalmente pela letra e melodia e ela libera em nós a consciência de que existe a inteligência intrapessoal. Fazendo uso deste poder da música sua utilização no aprendizado de novas línguas pode ser bem sucedida.

Neste sentido, a música pode ainda ser usada apenas como uma ferramenta lúdica, se levada em consideração, à hipótese de que o aprendizado ocorre como resultado de um processo sem tensão ou ansiedade. Pode-se ainda afirmar, que a música contribui para aumentar a qualidade da relação entre professor e aluno (inteligência Intrapessoal). O uso apropriado da música como ferramenta didático-pedagógica oferece aos alunos a oportunidade de integração das quatro habilidades da língua: ouvir, falar, ler e escrever, bem como permite a revisão de vocábulo e estruturas gramaticais, pois retratam a língua no seu contexto real (inteligência linguística) (GARDNER, 1995). Para que as crianças possam exercer suas capacidades de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências dos professores para a musicalização. É preciso que os professores tenham consciência que a música no 1º ensino-aprendizagem recria nas crianças e estabilizam aquilo já sabem sobre diversos conhecimentos, em uma atividade espontânea e imaginativa, porque a música desenvolve algumas capacidades como a atenção, a imaginação, a memória, a imitação e madurece também algumas capacidades de socialização por meio dessa interação. Conforme o artigo “A musicalização no processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil e séries iniciais” (BINOW, 2010), a música tem um papel importante no processo de formação de um indivíduo. É muito valioso que as crianças tenham contato com esta arte desde pequena, e que ela seja inserida no currículo escolar. No ato de cantar as crianças fazem sinais, gestos e representam a letra da música.

Desta forma a música favorece a autoestima das crianças, auxiliando a superar progressivamente as suas aquisições de uma forma criativa, porque a música dentro e fora da sala de aula contribui para a interiorização de determinados modelos de adultos em grupos sociais. Muitos professores usam a música para ensinar conteúdos em sala de aula, enfim, ao processo de alfabetização, porque brincando com as letras em forma de música chama a atenção dos alunos, isso acontece mais na Educação Infantil, porque o professor exerce um papel importante nesse contexto e cabe a ele intermediar esta comunicação, podendo assim, encaminhar os alunos para enxergarem a questão da beleza estética da música e seus valores. De acordo como (RCNEI), Referência Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), a música no contexto da Educação Infantil vem ao longo da sua história, atendendo vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem.

Assim sendo em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o

farol e etc.; a valorização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizado no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães e etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores e etc.; traduzindo em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipadas. 20 Ainda que esses procedimentos sejam repensados, muitas instituições encontram dificuldades para interagir uma linguagem musical ao contexto educacional, porque consta uma defasagem entre o trabalho realizado na área da música e nas demais áreas do conhecimento. Nesses contextos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem que cujo conhecimento se constrói. Segundo o RCNEI, ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brincadeiras de ritmos e jogos, são atividades que despertam, estimulam e desenvolve o gosto pela a atividade.

Quando a criança aprende a música ela integra suas experiências, suas vivências, a percepção e a reflexão. Compreende se a música como linguagem e forma de conhecimento, por meio de brincadeiras e pela intervenção de professores ou do convívio social, a linguagem musical tem estruturas e características próprias. Produção – centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição; Apreciação – recepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e conhecimento; Reflexão – sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais (BRASIL, 1998, p.48).

O gesto e o movimento corporal estão intimamente ligados e conectados ao trabalho musical. A valorização musical implica tanto nos gestos como em movimento, porque o som é também gestos e movimento vibratórios, e o corpo traduz em movimento diferentes sons que recebe. O professor pode estimular nas crianças a criação de pequenas canções, fazendo rimas com seu próprio nome, e dos colegas, com nomes de frutas e cores, enfim assunto vivenciado no dia-a-dia. O trabalho com a música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e do autoconhecimento, além do poderoso meio de integração social (BRASIL, 1998, p, 49). Considerando-se que a maioria dos professores de Educação Infantil, não tem uma formação específica em música, o RCNEI sugere que cada profissional faça um 21 contínuo trabalho consigo mesmo, sobre a relação dessa linguagem que é a música. Sensibilizar em relação às questões referente à música; Reconhecer a música como linguagem, cujo conhecimento se constrói; Entender e respeitar como as crianças se expressam musicalmente em cada fase, para, a partir daí, fornecer os meios necessários (vivências, informações, materiais) ao desenvolvimento de sua capacidade expressiva (BRASIL, 1998, p.66).

Ao entender diferentes aspectos do desenvolvimento humano como físico, mental, social, emocional, a música pode ser considerada um agente facilitador do processo educacional. Nesse sentido os educadores devem sensibilizar e despertar para as possibilidades da música como bem-estar e o crescimento das potencialidades dos alunos, pois ela fala diretamente ao corpo, à mente e as emoções. Segundo os (PCN), Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, para que a aprendi-

zagem de música faça sentido na formação cultural e cidadã dos alunos, desde as séries iniciais, é necessário que todos tenham oportunidades para participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores de sequências rítmicas, dentro e fora da sala de aula.

Diz o documento: A escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. [...] Ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla, onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história (BRASIL, 1997, p.56). Cantos, ritmos e sons de instrumentos regionais e folclóricos. A música vai invadir salas, pátios e jardins das escolas do país. A disciplina defendida por um dos mais talentosos maestros brasileiros, Heitor Villa-Lobos (1887-1959), volta a ser obrigatória na grade curricular dos ensinos fundamental e médio. Para especialistas, a aprovação da Lei nº 11.769 em agosto de 2008, significa uma formação mais humanística dos estudantes, na qual serão desenvolvidas habilidades motoras, de concentração e a capacidade de trabalhar em grupo, de ouvir e de respeitar o outro (CHAMARELLI, 2009).

Conforme Kishimoto (1999, p.35): 22 [...] essas mudanças serão possíveis quando os professores encararem com tranquilidade as modificações no seu papel. De acordo com as abordagens psicogenéticas, o ponto de partida é o entendimento de que o indivíduo é o centro da busca do seu próprio conhecimento e a aprendizagem é o produto da atividade do sujeito e depende do desenvolvimento de suas estruturas cognitivas. Nesse sentido, o professor tem um papel: é ele que desestabiliza que estimula que promove oportunidades de o aluno realizar suas trocas com o meio social, que desequilibra que desafia, enfim, ele deixa de ser detentor de todo saber e autoridade para se tornar um interlocutor que auxilia na busca de soluções para conflitos cognitivos ou, numa palavra, assume o papel de mediador.

A MÚSICA NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Segundo Mársico (1982), as crianças de zero a seis anos recebem crescente atenção por parte dos pesquisadores em ciências humanas. Particularmente, novas necessidades sociais referentes à educação da criança em contexto sociais diversos não só a família, mas também as creches e as pré-escolas necessitam de investigações que aprofundam o que sabemos sobre seu modo de ser e de desenvolver. Sua vibrante capacidade de interagir com parceiros diversos em diferentes situações, no almoço, nas brincadeiras, nas atividades voltadas para a apropriação da língua escrita, porém, revela um mundo que os educadores muitas vezes menosprezam, por estarem ocupados em garantir uma perspectiva de tratamento às crianças em geral, que não as considera como sujeitos de seu próprio desenvolvimento.

“Nas experiências musicais a interação contínua entre a diferenciação e a integração leva a uma compreensão cada vez mais aprofundada dos textos musicais em estudo” (MÁRSICO, 1982, p.26). De modo geral, a criança inicia esta etapa apresentando um desenvolvimento limitado de linguagem e da habilidade da fala. Entretanto, aos 5 anos seu vocabulário já está bem aumentado e a maior parte das dificuldades de articulação está superada. Naturalmente a entrada para a escola (jardim de infância) promove um rápido crescimento da linguagem e da habilidade da fala.

Quanto ao sistema muscular, os músculos maiores estão mais desenvolvidos do que os menores. A criança tem necessidades de atividade física constante e sua lateralidade deve estabelecer-se neste período. A atenção é relativamente curta a princípio. A fixação da atenção vai depender do interesse e da atividade que se lhe propõe. A criança comumente se mostra ativa e afetuosa, mas é por vezes agressiva quando contrariada. Algumas são tímidas e encontram dificuldades para expressar ideias e sentimentos. São muito egocêntricas e individualistas.

Quando em grupo, a comunicação entre elas fica num plano rudimentar e ligam-se mais a ações materiais. Assim como os jardins de infância foram criados para preparar a criança para receber melhor e mais adequadamente o ensino primário, também a educação musical de uma criança deve ser precedida de atividades que desenvolvam nela o senso do ritmo musical, a audição (nos seu nível sensorial e rítmico - melódico), de modo a aguçar-lhe a sensibilidade auditiva e memória com elementos musicais elementares e necessários ao desenvolvimento da musicalidade.

Musicalizar a criança nada mais é do que desperta-lhe a expressão espontânea e as potencialidades latentes (MÁRSICO,1982, p.39). A música pode e deve entrar como uma educação não formal, valorizando e facilitando o ensino-aprendizagem. No entanto, as atividades de musicalização favorecem a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais. Pelo seu caráter lúdico e de livre expressão, não apresentam pressões nem cobranças de resultados.

Auxilia a percepção, estimula a memória e a inteligência. Favorece o bem-estar das potencialidades dos alunos, pois ela fala diretamente ao corpo, à mente e às emoções. A música treina o cérebro para formas relevantes de raciocínio. Dada a importância que a música assume para o homem, ouvir e fazer música passou a ser para as pessoas uma possibilidade capaz de proporcionar a alegria da realização pessoal, o enriquecimento de seu mundo interior, uma nova forma de comunicação. Gainza (1988), nos mostra que não são somente as crianças que devem ser educadas e que a educação precisa continuar durante toda a vida. Porém, quando não temos mais o interesse em aprender, não sentimos ânimo, é sinal de que nossa alegria e plenitude estão se esgotando, nossa força vital está sumindo. E a música é um fator chave que nos ajudará nesse processo de conservação para mantermos viva nossa curiosidade pelo saber e para o nosso constante desenvolvimento.

De acordo com Gainza (1988), atualmente a Pedagogia é marcada pelo crescente amadurecimento dos conhecimentos psicológicos. E o ensino por meio da música é um fator muito relevante nesse sentido, e que é utilizada também como forma de motivação tanto no processo cognitivo, como também nos processos de crescimento psicológicos dos alunos e despertando a atenção dos educadores para a importância da educação musical e musicoterapia.

A educação musical tem como um de seus objetivos estimular o aluno e fazer que melhore sua atenção e sua concentração. E também orientar o aluno nesse processo e assim aumentar a qualidade e a quantidade de seus alimentos musicais. Para Piaget (apud GAINZA, 1988, p.28): [...] o afeto é o principal impulso motivador dos processos de desenvolvimento mental de criança. Toda conduta supõe a existência de instrumentos, ou seja, de uma técnica (os aspectos motores e intelectuais); mas também toda conduta implica em certas ativações e metas valiosas: trata-se dos sentimentos, e assim, afetividade e a inteligência são indissolúveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana. Para Gainza (1988) por meio da educação musical os fatores

são vários que podem ser observados, como a sensibilidade, a afetividade, a personalidade, o desenvolvimento pessoal, a capacidade motora e mental, a imaginação, etc. Características positivas e também negativas, mas que fazem parte do desenvolvimento do aluno e permite ao professor a análise do aluno com uma série de traços que indicam a personalidade básica de cada um. E assim mediante essas diversidades o professor crie possibilidades que contribua para o crescimento do aluno e explore o que ele tem de melhor, para seu desenvolvimento. Toda atividade musical é uma atividade a qual o indivíduo se mostra, e permite, portanto que o observador treinado, o observe e perceba seus aspectos positivos e negativos, seus bloqueios, seus conflitos, suas dificuldades, etc.

E essa percepção é fundamental para que se consiga ensinar os alunos no mesmo nível e para que compreenda a capacidade de cada um, e a partir desse conhecimento e dessas informações o professor vai organizar sua estratégia, seus métodos e seu projeto para criar os melhores meios de desenvolvê-los, e então atingir seu objetivo na resolução dos problemas (GAINZA, 1988). Contudo, o comportamento dos alunos principalmente na sua forma de aprender muito tem a ver com suas experiências vividas e como esse aluno está psicologicamente e emocionalmente. Assim cada indivíduo é único e cada um tem sua forma de aprender. Por isso muitas vezes uns rendem mais que outros.

A desatenção em relação à formação musical no Brasil ainda é constante e causa a preocupação dos professores e também dos poderes públicos. Portanto, regredimos muito nesse sentido, posto que, não há a valorização da música no processo de ensino-aprendizagem na maioria das escolas. Neste sentido, é visível que medidas precisam ser tomadas e que se dê mais importância nesse processo, que haja mais valorização e reconhecimento do efeito que a música traz para aprendizagem do aluno e que assim não seja privilégio somente de poucos, mas sim da maioria. Gainza (1988) informa que por meio da música estimula-se a familiarização, e faz com que os alunos aprendam e passem a gostar de boa música, a cantar, buscar novos conhecimentos e práticas como tocar instrumentos, ler partituras simples e uma aprendizagem paralela que por muitas vezes possam lhes trazer grandes benefícios como melhor integração, socialização, autoconhecimento, melhor linguagem e grandes mudanças pessoais, emocionais, motoras, psicológicas e que também possa contribuir para que os alunos se respeitem mais e convivam melhor com suas diferenças e adversidades. Para tanto, a importância que a música teve historicamente foi deixada para trás, enfim, reduzidos e desativados.

A música nas escolas virou sinônimo de folclore, barulho e música barata não se reconhecendo seu verdadeiro valor e significado. Desta maneira se entende que a musicalização tem grande efeito de melhora na educação, para tanto existe então a necessidade de uma mudança rápida que traga benefícios na aprendizagem dos alunos e melhores condições de trabalho para os professores (GAINZA, 1988).

Desta forma, que haja mudanças e transformações nesse contexto e assim importantes consequências para o futuro dos alunos num geral, e que se criem ações preventivas para que se desenvolvam. Desta maneira, também a música contribui para o resgate da autoestima das pessoas, embute valores, e traz impactos positivos principalmente nas comunidades de risco social, e em especial entre adolescentes com grau de violência e agressividade em seu cotidiano.

Agindo assim por meio do ensino pela música todos contribuíram para transformar a realidade desses alunos. Gainza (1988), nos mostra que é preciso maior informação e esclarecimento da necessidade do ensino com o auxílio da música para pais e professores, para que por meio dessa compreensão possam contribuir com entusiasmo em suas funções. É visível a falta de projetos com objetivos claros nas escolas que priorize a musicalização no ensino-aprendizagem e que seja bem conduzido e forneça meios e métodos para professores preparados ou não.

Assim sendo, que a música contribua para uma melhor formação, preparação e motivação dos professores, pais, alunos e todos profissionais que fazem parte do cotidiano escolar, e assim atinjam seus objetivos, e forneçam uma educação de qualidade. Para tanto que percebam a importância da educação musical e construam seu conhecimento num geral, e que todos construam formas de desenvolvimento de aulas proveitosas, que aprendam a apreciar a música, e extrair o que de melhor ela tem a oferecer para o ensino (GAINZA, 1988). Portanto mesmo com tantas mudanças, novas tecnologias, informações e fontes disponíveis, a música continua tendo um papel fundamental na aprendizagem. A música ajuda também como fonte de observação do professor para que ele crie meios avaliativos mais justos, com maior igualdade e respeito às condições de cada um. 27 Desta maneira, a interação dos alunos com a música mostra como vivem, como pensam e como reagem diante das situações vividas diariamente, muitas são as riquezas de informações, e cabe ao professor saber o que fazer com elas, e como usá-las da melhor forma possível. E assim o professor faça dessas informações fonte de inspiração para contribuição do aprendizado do aluno, e do seu crescimento pessoal e profissional.

Conforme Netto (apud BRÉSCIA, 2003), é imperioso “alfabetizar” musicalmente todos os brasileiros. Todas as nossas crianças, todos os nossos adolescentes, têm o direito de aprender a cantar, a tocar, a ler partituras, a apreciar a boa música de todos os tipos, clássica e não clássica, a compartilhar com os demais as experiências musicais, a ser mais feliz graças ao domínio pessoal da arte maravilhosa dos sons. Assim sendo que traga progresso também nesse sentido, o Brasil é um país rico culturalmente, mais pouco se conhece dessas diferenças culturais, e a música serve de mediadora e incentivadora, nesse sentido, se criam meios mais fáceis de serem explorados e compreendidos com mais simplicidade e melhor entendimento. Enfim, a importância da música se dá também por meio da vivência do aluno, além de permitir que o aluno crie, aprecie e escute novas ideias, propostas e amplie seu conhecimento musical convivendo com diversos gêneros, elementos e tecnologias. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, para que a aprendizagem de música faça sentido na formação cultural e cidadã dos alunos, desde as séries iniciais, é necessário que todos tenham oportunidades para participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores de sequências rítmicas, dentro e fora da sala de aula. Diz o documento:

“A escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais”. Ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla, onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história. 28 A música já é um conteúdo obrigatório em toda a Educação Básica, ministrado por professores especialistas ou uni docentes. É o que determina a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.

Cabe aos educadores organizar as aprendizagens fundamentais da linguagem musical para

que os alunos construam conhecimento crítico e sensível, para além da vivência de jogos musicais e das aprendizagens da escrita musical que, evidentemente, integram um bom planejamento do ensino de música até o final do Ensino Fundamental. Para Gardner (1995, p.21), as inteligências múltiplas sugerem que existe um conjunto de habilidades, que cada indivíduo as possui em grau e em combinações diferentes. “Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural”. São, a princípio, sete: inteligência musical, corporal-sinestésica, lógico matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal.

A inteligência musical é caracterizada pela habilidade para reconhecer sons e ritmos, gosto em cantar ou tocar um instrumento musical. Gardner destaca, ainda, que as inteligências fazem parte da herança genética humana, todas se manifestam em algum grau em todas as crianças, independente da educação ou apoio cultural. Assim, todo ser humano possui certas capacidades essenciais em cada uma das inteligências, mas, mesmo que um indivíduo possua grande potencial biológico para determinada habilidade, ele precisa de oportunidades para explorar e desenvolvê-la. Gardner (1995), em resumo, a cultura circundante desempenha um papel predominante na determinação do grau em que o potencial intelectual de um indivíduo é realizado sendo assim, a escola deve respeitar as habilidades de cada um, e também propiciar o contato com atividades que trabalhem as outras inteligências, mesmo porque, segundo o autor, todas as atividades que realizamos utilizam mais do que uma inteligência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratar desse tema apresentado, musicalização na aprendizagem, foi possível observar as profundas mudanças que podem ajudar a desenvolver uma nova percepção sobre a relação da educação no contexto escolar. Cujo objetivo foi completar o conhecimento utilizado a música como recurso importante, que atua nos aspectos sensoriais, motor, mental, afetivo. Atualizando para novos padrões de inserção da cultura, junto às atividades pedagógicas de forma organizada e respeitando o desenvolvimento dessas competências para a formação dos cidadãos.

Este é um material riquíssimo que proporcionou-nos, não apenas saberes necessários à prática docente, como também propôs uma educação que deva ser vivenciada, visando ao mesmo tempo desabrochar para desenvolver melhor as aptidões e capacidades mostrando que há esperanças e possibilidades de mudanças, daquilo que necessite de mudança. Pois a educação é um meio de desenvolvimento social. O contato com a música é imprescindível desde os primeiros anos da educação infantil.

A partir do 1º ano do ensino fundamental, no entanto, é possível propor que as crianças comecem a compreender a música enquanto linguagem dotada de sentido. A música tem que ser entendida como linguagem e não como uma forma de estratégia para banalizá-la.

Tem que mostrar um amplo universo de sons para o aluno. Percebe-se, a partir deste estudo que as diversas áreas do conhecimento podem ser estimuladas com a práxis musicalização. Pois, só

assim pode-se atender aos diferentes aspectos do desenvolvimento humano. Físico, mental, social. As atividades musicais realizadas na escola não visam a formação de músicos, e sim por meio da vivência e compreensão da linguagem musical, propiciar a abertura de canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções, ampliando a cultura geral e contribuindo para a formação integral do ser.

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. Além disso, como já foi citado anteriormente, o trabalho com musicalização infantil na escola é um poderoso instrumento que desenvolve, além da sensibilidade à música, fatores como: memória, coordenação motora, socialização. Ao considerar as diferentes habilidades, a escola está dando oportunidade para que o aluno se destaque e trabalhe as outras inteligências ou pelo menos uma delas. Visando uma aprendizagem significativa e de acordo com as necessidades impostas pela sociedade nos dias de hoje, se torna cada vez mais necessária a ludicidade no ambiente educacional de nossos alunos, pois ela é capaz de tornar o aprendizado prazeroso e estimulante.

Com isso, podemos dizer que as crianças estarão bem preparadas para se tornarem cidadãos críticos e capazes de resolverem situações problemas. De fato, a associação da música, enquanto atividade lúdica, com os outros recursos dos quais dispõem o educador, facilita o processo de ensino-aprendizagem, pois incentiva a criatividade do educando por meio do amplo leque de possibilidades que a música disponibiliza. E este material foi um instrumento útil para ajudar a entender o processo de desenvolvimento da educação.

REFERÊNCIAS

Secretaria da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998 c. Vol.: III.

DE LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloísa. **Teorias psicogenéticas em discussão**. 21 ed. São Paulo: Summus Editorial, 1992. GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. 3.ed. São Paulo: Summus, 1988.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez. 1997.

MACEDO, Lino de. PETTY, Ana Lúcia Sícoli. PASSOS, Novimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed. 2005. 40

MÁRSICO, Leda Osório. **A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança**. Rio de Janeiro: Globo, 1982. REGO, Tereza Cristina. Vygotsky, uma perspectiva histórico-cultural na Educação. Petrópolis: Vozes. 1999.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL



FERNANDA CRISTINA DOS SANTOS

Pedagoga; CEMEI Providência dos Anjos – Osasco/SP; CEMEI Domingos Delgado – São Paulo/SP; Pós Faconnect – Faculdade Conectadas.

RESUMO

O artigo a seguir vem contextualizar sobre a deficiência intelectual e os conceitos que falam sobre a Educação Especial, mostrando sua trajetória, formas de atendimentos que dá a possibilidade de um atendimento humanizado e o processo de inclusão das pessoas com deficiência e necessidades educacionais, pois na atualidade ainda há muitos tipos de “pré-conceito” e falta de preparo para a Educação Especial, não só do aluno, mas também do professor, pois é difícil equilibrar a educação especial com a regular sem antes capacitar o professor, assim possibilitando diversos recursos constitucionais que priorizam a Educação Especial e tentam o desmonte da exclusão desses indivíduos que historicamente sofreram grandes preconceitos e falhas dos direitos sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Inclusão; Emancipação e Direito.

INTRODUÇÃO

Objetiva-se com este artigo mostrar os grandes avanços na Educação Especial das pessoas com necessidades especiais, as quais buscam por meio de pesquisas a inclusão e a unificação do ensino regular e especial. Serão percorridos os termos construídos socialmente e como se formularam os direitos mediante as legislações que deram garantia, fortalecendo a inclusão e acessibilidade ao ensino educativo e especial.

No decorrer do tempo e espaço é possível ver as conquistas dos direitos e da cidadania, pois o início da civilização deu-se pelo preconceito que as pessoas com deficiência sofriam no século passado. As lutas pelas conquistas foram com grande intensidade, as quais as famílias desses indivíduos lutavam para conseguir seu espaço no meio social, escolas e profissional, assim tentando amenizar a exclusão de tais.

Alguns autores, como Pessoti (1984), mostram algumas evoluções do ensino especial e as semelhanças da exclusão das pessoas com deficiência. Na fala de Pessoti (1984, apud. Salvi, 2001 p. 02) diz que “frequentemente na história dos povos, o medo do desconhecido tem gerado ansiedades cuja amenização é buscada na eliminação das fontes da incerteza”(…), ou seja, havia um certo tabu com as pessoas com algum tipo de deficiência, a qual eram tratadas como mal de espírito, sendo expulsados, muitos açoitados e até mesmo lançados dos montes.

Vemos que a própria sociedade da época excluía a pessoa com deficiência do meio social, pois no início essas pessoas com necessidades especiais eram julgadas como semelhança de Deus com ideologia de perfeição, caso contrário era negligenciado e automaticamente excluído.

DESENVOLVIMENTO

No século XIX, as pessoas com deficiência eram tratadas brutalmente pela sociedade, sofrendo negligências e sendo enclausuradas, sem direito aos projetos e programas educacionais para desenvolver seu aprendizado.

No decorrer do século, a própria sociedade procurou amenizar o preconceito e pautaram em reivindicar os direitos sociais e dar assistência às pessoas com deficiência, começando pela aprendizagem e sua inclusão, viabilizando os direitos sociais, sendo educacional, atendimento a saúde, no âmbito social e político entre outras, o que visa cautela e aceitação da sociedade.

Nos dias atuais não só os profissionais, mas sim os pais e a própria pessoa com necessidades especiais sofrem o paradigma da exclusão, pois a sociedade reproduz aquilo que lhe foi imposto, assim a inclusão é um processo de equilíbrio e de romper com esse paradigma, a qual a inclusão é fundamental que desenvolve formas e atividades as pessoas com necessidades de aprendizado especial, traz segurança e flexibilidade a essa pessoa de uma forma que não invada sua particularidade, ou seja, seus valores, costumes e cultura.

Dessa forma a inclusão escolar passa a ser vista pelo indivíduo e sua família conforme suas limitações e os avanços educacionais especiais como superação e com sentimento de ampliação da acessibilidade e igualdade, tornando o trabalho dos professores e da rede eficaz.

Com as novas tecnologias e avanços dão a possibilidade de um estudo mais priorizado que dão ferramentas e condições de desenvolver recursos e tratamentos para diminuir as dificuldades da pessoa com necessidades especiais, proporcionando igualitariedade e convívio social. Assim, podemos citar algumas abordagens e termos fundamentais que foram criadas por intermédio de movimentos realizados por familiares ou grupos que reivindicavam por igualdade e justiça social.

Na Constituição de 1988 destaca-se o artigo 208:

As pessoas com deficiência, incluindo neste universo, pessoa com deficiência mental, visual, auditiva, física, motora, deficiência múltiplas, autismo, distúrbios severos de comportamento, distúrbios de aprendizado e superdotação. (BRASIL, 1988.)

O que a Constituição aponta é a inclusão do sujeito, porém as pessoas com necessidades especiais, deveriam se adaptar ao ensino regular, chamado de integração o que dificultava suas necessidades, pois caberiam a elas se adaptarem ao espaço escolar regular. Com decorrer do tempo, foram criadas outras leis que viabilizavam as dificuldades especiais dentro do ensino escolar, o que se cria a lei da declaração de Salamanca, a qual traz a adaptação e inclusão desses indivíduos sem afetar sua particularidade, mas o inserir de forma igualitária no ensino escolar, dando ferramentas e formas para os profissionais se adaptarem com tal realidade.

(...) a expressão necessidades educativas especiais referindo-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. DECLARAÇÃO DA SALAMANCA (1994, p. 18).

O que a declaração nos traz é o fortalecimento da pessoa com necessidades especiais no âmbito escolar e social, sem afeta-la ou discrimina-la por tal limitação, mas trazer formas e recursos no ensino que a dê um equilíbrio e acessibilidade com as outras crianças, priorizando sua inclusão independente de sua limitação, sem exclusão direta, mas proporcionando uma proximidade com a realidade atual, dando-lhe um ensino e a preparando para a realidade existente, beneficiando assim todas as crianças, independentemente de suas limitações.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E SEUS AVANÇOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A educação especial e sua inclusão é o tema que tem sido discutido a fim de atender e incluir as pessoas com necessidades de educação especial sem diferenças inerentes à condição humana, pois todos possuem seus direitos e oportunidades em desenvolver suas habilidades e dificuldades com direito a cidadania, proporcionando também sua inclusão no meio social.

O objetivo da inclusão escolar é proporcionar uma mediação entre alunos e professores, a qual oportuniza um aprendizado de qualidade e convívio escolar, social e familiar. A legislação - leis e decretos - discorrem sobre tais questões que proporcionam sua inclusão direta, não só dentro da instituição de ensino, mas em toda sua particularidade fazendo valer seus direitos.

O decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. (1999). Em seguida na Guatemala, a qual pendurou no Brasil, no Decreto nº 3.956/2001, estabelece que as pessoas com necessidades especiais tenham os mesmos direitos que as demais pessoas, definindo como discriminação, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

A inclusão não estava só pautada em incluir, como traz o concreto descrito acima, mas efetivar e dar acessibilidade aos direitos sociais e nas políticas públicas, as quais já foram percorridas anteriormente sobre a Constituição, a qual proporcione efetividade a todos os indivíduos. Pode-se pautar a seguridade social que ela traz, sendo desenvolvida na proposta de emancipar e dar credibilidade aos direitos sociais, dentro desse tripé têm a Assistência (de quem necessitar), Saúde (Universal) e Previdência (quem contribui).

Um ponto a ser questionado é que dentro da educação especial, muitas vezes não se realiza a inclusão pelo fato de não haver demanda é o que o autor Bueno (1994, apud Salvi, 2001 p. 04):

Todo processo de ampliação da Educação especial quer em relação à quantidade de crianças por ela absorvidas, quer na diversificação das formas de atendimento e do tipo de clientela [...], reflete a ampliação de oportunidades educacionais para crianças que, por características próprias, apresentam dificuldades para se inserirem em processos escolares historicamente construídos.

É notório que no Brasil o objetivo de inclusão escolar ou até mesmo com preparos dos profissionais tem sido um tema que traz grandes discussões, pois não aderem o ensino especial dentro da educação regular, o que já traz automaticamente a exclusão daqueles que possuem necessidades especiais e do ensino especial.

O processo de exclusão sempre esteve presente na história da educação brasileira, especificamente nas camadas populares e mais pobres, a qual crianças, adolescentes e adultos eram classificados por suas características étnicas e socioeconômicas e relegados à margem da sociedade, sendo que sua efetiva participação social desordenava o curso natural da história e o progresso da humanidade.

Não só a Educação Especial, mas a maioria dos direitos é negligenciada as para pessoas com deficiência, o que faz as instituições filantrópicas, que é uma instituição não governamental, que traz uma triagem e abordagens diferentes que seria papel do Estado exercer tais políticas, ou seja, sendo as sociedades civis realizarem os projetos e dar embasamentos as pessoas com necessidades especiais.

O que se discute é a implementação do ensino especial, já que nas décadas de 1920 e 1930, aquelas pessoas que tinham algum tipo de deficiência, porém não considerados como necessidades especiais, eram colocados no ensino regular o que atrapalhava a qualidade e avanço educacional de outras pessoas que tinham uma necessidade especial mais grave, pois na verdade se busca qualificação, cidadania e justiça social entre todos.

Na Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases, reafirma ser dever do estado promover “o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos portadores de necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. nº4º, inc. III), o que a lei prevê também nos serviços de apoio especializado e abre possibilidades ao atendimento em classes, escolas ou serviços especializados, quando não houver possibilidade de integração na classe comum.

Podemos aqui citar também o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA que visa o bem-estar das crianças e adolescentes, para terem uma infância sem serem prejudicados ou que sofram de negligências. Sendo a inclusão algo de valor imenso e com acessibilidade a todos, sem afetar sua particularidade e seus valores, mas trazer emancipação e qualidade de vida.

São diversos estatutos, leis e decretos, que dentro de conselhos buscam qualificar esse acesso, dentro das esferas Federal, Estadual e Municipal, que articulam formas e conceitos de participações e avanços para serem efetivadas e acompanhadas de perto, trazendo uma participação direta dos envolvidos e familiares.

A inclusão é para todos, pois quando há inclusão já houve exclusão de algo. O que se busca é o direito de igualitariedade e cidadania, sem afetar as particularidades dessas crianças ou adultos que possui algum tipo de necessidade especial, aceitando então as diferenças.

No entanto a inclusão da pessoa com necessidades especiais dentro do aspecto escolar está promovendo reflexões e debates sobre possíveis habilidades de ensinar e aprender, proporcionando assim, democracia na educação e com ensino adequado, visando o bem-estar dos alunos sem afetar as particularidades de cada indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação tem vivenciado momentos de evolução e rompimento de paradigmas, as quais sempre julgam as pessoas com necessidades especiais. Não só os decretos ou leis que favorecem os acessos dessas pessoas, mas sempre articular formas da sociedade estar inserida nesse processo de adaptação, pois não é somente a pessoa com necessidades especiais que sofrem com as adaptações da realidade atual, mas sim todos que vivem em sociedade, sejam alunos, professores, familiares e instituições, por isso a importância da família e da sociedade no processo de elaboração de políticas sociais e de prevenções que dá a possibilidade de futuros conflitos sociais, assim evitando e amenizando o preconceito e tendo uma sociedade mais atual e colaboradora.

Como citado, a lei de Salamanca tem um forte vínculo com a inclusão dessas pessoas no ensino regular sem afetar ou diminuir suas habilidades e necessidades, o que vemos que essa lei traz diversos recurso e capacitação para a educação especial.

Assim, com o acompanhamento familiar e da sociedade, criam participação que possa garantir uma sociedade inclusiva que combata a discriminação e o preconceito, proporcionando oportunidade e garantia dos direitos sociais a todos, desempenhando diversas habilidades sociais.

Trata-se de um trabalho em equipe, tanto escolar, quanto social, pois vivemos em diversas transformações sociais, mas que sempre visam o bem da sociedade, que buscam assegurar os direitos conquistados, trazendo também a participação do professor que buscam aprimorar renovar estratégias de ensino e aprendizado, o que traz o fortalecimento da inclusão na sala de aula eliminando o preconceito e excludentes, adaptando as personalidades e ritmo de cada aluno.

A busca pela inclusão não é apenas constitucional, mas busca formas para elaboração pedagógica, organização e assimilação do conhecimento, atendendo as necessidades reais no contexto geral, pois mesmo que tenha educadores que trabalhe com a inclusão, precisasse desenvolver mais profissionais aptos e qualificados para a necessidade de ensinar com formas práticas e com facilidade de aprendizado.

Portanto não só a escola, mas todos que ali estão englobados tem que se adaptarem com inclusão criando assim formas e alternativas para diminuir e dar efetividade a educação especializada dentro das escolas regulares.

Nesse processo de aprendizado e de ordem com ação, precisassem de respostas imediatas as demandas de ensino especial e regular. A inclusão ainda está em um patamar de desenvolvimento e adaptação, visando dentro do ensino especial perspectiva e desafios que efetiva essa modalidade de ensino.

Elaborar ambientes e espaços que fortalecem o convívio com outras pessoas e regularizar o projeto político de pedagógico de cada rede de ensino, as quais traz o respeito de cada individualização, mas acreditando que todos podem aprender, estabelecendo estratégias práticas que refaça uma expectativa para um ensino adequado e de sucesso escolar, trazendo uma dialética real e com necessidades reais nesse processo de aprendizado e uma inclusão social verdadeira.

A inclusão se engloba na educação de todos, mesmo com um ensino especializado precisasse implantar a inclusão sem afetar em desafios maiores, priorizando um ensino de prioridade em qualificação dos indivíduos para o contato social e para o mercado de trabalho.

Dentro da inclusão deve trabalhar com sua aceitação e desenvolvimento no processo inclusivo escolar, respeitando tais diferenças, valorizando o indivíduo e convivendo com a diversidade humana e suas limitações, adaptando assim nas interações e espaços sociais, pois é no dia a dia das aulas que vemos a desconstrução do preconceito e a iniciação da inclusão social.

As diversidades de ideologias, dificuldades e necessidades, devem ser respeitadas e articuladas para se reaproveitar o melhor da situação. Ainda quando criança se trabalha melhor com a inclusão, pois está no início do seu desenvolvimento e formação de personalidade, cabe então cada monitor, professor e pais passarem seus ensinamentos e aprendizados, assim respeitando a particularidade e trabalhando no coletivo para uma emancipação e cidadania entre cidadãos.

Não só dentro da educação, mas sim em todas as políticas devem voltar um olhar a realidade atual, amenizar a marginalização e aprimorar a questão do ensino e até mesmo de uma inclusão digna e humana, como está dentro das normas, leis e decreto que defendem a causa. Sempre enfatizar a importância do trabalho em equipe e de participação de todos, não apenas aqueles que estão dentro do casulo, mas de modo geral, que proporcione uma sociedade humanizada e com ensino e aprendizado de qualidade, sem separação de melhor ou pior, mas aprimorar e buscar especializações para tais atribuições.

Portanto, a educação especial tem diversos caminhos e processos para se fazer valer, pois a inclusão é um tema que traz muito debate teórico, porém dentro de sua execução nem sempre é tão real, mas dentro de suas limitações tentam trazer igualdade e democracia as pessoas com necessidades especiais, incluindo em projetos e ações que fazem de sua vida, um desenvolvimento e aprimorando para o futuro.

Buscando então, qualificar não só os professores e monitores para desempenhar seu papel, mas englobar toda a sociedade e família do indivíduo, trazendo efetividade e acesso de qualidade, como constam nas leis constitucionais implantadas para melhoria e evolução de tal abordagem, proporcionando questões e debates para o melhor desenvolvimento da inclusão social e escolar, adaptando o ensino regular juntamente com o ensino especial, que traga acessibilidade e conhecimento o que desenvolve a identidade pessoal e cultural.

Eis a importância da participação do professor durante o percurso de aprendizado e evolução das crianças do ensino regular e especial, buscando estratégias e ferramentas para articular conforme a realidade da instituição.

Por fim, precisasse de profissionais e familiares que estejam aptos a essa realidade de inclusão, que proporcione um questionamento e proximidade com a realidade da pessoa com necessidade especial e sua inclusão nas políticas públicas e nas instituições é, portanto participar de conselhos e projetos que traga melhorias e avanços na educação em geral, amenizando o preconceito e trazendo garantia de tais direitos a essa classe, acompanhando no espaço social e escolar da criança, adolescente ou adulto. Busquemos mais qualificações e efetividade de direitos e acessibilidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.068 de 13 julho de 1990. (ementa). Diário Oficial da União de 13 de julho de 1990

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. MEC SEESP, 2001.

DECLARAÇÃO de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. (1994, Salamanca). Brasília: CORDE, 1997. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742compilado.html Acesso 25 abr. 2023.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. (Org.). 1997. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon. SENAC.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social; crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002.

VIEIRA, Givanilda Márcia. **Educação Inclusiva no Brasil: Do Contexto Histórico á Contemporaneidade**. 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V. Fundamentos De Defectologia** v. V. Madrid: Visos, 1997.

SALVI, Inez. **A inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais no contexto educacional**. Instituto Catarinense. Vol.1 N.01. Jan/jun. 2001.

DIFICULDADES OU TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM?



FLÁVIO GARCIA VICHINSKY

Doutor em Literatura pela Universidade de São Paulo (2013), graduado em Letras pela Universidade Cruzeiro do Sul (2002), Coordenador Pedagógico na EMEF Presidente Epitácio Pessoa – SME – SP.

RESUMO

Uma das dimensões que mais atraem a atenção dos educadores envolve as questões relativas ao fracasso na aprendizagem. Muito se tem dito e escrito a esse respeito, em especial quando o foco são as dificuldades e os transtornos da aprendizagem, dois conceitos por vezes mal delineados e cujos limites frequentemente não são apresentados com a clareza desejável para que os docentes e outros profissionais envolvidos com a educação possam situar o possível motivo do fracasso escolar em uma ou outra dessas categorias. Este artigo apresenta as principais características das dificuldades e dos transtornos de aprendizagem, esperando que isso possa contribuir para que o leitor compreenda e situe o que diferencia essas duas etiologias da não-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades de aprendizagem; Transtorno de aprendizagem; Educação; Psicopedagogia.

INTRODUÇÃO

É muito comum a dúvida a respeito dos limites que nos permitem diferenciar o que sejam Dificuldades de Aprendizagem (DA) ou Transtornos de Aprendizagem (TA). Uma criança que apresenta dificuldades para aprender certa habilidade acadêmica é sempre um indivíduo com algum tipo de transtorno? Uma criança diagnosticada com algum tipo de transtorno terá sempre alguma dificuldade de aprendizagem? Essas e outras indagações permeiam o cotidiano escolar, quase sempre permanecendo sem respostas assertivas, quando não irrompendo em dúvidas ainda maiores. O intuito deste artigo é trazer à baila uma breve investigação bibliográfica que nos permita compreender a atual delimitação desses dois termos à luz da Neurociência e da Psicopedagogia. Com isso espera-se que a nossa contribuição seja no sentido de instrumentalizar o educador (claro que sem

esquecer dos demais atores ligados ao processo de aquisição do conhecimento interessados no tema) para que esteja apto no sentido de utilizar adequadamente a nomenclatura que envolve os dois termos em questão, com a garantia de maior clareza e objetividade em situações comunicativas que envolvem o assunto.

Inicialmente, teceremos um cenário bastante conhecido, no qual profissionais da educação (em especial os professores) e profissionais da saúde (fonoaudiólogos, psicólogos e médicos) se deparam com indivíduos rotulados pela família como uma criança que “não aprende”, ou seja, profissionais que ouvem relatos sobre DA. Trata-se de fato extremamente corriqueiro e que, por ser um sinal de alerta para algo que pode ser muito maior, demanda ações no sentido de registros, relatos e diagnósticos, uma vez que, na ocorrência de uma situação de fracasso escolar, faz-se necessário uma investigação ampla, uma avaliação compreensiva daquilo que pode estar na base dessa dificuldade. A experiência profissional nos mostra que pode se tratar de situações pontuais e passageiras, mas também há causas persistentes, que demandam avaliações mais extensas e pormenorizadas que gerem intervenções focais e mais direcionadas. Nesse momento já podemos inferir a necessidade de se explorar esse tema para tentar conhecer as características e os diferentes fatores que estão associados à aprendizagem, travando contato com alguns estudos que nos permitem verificar a existência de uma série de elementos que podem interagir e impactar diretamente na aprendizagem da criança, caracterizando as DA e os TA, como veremos adiante.

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Nem toda DA se configura como TA e, para que possamos iniciar essa diferenciação, precisamos compreender a dinâmica de alguns fatores que podem impactar a maneira como a criança aprende e, conseqüentemente, podem contribuir para que afluam determinadas DA. Para o início da nossa empreitada podemos evocar o pesquisador Jack M. Fletcher (2009) e o seu modelo causal que considera a inter-relação entre quatro níveis de processamento ligados à aprendizagem. O primeiro nível destacado por Fletcher é o Neurobiológico, compreendendo a) os fatores genéticos – que podem gerar maior vulnerabilidade ou suscetibilidade para o desenvolvimento de determinado transtorno específico – e b) a estrutura e a função cerebral – englobando a neuroplastia e o funcionamento de determinadas regiões cerebrais ligadas ao aprendizado. O nível Cognitivo é apontado pelo pesquisador como aquele que rege funções essenciais para a aprendizagem, como memória, atenção e motivação. A seguir, Fletcher aborda a relevância do nível Comportamental/Psicossocial, o qual permite uma ampliação do panorama contextual da dificuldade ao evidenciar comportamentos internalizantes ou externalizantes, entre outros fatores psicossociais de risco ou de proteção. Finalmente o autor cita o nível Ambiental, relacionado com fatores como escolarização e nível de vocabulário dos pais, estimulação da criança nas primeiras fases da vida e diversidade das vivências às quais a criança teve acesso. Esse modelo nos ajuda a pensar nas diversas interações entre esses diferentes níveis e a sua influência sobre o processo de aprendizagem e as dificuldades que possam surgir, como pode ser observado no esquema a seguir:

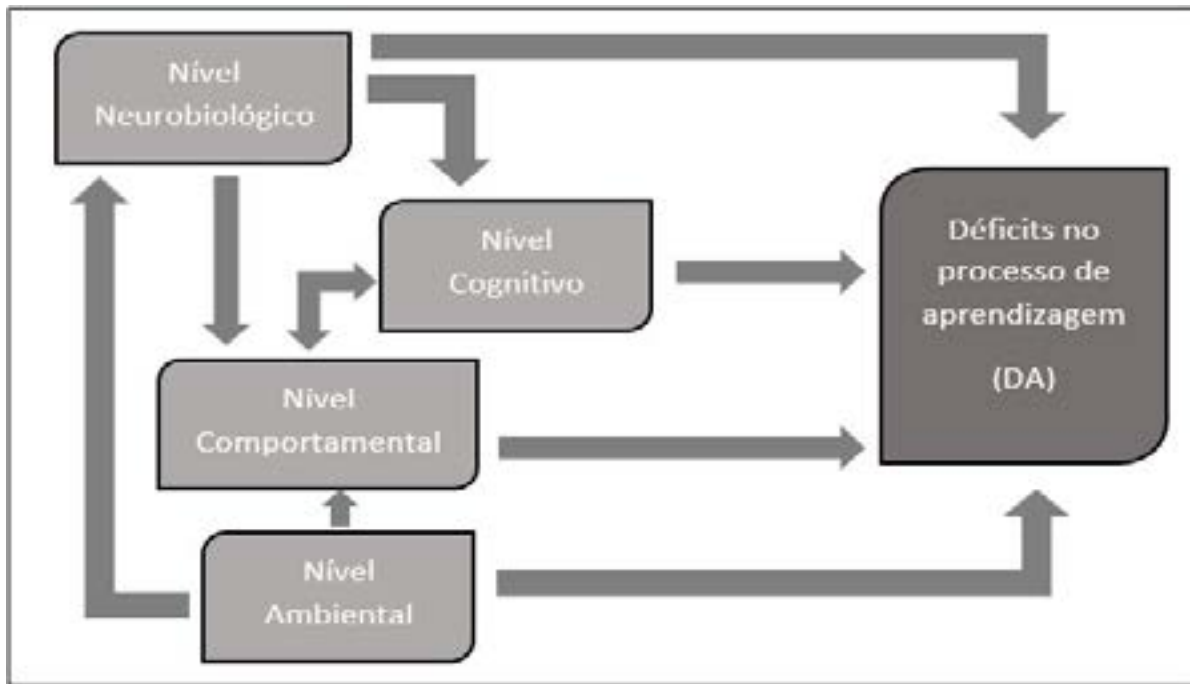


Figura 1: Esquema dos níveis de desenvolvimento: adaptado de FLETCHER (2009, p. 502)

Podemos perceber que, para Fletcher, as DA englobam tanto os fatores externos (como ambiente e interações sociais) quanto fatores internos (como a neurobiologia e a cognição), categorizando os transtornos decorrentes da neuroplastia e de quadros genéticos como nível de processamento da aprendizagem que pode explicar determinada DA, ou seja, os TA podem ser um dos motivadores da DA.

Outro termo que pode auxiliar a compreender o conceito de DA é o Mau Desempenho Escolar (MDE), aparecendo muitas vezes na literatura temática como um substituto para o primeiro, como é o caso do artigo publicado por Siqueira & Gurgel-Gianetti (2011), no qual os autores conceituam MDE como um “rendimento abaixo do esperado para a idade e escolaridade” (SIQUEIRA & GURGEL-GIANETTI, 2011, p. 17). Nesse artigo, também é mostrado que o MDE pode desencadear uma série de problemas com consequências sociais inegáveis nos âmbitos individual, familiar e escolar, pois causa grande impacto sobre os aspectos emocionais da criança levando à baixa autoestima, ao aumento da ansiedade relacionada a situações de aprendizagem e uma crescente desmotivação frente às atividades escolares, o que é muitas vezes mal interpretado pelos pais e pela própria escola, causando conflitos que fazem piorar ainda mais a situação da criança, já fragilizada, frente à formalidade do processo de aprendizagem. Segundo Siqueira & Gurgel, as causas do MDE estão associadas a dois fatores: a) extrínsecos ou ambientais – entre eles os socioeconômicos, socioculturais, familiares e escolares; b) intrínsecos ou individuais – que correspondem às habilidades cognitivas, os aspectos emocionais e de personalidade, as condições físicas e de saúde geral. Tais fatores podem impactar a aprendizagem, levando a dificuldades que culminam no MDE. Exemplo disso, e que ilustra muito bem o impacto dos fatores extrínsecos, são as expectativas e exigências muito elevadas, as quais podem ter um efeito deletério sobre a aprendizagem da criança que, julgando-se incapaz de atender a demandas externas - superestimação da criança pelos pais e/ou professores – pode adentrar uma zona de desconforto. Por outro lado, como exemplo de fator intrínseco, podemos destacar o que Julian B. Rotter (ZANETTI & MENDES, 1993) chamou de *lôcus de controle*, ou

seja, o nível de expectativa do indivíduo consigo mesmo, da sua competência, do seu coeficiente de engajamento com as atividades escolares e do seu controle sobre o próprio desempenho. Se esse lócus de controle não estiver fortalecido interiormente na criança, poderá ser uma das causas do MDE. Note-se que os autores também incluem fatores externos, como as condições físicas, na qualidade de motivadores da DA, permitindo-nos traçar um paralelo com o que Fletcher (FLETCHER, 2009) denominou de Nível Neurobiológico de processamento. Dessa forma, encontramos no artigo de Siqueira e Gurgel-Gianetti mais uma vez a caracterização da DA (ou MDE) como uma categoria de dificuldade que abriga em si, entre outras, as dificuldades oriundas de fatores biogenéticos.

Para finalizar esta busca pela conceituação de DA, podemos evocar a contribuição presente em obra bastante conceituada na área de Neuropsicologia, trata-se da publicação Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar (ROTTA et alli, 2016), onde lemos que a DA é um termo amplo, que tem sido utilizado para designar “problemas na aquisição de habilidades acadêmicas” (ROTTA et alli, 2016, p. 24). Os autores prosseguem afirmando que essas dificuldades podem ser gerais, abarcando as áreas da escrita, leitura e raciocínio matemático; ou específicas, ligadas mais a uma área acadêmica do que a outras. Nesse estudo vemos que a origem da DA remonta a “falhas secundárias relacionadas a fatores ambientais” (ROTTA et alli, p. 26), ou seja, as suas causas podem ser de matriz sociofamiliar ou pedagógica, além daquelas relacionadas com aspectos individuais, como pode ser visto no quadro a seguir:

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM		
FAMÍLIA	ESCOLA	INDIVÍDUO
▪ Escolaridade dos pais; ▪ Hábitos de leitura da família; ▪ Condições socioeconômicas; ▪ Histórico familiar de alcoolismo e drogadição; ▪ Desagregação familiar; ▪ Rotinas de estudo; ▪ Alimentação, lazer e sono.	▪ Condições físicas da sala de aula; ▪ Material didático; ▪ Método pedagógico; ▪ Interação escola-família; ▪ Condição e formação do corpo docente.	▪ Problemas físicos gerais; ▪ Problemas neurológicos; ▪ Prejuízos cognitivos; ▪ Problemas psicológicos e alterações comportamentais.

Figura 2: tabela Dificuldades de Aprendizagem: Adaptado de ROTTA et alli (2016)

Os autores ainda contribuem para o entendimento do tema mostrando que as DA podem ser de ordem primária ou secundária. O primeiro caso, também mencionado na obra como Dificuldades Naturais, indica a DA comumente encontrada pela maioria dos indivíduos e que decorre de problemas tais como aqueles relacionados com a proposta pedagógica da escola, dos níveis de exigência da escola ou dos pais e de eventuais conflitos familiares. Esse tipo de dificuldade, para os pesquisadores, tende a desaparecer a partir de um esforço maior do aluno ou de uma intervenção focal (ROTTA et alli, 2016, p. 75). Por outro lado, apontam que as dificuldades de ordem secundária são aquelas decorrentes de outros quadros diagnósticos, os quais têm um impacto primário sobre

o desenvolvimento de forma global, mas que, de forma secundária, também acabam interferindo na aprendizagem, como por exemplo os quadros de deficiência intelectual ou sensorial, comprometimento neurológico ou mesmo transtornos emocionais significativos. Vemos, assim, que esses autores também situam os transtornos de ordem neurobiológica como subfatores das DA e, além disso, afirmam que tais transtornos caracterizam-se como primários (causas) para o surgimento de determinada DA secundária (consequência).

A partir desse breve apanhado podemos concluir que as DA podem ser oriundas de fatores externos (como a família, escola ou relações sociais) ou internos (como a neurobiologia ou questões emocionais), mas sempre se apresentam como um quadro de rendimento abaixo do esperado para a idade cronológica da criança. Nos três estudos em que nos apoiamos até agora fica bastante claro que nem toda DA tem como origem um transtorno, mas que há transtornos específicos os quais podem motivar dificuldades escolares. Cabe aos profissionais envolvidos com o processo de aprendizagem da criança analisar caso a caso e ponderar quais são os possíveis fatores de motivação daquela determinada DA, considerando dentre esses até mesmo a possibilidade de transtornos específicos, como veremos no que segue.

TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) considera que TA são condições caracterizadas por implicações neurológicas, ou seja, quadros específicos em que o cérebro funciona de uma maneira diferenciada. Os TA estão inseridos em uma categoria mais ampla, a dos Transtornos do Neurodesenvolvimento, os quais frequentemente vão surgir em um período relativamente precoce do desenvolvimento do indivíduo, gerando um impacto no seu funcionamento social, acadêmico e ocupacional. São exemplos dessa categoria os Transtornos da Comunicação, do Espectro Autista, do Déficit de Atenção/Hiperatividade, da Motricidade, além do Transtorno Específico de Aprendizagem, como pode-se verificar no esquema a seguir.

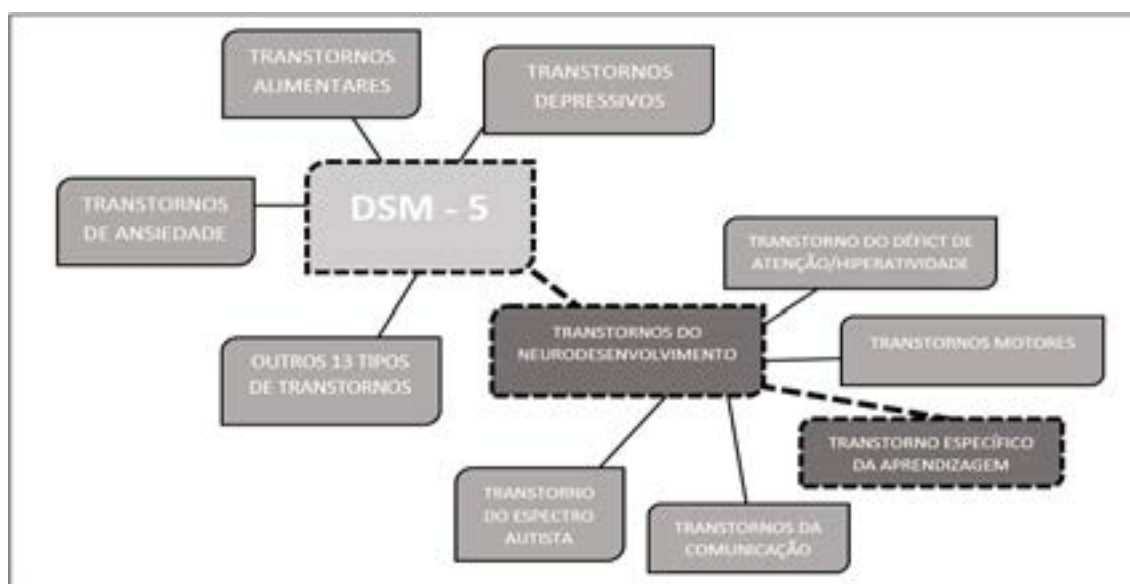


Figura 3: Transtornos mentais segundo o DSM-5

Como se vê, o manual caracteriza o TA como Transtorno Específico de Aprendizagem, pois o considera como um déficit específico na capacidade do indivíduo para processar informações com eficiência e precisão no que refere à leitura, à escrita e ao raciocínio matemático. São casos em que podem ser percebidas habilidades acadêmicas abaixo da média esperada para a idade, ou com desempenho aceitável diante de um grande empenho e muito esforço cognitivo. A característica fundamental desse tipo de transtorno é que ele agrega um prejuízo funcional importante, uma vez que interfere em habilidades fundamentais para a inserção social do indivíduo, como a capacidade de compreender uma mensagem escrita ou de lidar com as suas próprias finanças.

Encontramos no DSM-5 quatro critérios diagnósticos para caracterizar o TEA:

a) Dificuldades na aprendizagem ou no uso de habilidades acadêmicas que persistam por mais de seis meses, apesar de intervenções dirigidas e pelo menos um dos seguintes sintomas: leitura de palavras imprecisa, lenta e com esforço; dificuldade para compreender o sentido do que é lido; dificuldades na ortografia; dificuldades na expressão escrita; dificuldades para dominar o senso numérico; dificuldades no raciocínio matemático.

b) Habilidades acadêmicas afetadas encontrando-se substancial e quantitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica do indivíduo, causando interferência significativa no desempenho acadêmico ou profissional, ou nas atividades cotidianas, confirmada por meio de medidas de desempenho padronizadas administradas individualmente e por avaliação clínica abrangente.

c) Dificuldades de aprendizagem iniciadas nos anos escolares iniciais, mas que podem não se manifestar completamente até que as exigências pelas habilidades acadêmicas afetadas excedam as capacidades limitadas do indivíduo (por exemplo, em testes cronometrados, em leitura ou escrita de textos complexos e longos, em alta sobrecarga de exigências acadêmicas).

d) Dificuldades de aprendizagem que não podem ser explicadas por deficiências intelectuais, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outros transtornos mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução acadêmica ou instrução educacional inadequada.

A partir desses critérios, podemos entender os TEA como uma categoria que abriga transtornos relativos às habilidades acadêmicas não provenientes de deficiências físicas ou mentais, ou seja, o indivíduo ouve bem, enxerga bem, tem a inteligência preservada e possui diversas habilidades comprovadas, mas há eventos específicos que o impedem de adquirir algumas habilidades escolares. Dentro desse grande grupo de TEA podemos encontrar os Transtornos Específicos de Aprendizagem com prejuízo na leitura, com prejuízo na escrita ou com prejuízo na matemática, como se vê no quadro:

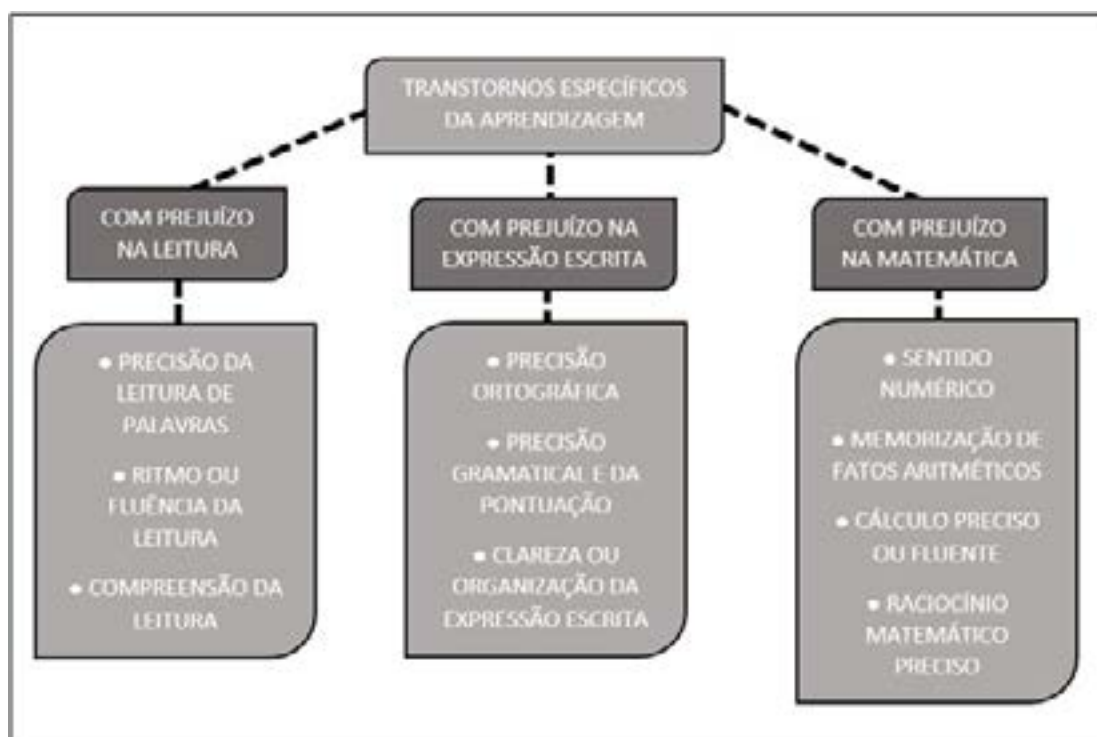


Figura 4: Transtornos específicos da aprendizagem

O quadro apresenta os transtornos com prejuízo na leitura, com prejuízo na expressão escrita e com prejuízo na matemática e as suas devidas especificações, mas cabe mencionar que dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia são os termos mais comuns empregados para designar esses TEA dentro da classificação apresentada pelo DSM-V, nos mostrando que o assunto não se esgota por aqui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os autores que embasaram a conceituação das DA neste artigo, os motivos para o fracasso escolar podem estar associados a diversas condições, internas ou externas. Desde as relações sociais, sejam dentro ou fora da escola, até fatores biológicos podem desencadear os entraves que fazem com que a criança ou jovem não consiga ou tenha dificuldades para aprender. Um desses agentes internos está ligado ao desenvolvimento neurológico do indivíduo, uma maneira específica no funcionamento do cérebro que gera certo desajuste no processo de aprendizagem. A isto se atribui a denominação de Transtorno de Aprendizagem.

Dificuldade de aprendizagem ou transtorno de aprendizagem? Agora, ao final deste artigo, podemos afirmar claramente que nem toda dificuldade de aprendizagem está associada a um transtorno, mas, em oposição, os Transtornos Específicos de Aprendizagem, estes sim, fomentam certas dificuldades de aprendizagem, sendo uma das categorias de fatores etiológicos desse quadro. Muitas podem ser as causas da não-aprendizagem ou do fracasso escolar, no entanto apenas àquelas ligadas aos quadros neurológicos indicadas pelo DSM-5 pode ser atribuída a denominação de Transtornos de Aprendizagem. Isso faz muita diferença quando o educador ou o profissional ligado à educação precisa estabelecer um panorama global quando se defronta com um episódio de dificuldade de aprendizagem. Estabelecer os limites dos TEA e situá-los enquanto uma categoria

bem definida dentro do espectro das DA permite aos profissionais maior e melhor compreensão dos fenômenos que podem trazer prejuízos à aprendizagem e, por consequência, potencializar a práxis pedagógica no sentido de buscar as alternativas mais ajustadas e eficientes para cada caso.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-5. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**, 4ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2015.

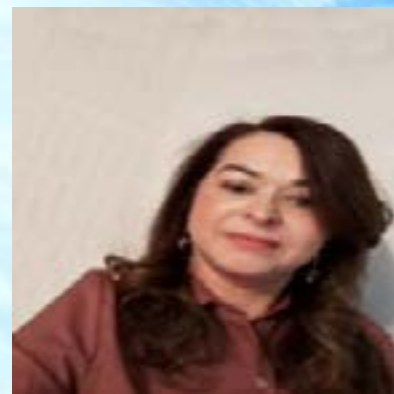
BENDER, W. **Learning Disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies**. 4. ed. Boston: Allyn and Bacon, 2001.

FLETCHER, Jack M. **Dyslexia: The Evolution of a scientific concept**. J. Inf. Neuropsychology Society n. 15, pp. 501-508. Huston, Texas, 2009.

ROTTA, N., OHLWEILER, L. & RIESGO, R. **Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed. 2016.

ZANETTI, Maria Lúcia; MENDES, Isabel Amélia Costa. **Tendência do locus de controle de pessoas diabéticas**. Revista da Escola de Enfermagem n.27, pp. 246-262. São Paulo: USP, 1993.

A LUDOPEDAGOGIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM



FRANCISCA FRANCINEIDE BERNARDO FERREIRA

Graduada em Pedagogia com habilitação em Administração escolar pela Faculdade Oswaldo Cruz 1999; Supervisão escolar pela universidade Uninove, 2002; Professora de Educação infantil EMEI Parada de Taipas.

RESUMO

O presente estudo de cunho bibliográfico visa investigar os fundamentos da ludopedagogia como estratégia de ensino no processo de ensino-aprendizagem em crianças na Educação Infantil. É inerente ao ato de aprender das crianças o gosto pelas atividades lúdicas com preferências próprias e em algumas práticas em que as crianças mesmas criam regras e estabelecem os passos para participação e concretização do ato de brincar na ludopedagogia. O brincar é uma fonte inesgotável de descoberta com valor incalculável para as crianças que vivenciam o processo de aprendizagem por meio do lúdico proporcionando para o cérebro uma atividade intensa marcada pelo prazer, que por sua vez, desenvolve o companheirismo, a sociabilidade e as novas descobertas, aguçando o imaginário desenvolvendo o intelecto e a criatividade humana no aprendizado infantil. A brincadeira é, sem sombra de dúvidas, uma linguagem natural da criança e de extrema importância na Escola de Educação Infantil, se constituindo assim em um espaço privilegiado para compreender, valorizar e compartilhar conhecimentos eficazes no processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Infância; Ludopedagogia; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O significado do brincar e a importância do brincar para o desenvolvimento infantil tem sido objeto de estudo de diversos autores, pensadores, pesquisadores que contribuem para essa atividade lúdica das nossas crianças. É importante um esclarecimento sobre o que é importante para as pessoas, para os alunos, para os professores sobre o ato de brincar.

É no ato de brincar que a criança experimenta situações, conflitos e supera desafios, que vão proporcionar, além do próprio prazer de brincar, o seu pleno desenvolvimento.

Brincar é a primeira conduta inteligente do ser humano. Quando a criança nasce, suas brincadeiras tornam-se tão essenciais como o sono e a alimentação. Portanto, na escola, a criança precisa continuar brincando para que seu desenvolvimento e crescimento físico, intelectual, afetivo e social possam evoluir e se associar à construção do conhecimento de si mesmo, do outro e do mundo (SANTOS, 2011, p. 12).

Brincar é uma importante forma de comunicação, é por meio deste ato que a criança pode reproduzir o seu cotidiano, num mundo de fantasias e imaginação. O ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre jogo e aprendizagem.

O brincar está muito relacionado na área da educação escolar uma vez que a criança vai brincar a todo momento. A brincadeira se constitui basicamente um sistema que integra a vida social da criança.

A brincadeira se caracteriza por ser transmitida de forma expressiva de uma geração a outra, ou aprendida nos grupos infantis, na rua, nos parques, escolas e incorporada pelas crianças de forma espontânea, variando as regras de uma cultura a outra. Muda-se, portanto, a forma não o conteúdo da brincadeira.

O brinquedo é a atividade principal da criança, aquela em conexão com a qual ocorrem as mais significativas mudanças no desenvolvimento psíquico do sujeito e na qual se desenvolvem os processos psicológicos que preparam o caminho da transição da criança em direção a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIER, 1998, p. 56).

Na infância o brincar e o educar se misturam, no entanto, a ação de brincar, ato livre garantido pelos marcos legais proporcionam o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas e sociais da criança em seu processo de descobertas e na aquisição dos conteúdos que são proporcionados por ações lúdicas no processo de aprendizado infantil.

Cabe aos professores a tarefa de mediar brincadeiras como forma de educar, sendo de extrema importância de o mediador adulto para que a criança tenha um tempo de sonhar, de crescer, de amadurecer, de possibilitar desenvolver as suas estruturas mentais superiores de forma equilibrada e contínua em busca de sua autonomia.

APRENDIZAGEM LÚDICA

No ambiente de aprendizagem escolar é um ambiente em que as crianças estão sujeitas a oportunidades de aprendizagem. Se confunde o ambiente de aprendizagem é confundido com o espaço físico em que ocorrem as a partir práticas educativas.

O ambiente de aprendizagem escolar é planejado e organizado para que ocorram práticas educativas. Nesse ambiente, o professor tem um papel fundamental, que pode ser tanto na preparação, organização e sistematização da aprendizagem, como no direcionamento ou orientação do processo de aprendizagem por meio de práticas lúdicas. A atividade lúdica possui, basicamente, cinco aspectos a serem destacados:

- **O Tempo e o Espaço** – Qual é o tempo que a criança tem para brincar no seu cotidiano?

Ela tem tempo para brincar dentro da Escola? E fora da Escola, quando ela brinca? E dentro de casa? A criança pode brincar na rua?

As características do brincar de cada grupo infantil serão definidas em função do tempo e do espaço existentes para a brincadeira acontecer.

- **Os Jogadores** – A criança brinca com colegas da mesma idade? Ela tem oportunidade de interagir com crianças mais novas e/ou mais velhas? Ela brinca com adultos? Ela brinca sozinha?

As interações sociais que a criança estabelece no decorrer da atividade lúdica são fundamentais para o seu desenvolvimento. Durante estas trocas, a criança tem oportunidade de assumir diversos papéis e colocar-se no lugar do outro. O mediador dessas brincadeiras será o adulto, normalmente o professor que acompanha o desenvolvimento da criança. A interação é de fundamental importância para a criança ter a oportunidade de atividade lúdica a criança vai fantasiar, fazer o faz de conta.

- **Os Objetos e/ou Brinquedos** – Os objetos com os quais a criança brinca podem ser desde simples elementos da natureza até sofisticados brinquedos. Esses objetos aparecem em diversos contextos no cotidiano infantil: na família, nas instituições educacionais, no contexto psicológico. Portanto, o brinquedo é um recurso da atividade lúdica que se torna o objeto para a criança interagir com o outro.

Em cada um deles, um brinquedo pode ser visto como objeto potencial, solidão e consolação; como objetos que estimulam a autonomia ou a associação do coletivo; como objeto de distração ou informativo.

Os brinquedos têm um impacto próprio e são, ao mesmo tempo, meios para brincar e veículos da inteligência e da atividade lúdica. Eles constituem um “eco” dos padrões culturais dos diferentes contextos socioeconômicos. Portanto, não existe atividade lúdica sem esse instrumento, sem esse objeto, sem esse brinquedo que poderá ser construído pela criança ou poderá vir pronto como parte de um jogo em que num dado momento a criança irá construir suas próprias regras.

- **As Ações do Sujeito – Físicas e Mentais** – O desenvolvimento da atividade lúdica depende, de forma significativa, das ações das crianças – sem elas, a brincadeira não acontece. Essas ações desenvolvem-se, nos primeiros anos de vida, muito mais no nível do concreto (físico). Assim que a criança cresce, a sua ação torna-se mais abstrata, havendo um desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

Por exemplo, as crianças aprenderão as regras, respeitando o tempo do outro ou até do próprio jogo que exige isso da criança. Em uma Loja de Brinquedo, todo o brinquedo terá uma faixa etária explicitando para quem se destina o brinquedo, no entanto, as crianças estão sendo desenvolvidas bem acima do que a faixa etária coloca no brinquedo, e assim, a criança é estimulada a superar-se.

Dentro dessas ações temos o exemplo do Jogo de Construção com Blocos, a criança pequena se exercita a manipulação. À medida que vai se desenvolvendo, ela passa a construir objetos,

cenas entre outros que vão adquirindo um significado mais abstrato e servem a outras brincadeiras, deixando de ser a construção o principal objetivo.

- **Relação Meio/Fins** – É importante discernir, no decorrer da atividade lúdica, se ela se constitui num meio para atingir determinados fins (é o caso de um jogo proposto com objetivos pedagógicos específicos – por exemplo, um jogo de sequência); ou se a brincadeira acontece como um fim em si mesmo, ou seja, a criança por puro divertimento (por exemplo: pular corda no recreio).

Toda atividade lúdica precisa ter um começo, um meio e um fim e precisa ter um objetivo, uma vez que sem objetivo uma atividade não tem finalidade. É preciso interação, mediação e dentro da educação escolar é necessário atentar-se para a importância da finalidade do objetivo de determinada atividade.

LUROPEDAGOGIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Vygotsky (1998), acentua o papel ao ato de brincar da constituição do pensamento infantil, uma vez que é brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos.

As crianças desenvolvem sua capacidade de raciocinar, de julgar, de argumentar, de como chegar a um consenso, reconhecendo o quanto isto é importante para dar início à atividade em si.

A atividade lúdica é de suma importância para a criança no desenvolvimento infantil uma vez que engloba todos os aspectos do desenvolvimento humano. Como a criança é um ser em desenvolvimento, sua brincadeira vai se estruturando com base no que é capaz de fazer em cada momento. Isto é, dela aos seis meses e aos três anos de idade tem possibilidades diferentes de expressão, comunicação e relacionamento como o ambiente sociocultural no qual se encontra inserida.

Com a descoberta do brincar com intencionalidade educativa, descobriu-se um processo que tornou a aprendizagem algo que os alunos desejam e se sentem atraídos e, o mais importante, é que, também, a escola pode cumprir a função não só de ensinar, mas de educar, ao trabalhar com jogos, brincadeiras e dinâmicas o educador não está apenas ensinando conteúdos conceituais, está também educando as pessoas integralmente, tornando-as mais humanas por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral (SANTOS, 2011, p. 21).

Ao longo do desenvolvimento, portanto, as crianças vão construindo novas e diferentes competências, no contexto das práticas sociais, que irão lhes permitir compreender e atuar de forma mais ampla no mundo.

O brincar se torna importante no desenvolvimento da criança de maneira que as brincadeiras e jogos que vão surgindo gradativamente na vida da criança desde os mais funcionais até os de regras. Estes são elementos elaborados que proporcionarão experiências, possibilitando a conquista e a formação da sua identidade.

A criança de seis meses a um ano leva os objetos a boca, o chocalho, o mordedor e aos

poucos vai percebendo que tem barulho, que tem textura, que tem cheiro, mas isso tudo ninguém precisa falar para a criança que ao pegar o objeto vai sentindo e o cognitivo já vai estimulando suas descobertas.

No decorrer de por meio um ano, dois anos, vem as regras e a primeira regra do brincar é se brincou ao final da brincadeira tem que guardar o brinquedo, se está jogando com dois ou três coleguinhas precisa esperar a sua vez para poder jogar novamente, independente da sua faixa etária em que a criança precisa fazer a experiência de ganhar e perder, da mesma forma os limites que precisam ser trabalhados na criança.

Portanto, o brincar se torna importante o desenvolvimento da criança de maneira que as brincadeiras e jogos que vão surgindo gradativamente na vida da criança desde os mais funcionais até os de regras. Estes são os elementos elaborados que proporcionarão experiências, possibilitando a conquista e a formação da sua identidade.

A escola ludicamente inspirada não é aquela que realiza todas as atividades com jogos, mas aquela em que as características lúdicas influenciam o modo de ser do educador e interferem na organização do ambiente, na seleção das atividades e na visão que se tem de criança, jovem, adulto e idoso, enfim, do ser humano (SANTOS, 2011, p. 23).

As ações com o jogo devem ser criadas e recriadas, para que sejam sempre uma nova descoberta para se transformar em um novo jogo, em uma nova forma de jogar. Quando a criança brinca, sem saber fornece várias informações ao seu respeito, no entanto, o brincar pode ser útil para estimular seu desenvolvimento integral, tanto no ambiente familiar, quanto no ambiente escolar.

É preciso mediar sem tolher a criatividade da criança, mas deve se iniciar o jogo com determinada que vai até o final do jogo. Quando o jogo finalizar existe a possibilidade de mudar a sua regra. Com isso, a criança vai percebendo que existem regras e normas que precisam ser observadas para que o jogo possa acontecer e os seus participantes precisam ter clareza disso no ato lúdico que deve estar presente na Escola e na família.

É brincando que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesma e ao outro. Por meio do universo lúdico que a criança começa expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança, e sendo liberdade compartilhando sua alegria de brincar.

É brincando, é nas regras, é perdendo, é ganhando, é dar o tempo para o outro, é esperar a sua vez que há o aprendizado para que a criança se relacione com os demais. Já ouvimos a seguinte afirmação: “quanta coisa que numa simples brincadeira se ensina para a criança” desde as questões de ética, de valores, de respeito.

A criança precisa ser ouvida, ela vai argumentar e precisamos escutar essas argumentações, não é porque é adulto que vai dizer que a criança não tem vez, não. A criança é um ser humano com senso crítico que sabe respeitar e valorizar, nós temos que fazer isso desde a sua mais tenra idade.

[...] a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado superior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento (SANTOS, 1995, p. 12).

Outra característica da atividade lúdica é o papel de liderança e isso é perceptível em crianças de três, quatro, cinco anos em que o papel de liderança em que a criança organiza a sala, organiza a brincadeira, ou seja, tem consciência do que quer, o que é necessário é lidar com essa questão, com esse sentimento.

Existem adultos que procuram psicólogos para trabalharem a questão da liderança que não foi trabalhada na sua infância, ou seja, uma lacuna se abriu e isso precisa ser resolvido e a ajuda profissional vai dar condições de possibilidades de aparar essas arestas que não foram trabalhadas no desenvolvimento infantil.

Em contrapartida, em um ambiente sério e sem motivações, os educandos acabam evitando expressar seus pensamentos e sentimentos para realizar qualquer outra atitude com medo de serem constrangidos.

Brincar com outras crianças é muito diferente de brincar somente com adultos. O brinquedo entre pares possui maior variedade de estratégias de improviso, envolve mais negociações e é mais criativo.

É uma lástima, mas ainda vemos isso em ambientes escolares em que professores tiram essa autonomia dos alunos, desmotivando-os desse momento dos sentimentos, das emoções fazendo com que o aluno invés de ter o respeito, vai ter medo. A criança não deve ter medo, ela deve sim, ter respeito pelo outro.

É importante a observação do professor no ato de brincar das crianças, quando a criança brinca com crianças de sua mesma faixa etária eles constituem as regras, eles brigam, eles se entendem, se acertam. No entanto, quando há a interferência do adulto a criança recorre ao adulto pedindo socorro e aí está o mal uma vez que o adulto entra e toma partido para uma criança sem ver o todo do processo do ato de brincar. É de fundamental importância deixar a criança resolver a situação. Em algumas situações é necessário fazer a mediação, mas, muitas vezes a criança sozinha já negocia com a outra criança.

Ao brincar com seus coleguinhas, a criança aprende sobre a cultura em que vive, ao mesmo tempo em que traz novidades para a brincadeira e ressignifica esses elementos culturais. Aprende, também, a negociar e a compartilhar objetos e significados com as outras crianças.

Isso é perceptível na criança que vem de outro bairro, de outra cidade, ou ainda, que não conhece determinado brinquedo, não conhece determinada boneca ou que brinca diferente. Portanto, a atividade lúdica proporcionar novas culturas para o desenvolvimento da criança.

No ambiente escolar os brinquedos são compartilhados, no entanto, o brinquedo que a criança traz de casa, precisa ter o cuidado em perceber se a criança quer partilhar, quer emprestar ou se quer ficar com ele de forma que não há a necessidade de partilhar. Mas, me parece que esse cuidado precisa vir de casa e a mediação do professor é importante para alertar os pais do problema que pode acontecer ao trazer os seus pertences pessoais de casa para o ambiente escolar.

Dentre as brincadeiras realizadas pelas crianças, na faixa etária dos três aos sete anos, o faz-de-conta é a que mais desperta o interesse e tem sido estudada em detalhes.

O faz-de-contas é uma atividade complexa e constituinte do sujeito, diferente das que caracterizam o cotidiano da vida real, que já aparece nos jogos de esconde-esconde que ela tem com os adultos, quando aprende que desaparecer, no jogo, não é algo real, mas inventado para poder brincar.

A imaginação da criança é algo de fundamental importância para o seu desenvolvimento pleno, faz imitações, realiza imitações, e, no ambiente escolar, o que se vê é a própria criança brincando de ser professor com as outras crianças, incorporando o papel do professor ao imitar com os seus coleguinhas na classe num ato lúdico.

Segundo Vygotsky (1998), a brincadeira do faz-de-conta cria uma zona de desenvolvimento proximal, no momento que a criança representa um objeto por outro, ela passa a ser relacionar com o significado a ele atribuído e não mais com ele em si.

O autor aborda o desenvolvimento proximal, o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O desenvolvimento proximal é aquele que está no meio e se torna o elo entre o desenvolvimento real para o desenvolvimento potencial.

Assim, a atividade de brincar pode ajudar a passar de ações concretas com objetos para ações com outros significados, possibilitando avançar em direção ao pensamento abstrato.

Essa ação se torna imprescindível na atividade lúdica perceber a criança sair de uma ação concreta para o objeto abstrato, uma vez que o concreto é o que se tem presente, visualizado, já o pensamento abstrato precisa ser imaginado, criar sem a presença do objeto e isso cabe ao mediador, o professor, o adulto de forma interativa.

Cabe, ao professor, como adulto mais experiente, estimular brincadeiras, ordenar o espaço interno e externo da escola, facilitar a disposição dos brinquedos, mobiliário e os demais elementos da sala de aula.

Outras formas de intervenção podem ser propostas visando incitar as crianças a desenvolverem brincadeira nesta ou naquela direção, mas só com incitações, nunca obrigação, deixando-as tomarem a decisão de se engajarem na atividade lúdica. A brincadeira precisa ter um objetivo, precisa da presença de um adulto, uma pessoa mais experiente para mediar esta outra brincadeira.

A criança precisa brincar porque ela quer e não se sentir obrigada a brincar naquela atividade. É claro que dentro do contexto de aprendizagem no ambiente escolar o professor tem sua rotina, tem suas regras e precisa propor que as crianças brinquem, joguem naquele momento, mas é preciso respeitar o tempo da criança levando em conta a maturação do desenvolvimento para estar brincando naquele momento, naquela atividade lúdica? É isso que precisa ser considerada na intervenção com a brincadeira, com o jogo.

O professor também pode brincar com as crianças, se elas o convidarem, solicitando sua participação ou intervenção. Mas deve procurar ter o máximo de cuidado para respeitar a brincadeira e o ritmo; sem dúvida, esta forma de intervenção é delicada, por ser difícil o adulto participar da brincadeira sem destruí-la; é preciso muita sensibilidade, habilidade e bom nível de observação para participar de forma positiva.

A chave desta intervenção é a observação das brincadeiras das crianças, pois é necessário respeitá-las: conhece-las, sua cultura, como e com que brincam, e quando seria interessante o adulto participar.

Melhor, porém, é que não o faça e aproveite este momento para observar seus alunos, para conhecê-los melhor e a observação passa a ser objeto de estudo e ajuda na elaboração de relatório das atividades observadas no registro feito pelo professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, percebe-se como o brincar é essencial para o desenvolvimento infantil. Uma criança que não consegue brincar deve ser objeto de preocupação. Disponibilizar espaço e tempo para brincadeiras, portanto, significa contribuir para um desenvolvimento saudável.

É importante que os adultos resgatem sua capacidade de brincar, tornando-se, assim, mais disponíveis para as crianças que devem ser vistas como parceiros e incentivadores das brincadeiras.

Toda criança precisa brincar, toda criança precisa vivenciar esse momento lúdico. Não é brincar sozinho e muito menos brincar somente em um ambiente e sim, brincar na vida, no contexto familiar, no contexto educacional, precisando de pai, de mãe, de um adulto, de um professor e de crianças de sua mesma faixa etária para que o seu desenvolvimento pleno possa ser assegurado tornando-se assim um adulto saudável, pleno.

A atividade e prática lúdica exerce um papel de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem das crianças e reúnem brincadeiras, de jogos, da observação situações em que o lúdico educa e forma, proporciona os elementos necessários para as novas descobertas que são proporcionadas por meio dos jogos e brincadeiras.

A ludicidade permite que as crianças explorem e experimentem nas brincadeiras as ferramentas necessárias para se trabalhar na aprendizagem de forma prazerosa e significativa formando conceitos, ideias, relações lógicas, socializando e absorvendo o indivíduo de acordo com ritmo e seu potencial.

REFERÊNCIAS

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a Aprendizagem Escolar**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação Infantil**. 6 ed. São Paulo: Cent age Learning, 2011.

LAZARETTI, L. M. **A Compreensão Histórico-Cultural da Brincadeira no Desenvolvimento Infantil – Das hipóteses de Vygotsky às Colaborações de Elkonin.** V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo – Marxismo, Educação e Emancipação Humana. 11, 12, 13 e 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis-SC.

LEONTIEV, Alexis N. **Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil.** In: VYGOTSKY, L. et al. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998a.

_____. **Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-Escolar.** In: VYGOTSKY, L. S. et al. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998b.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação.** 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O Brincar na Escola: Metodologia Lúdico Vivencial, Coletâneas de Jogos, Brinquedos e Dinâmicas.** 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA JUNIOR, Afonso Gomes da. **Aprendizagem por Meio da Ludicidade.** Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

VYGOTSKY, L. **A formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CRIANÇAS, BRINCADEIRAS E A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS



LUCIANA DOS SANTOS CAETANO FARIAS

Graduação em Pedagogia, pela Faculdade Morzartem de São Paulo (2011); Especialista em Psicopedagogia na Educação pela Universidade Paulista - UNIP (2015); Professora de Educação Infantil - No CEI Jardim Taipas.

RESUMO

Este estudo apresenta a interrelação entre crianças, brincadeiras e organização de espaços na Educação Infantil, ressaltando essa tríade como relevante, nas vivências que acontecem na Educação Infantil. A criança que ocupa os espaços na Educação Infantil, são sociais e culturais, aspectos que influenciam como devem ser as proposições que convidam as crianças para que desenvolvam as brincadeiras, nos espaços organizados e que permitem as interações. Tem-se como problema de a pesquisa querer saber, qual a importância da organização dos espaços para as crianças se desenvolverem a partir das brincadeiras que acontecem nele? O objetivo geral deste estudo, é apresentar a tríade crianças, brincadeira e organização dos espaços na Educação Infantil, ressaltando a sua importância para o desenvolvimento integral das crianças. A metodologia escolhida para a construção do presente estudo, foi a revisão da literatura, que ocorreu por meio da pesquisa bibliográfica, com a leitura de livros e artigos científicos, que permitiram a sua dissertação. O resultado mais significativo encontrado durante a pesquisa foi a compreensão de que a organização de espaços é importante do ponto de vista do desenvolvimento e da aprendizagem, que precisa acontecer na infância, isso porque, na Educação Infantil, tem-se pensado muito na qualidade do acolhimento que é dispensado as crianças de até cinco de idade, pois esse período da infância é de grande importância para a vida toda do indivíduo.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças; Brincadeira; Espaços; Desenvolvimento; Interação.

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre crianças, brincadeiras e organização de espaços é importante do ponto de vista do desenvolvimento e da aprendizagem que precisa acontecer na infância, isso porque, na Educação Infantil, tem-se pensado muito na qualidade do acolhimento que é dispensado as crianças de até cinco de idade, pois esse período da infância é de grande importância para a vida toda do

indivíduo.

Quando se fala em organização de espaços na Educação Infantil, principalmente na formação de professores em serviço, é importante ressaltar que é essa organização de espaços que irá possibilitar o acolhimento, as brincadeiras, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Isso porque, a organização de espaços é importante para o desenvolvimento integral da criança, por promover as brincadeiras e as interações, é nesse sentido que o coletivo pedagógico da escola, precisa estudar para refletir, sobre a importância da organização dos espaços para que juntos possam oferecer acolhimento, possibilidades e materialidades para as crianças inventarem, imaginarem e organizarem as suas brincadeiras, estabelecendo relações com os colegas e o ambiente, para se desenvolverem.

A elaboração desse estudo se justifica pela curiosidade em buscar compreender a tríade criança, brincadeira e organização de espaços. Compreendendo que o espaço coletivo da Educação Infantil, precisa possibilitar vivências e experiências, oferecendo as crianças a brincadeira e possibilidades de interação que são importantes para o seu desenvolvimento integral. A Educação Infantil é caracterizada como um processo que viabiliza o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância, por este motivo pensar na organização de espaços é compreender a sua relevância para o desenvolvimento integral das crianças.

O objetivo geral deste estudo foi apresentar a tríade crianças, brincadeira e organização dos espaços na Educação Infantil, ressaltando a sua importância para o desenvolvimento integral das crianças. Os objetivos específicos foram: descrever a criança, caracterizar as brincadeiras e apresentar a organização dos espaços como elo para o desenvolvimento das crianças a partir das brincadeiras.

Nesse sentido, o problema da pesquisa esteve em querer saber, qual a importância da organização dos espaços para as crianças se desenvolverem a partir das brincadeiras que acontecem nele?

A metodologia da pesquisa escolhida para o desenvolvimento desse estudo foi a pesquisa bibliográfica, que é definida como a análise de livros e artigos científicos já publicados, que fornecem ao pesquisador uma bagagem teórica, com informações e conhecimentos com base científica, visando a aquisição do repertório que possibilita a elaboração do estudo, nesse sentido, a realização da leitura de livros e artigos científicos foram necessários para escrever este artigo. O período de busca dos livros e artigos científicos que foram utilizados para a elaboração do presente estudo, foram autores que escreveram nos últimos vinte anos, dessa forma, a seleção dos livros foi feita a partir do ano 2000 até a presente data, com o critério de teorias recentes para refletir sobre o tema.

O estudo está organizado em três tópicos para a melhor compreensão do tema e resolução do problema da pesquisa, sendo que no primeiro tópico descreveu-se a criança, ressaltando a sua subjetividade ao entrar na Educação Infantil. No segundo tópico caracterizou-se as brincadeiras, que permitem as interações e as aprendizagens durante o tempo que a criança permanece na escola de Educação Infantil. E no terceiro tópico apresentou-se a organização dos espaços como elo para o desenvolvimento das crianças a partir das brincadeiras, descrevendo as possibilidades de vivências

e experiências que as crianças podem ter quando um espaço é bem projetado pelo professor.

A pesquisa apresenta relevância científica à prática pedagógica, porque busca contribuir com a produção de conteúdo científico que poderá ser utilizado como material de estudos para a formação de professores, no sentido de prover uma reflexão sobre a criança, a brincadeira e a organização de espaços, permitindo as interações, o cuidar e educar, contribuindo com o desenvolvimento integral na infância.

A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As crianças quando chegam na Educação Infantil, trazem consigo conhecimentos de múltiplos espaços de interação, principalmente do espaço familiar. Muitas crianças no primeiro contato com a escola da infância se sentem inseguras, pois são pessoas desconhecidas que precisam confiar, ambientes a serem desbravados e diversas culturas que estão se conectando ou não naquele espaço da sala de referência.

Sabe-se que a na infância, as crianças apresentam muitas características, entre elas, a descoberta, a engenhosidade e a curiosidade, essa última considerada importante e a mola propulsora para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Entrar na escola de Educação Infantil é uma possibilidade que a criança encontra para se desenvolver integralmente, as vivências e experiências oferecidas nesses espaços podem ser ricas ou não, para que se desenvolvam.

Para Debertoli (2008, p. 71) a criança deve ser compreendida como “construção social e cultural”.

Analisando o que escreve o autor, buscou-se relacionar tal definição de infância com a definição de educação proposta no Currículo da Cidade da Educação Infantil (2019) ao qual também define a educação como:

Um processo social. As pessoas se educam e são educadas cotidianamente nas suas relações interpessoais, nas ações de convivência, no trabalho, no lazer, nos diálogos produzidos nos espaços públicos e privados e também nas interações com as informações a partir de diferentes tecnologias (SÃO PAULO, 2019, p. 20).

Quando a criança ingressa na Educação Infantil, ela está ingressando também em um espaço social, que promove relações com outras pessoas, outras culturas e o espaço que é transformado pelas crianças, que também a transforma e faz com que nessa coletividade social de múltiplas interações as crianças construam a cultura infantil.

A cultura infantil é um processo social, de interação, interrelações e socializações das relações que as crianças constroem no cotidiano da escola da infância. Com as brincadeiras elas não apenas reproduzem as manifestações e representações do mundo social, elas também constroem culturas a partir das relações sociais.

A criança é um ser social e completo, Debertoli (2008) reforça a concepção de criança:

De que o estatuto e papéis sociais que são atribuídos à infância mudam com as formas sociais das quais as crianças são sujeito e objeto de variação e de mudança em função de dimensões sociais, como classe, contextos culturais e relações de gênero, entre outros (DEBERTOLI, 2008, p. 71).

Quando uma criança ingressa numa escola de Educação Infantil, significa aprender a conviver com outras crianças, com outros adultos e com outros ambientes, participando de distintos universos materiais e simbólicos, que possibilita a sua participação de modo a compartilhar das diversidades e constituir perspectivas comuns a partir de pontos de vistas singulares.

Segundo Dornelles e Bujes (2012) pensar a infância como uma invenção, permite:

Entender não apenas como e por que mudam as suas concepções, mas também como são diferentes, de uma época para outra, as próprias crianças. Assim, compreender que a infância tem um significado diferente, sendo marcada em cada sociedade e em cada época por sinais próprios, possibilitou que se atribua a esse conceito o caráter de uma construção social e se ponha em questão a sua universalidade (DORNELLES E BUJES, 2012, p. 4).

É preciso que os professores da Educação Infantil compreendam que as infâncias mudam o tempo todo, que existem múltiplas infâncias, que as crianças mudam assim como as questões sociais mudam, que tem significados diferentes.

É preciso que os adultos que se ocupam com a infância, compreendam os significados que esse período da vida humana representam em diferentes épocas, aspecto que se faz necessário também a compreensão do que marca a sociedade, que conseqüentemente marca as crianças, estar atento a essas mudanças sociais significa estar atento a definição das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010) em seu artigo sétimo, afirma que o nível educacional exerce tripla função na sociedade brasileira, como segue:

A primeira é a função social do acolhimento dos bebês e das crianças no sentido de assumir a responsabilidade de cuidá-las e educa-las em sua integralidade no período em que estão na instituição, complementando e compartilhando a ação da família/responsáveis. A segunda função é a função política de promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivências das infâncias. Em essência, isso significa contribuir para que bebês e crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais, exercendo o seu direito à participação. A terceira é função pedagógica, pois a escola é um lugar privilegiado tanto para a ampliação e diversificação de repertórios, saberes e conhecimentos de diferentes ordens como para estabelecer o encontro e a convivência entre bebês, crianças e adultos, a fim de construir outras formas de sensibilidade e sociabilidade que constituam subjetividades comprometidas com a ludicidade, a educação inclusiva, a democracia, a sustentabilidade do planeta, o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística, religiosa (SÃO PAULO, 2010, p. 44).

Compreendeu-se que a Educação Infantil que acolhe bebês e crianças, e seus profissionais assumem o compromisso com a humanização dos pequenos e não apenas com a instrução. Compreender essa missão da Educação Infantil é importante para planejar o acolhimento das crianças, compreendendo o papel da Educação Infantil.

AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As brincadeiras na Educação Infantil acontecem em todos os espaços, sejam os internos e externos, as crianças nos espaços estão sempre brincando, interagindo e se relacionando.

Segundo Schlindwein et al. (2017, p. 40) as crianças “brincam na maior parte do tempo, estejam elas onde estiveram, sejam na escola, na rua ou em casa. Brincar não é apenas necessidade, é direito das crianças”.

A brincadeira como direito das crianças, deve ser compreendida em seu caráter lúdico, pelas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem que oferece as crianças.

O valor do lúdico para as crianças na escola segundo Schlindwein et al. (2017) dependerá muito de:

Como elas são encaradas, nesse contexto, pelos adultos que a frequentam. As diferentes mediações educativas realizadas pelo educador, a organização dos espaços e tempos da escola e dos jogos, brincadeiras, brinquedos e materiais lúdicos que se encontram ao alcance das crianças durante o ato lúdico, são atitudes que podem fazer a diferença no brincar da escola e na ampliação do repertório do lúdico (SCHLINDWEIN, 2017, p. 40).

A brincadeira é uma atividade comum na infância, ela já faz parte da identidade de meninas e meninos, como se constituísse como uma linguagem visto que no momento da brincadeira as crianças se inter-relacionam entre si.

Segundo Kishimoto (2011) a brincadeira é uma atividade relacionada às crianças por quê:

Tem como finalidade a sua diversão, a relação interpessoal e a aprendizagem. Ela permite uma relação da criança com o desenvolvimento e a aprendizagem. A brincadeira está atrelada nos processos de educação e principalmente nas etapas de aprendizagens infantis (KISHIMOTO, 2011, p. 65).

A brincadeira já faz parte da infância, como se fosse uma forma de comunicação das crianças. Quando se pensa em criança, logo vem à cabeça a brincadeira, pois na infância as crianças brincam em todos os momentos do seu dia.

Quando a brincadeira está relacionada à educação é possível compreender a sua relevância para o desenvolvimento e a aprendizagem também dentro da escola, por sua riqueza de vivências e ações que as crianças poderão entrar em contato com o mundo a sua volta e assim descobrir novos conhecimentos.

Entende-se que a brincadeira é caracterizada como um termo, que precede uma ação da criança frente a um objeto, que por meio da sua imaginação ela dá vida as coisas que se encontram em seu entorno. Como por exemplo, uma caixa de papelão pode ser utilizada como um fogão pelas meninas, ou uma garrafa pet pode ser utilizado como um avião para os meninos.

Dessa forma, compreende-se que a brincadeira é ação frente ao objeto que a criança poderá utilizar em seu ato de brincar, na maioria das vezes demanda objeto concreto e imaginação.

A brincadeira é definida segundo Wajskop (2001) como uma ação em que a criança:

Apresenta para que possa colocar em prática as regras do jogo na atividade lúdica ao qual é submetida, seja de forma livre ou de forma dirigida. Durante a brincadeira, a criança utiliza-se de brinquedo, que pode ser construído, transformando objetos já existentes ou comprados, mas a brincadeira e o jogo têm distinção em sua conceituação apesar de também algumas brincadeiras possuírem regras que são as principais características dos jogos (WASKOP, 2001, p. 25).

Percebeu-se que a brincadeira é a ação da criança frente a um objeto que pode ser tanto uma caixa de papelão, quanto um brinquedo fabricado pela indústria, porém este tem um significado e demanda uma ação da criança que muitas vezes se baseia nas vivências dos adultos para reproduzir no momento de brincar.

O professor no contexto da Educação Infantil precisa ter claro no ato de seu planejamento o conceito correto de brincadeira, sabendo principalmente diferenciar esta brincadeira do jogo, mesmo porque apesar das brincadeiras em alguns casos possuírem regras, sua identificação e conceituação são baseadas na ação da criança frente ao objeto.

Dessa forma, entendeu-se que a brincadeira deve ser compreendida como um recurso a ser utilizado pelas crianças, pois se constitui como parte da sua infância, como linguagem para que se possa relacionar com as outras crianças e com o meio para adquirir o conhecimento de mundo.

Para compreender melhor a brincadeira enquanto recurso lúdico, denominada de brincadeira tradicional, Almeida (2002) escreve que esta modalidade é filiada ao folclore, desse modo:

Incorpora a mentalidade popular e se faz entender pela oralidade. Sendo um elemento folclórico, a brincadeira tradicional infantil assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade (ALMEIDA, 2002, p. 38).

Compreendeu-se a brincadeira tradicional, também como um recurso favorecedor de aprendizagem, pois é carregada de informações e significado, isso porque o conhecimento popular é de grande valia no aprendizado e estas brincadeiras tradicionais como: amarelinha, parlendas e o pião etc., que foram passadas pelos pais aos filhos, trazem consigo possibilidades e conceitos como os matemáticos, que auxiliam na aprendizagem infantil pela ludicidade que carregam em sua composição.

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS COMO ELO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS A PARTIR DAS BRINCADEIRAS

A organização dos espaços na Educação Infantil é uma parte muito importante para o acolhimento das crianças, isso porque as crianças ocupam espaços e estes precisam ser pensados, organizados para que convidem as crianças a brincar.

Ceppi e Zini (2013) explicam que é possível projetar espaços na Educação Infantil, diferentes da maneira tradicional, como escreve:

Espaços que são mais agradáveis e flexíveis, menos rígidos, mais acessíveis para infinitas experiências. O ambiente é visto não como um espaço monológico estruturado de acordo com um padrão formal e uma ordem funcional, mas como um espaço no qual as dimensões múltiplas coexistem, até mesmo as opostas. Um espaço, enfim, que é construído não por meio da seleção e simplificação de elementos, mas por meio da fusão de pares de opostos (interior e exterior, formalismo e flexibilidade, materialidade e imaterialidade), o que produz condições ricas e complexas (CEPPI & ZINI, 2013, p. 18).

Compreendeu que as interações e as brincadeiras para acontecer de modo a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês e crianças na Educação Infantil, precisa de espaços organizados de forma agradável para os pequenos, que também sejam flexíveis que ora permita a

vivência dirigida e ora dê possibilidades de as crianças criarem suas próprias vivências, inventando brincadeiras, imaginando situações e trocando informações e conhecimentos com os colegas.

É importante ressaltar, que as interações e as brincadeiras são eixos que estruturam a prática pedagógica, mas que o ambiente precisa ser pensado de forma intencional, organizado com as materialidades e imaterialidades para que as crianças construam a cultura infantil.

Quando se fala em organização dos espaços na Educação Infantil, também entram na discussão os eixos estruturantes de todo o trabalho do professor, do trabalho pedagógico que sustentam as vivências e as experiências na escola da infância que são compreendidos como a autonomia, as interações e as brincadeiras, tais eixos visam a garantia dos direitos de aprendizagens previstos na BNCC.

Compreende-se que a organização de espaços está também atrelada à organização do tempo, pois ambos acontecem juntos, esses aspectos são importantes para o desenvolvimento dos bebês e crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

Segundo Ceppi e Zini (2013) quando se fala em espaço relacional, está se referindo a:

Espaço integrado no qual as qualidades não são estritamente estéticas, elas têm mais a ver com características de desempenho. Isto significa que o espaço não é composto por zonas funcionais, mas pela fluidez destas. No espaço relacional, o aspecto predominante é a relação que ele possibilita, as várias atividades especializadas que podem ser conduzidas nele e os filtros de informação e cultura que podem ser ativados neste espaço (CEPPI & ZINI, 2013, p. 20).

Na escola de Educação Infantil, que é composta por espaços internos e externos, porém conectados entre si, desenvolver um projeto de organização dos espaços que promovam as aprendizagens e o desenvolvimento dos bebês e das crianças, primeiro é fundamental a formação dos professores em serviço, para depois buscar junto com esses docentes as ideias e materialidades, pensadas no coletivo pedagógico, pois somente com essa proposta de formação, reflexão e ação é possível a organização de espaços que potencialize as vivências das crianças, promovendo interações e possibilitando as brincadeiras infantis.

Para Schlindwein et al. (2017) é preciso que os professores da infância entendam as manifestações lúdicas, compreendendo:

Em parte, o que vem ocorrendo com a infância. Crianças brincam na maior parte do seu tempo, estejam elas onde estiverem, seja na escola, na rua ou em casa. Vivemos imersos em uma cultura de imobilização, devemos andar de vagar, falar baixo e, se possível, permanecer sentados na maioria dos ambientes em que frequentamos (SCHLINDWEIN et al., 2017, p. 39).

A provocação sobre as manifestações lúdicas que as crianças carregam é importante do ponto de vista de que, muitos adultos ainda não aceitam as brincadeiras infantis, ou pouco estimulam o brincar, porque desconhecem a relevância dessa proposição para as crianças pequenas.

Nesse sentido, é fundamental que ocorra a formação dos professores, para que compreendam que é a partir da organização dos espaços e tempos que se convida às crianças a brincar e a interagir, de modo a construir suas culturas, se desenvolver e aprender.

Segundo Schlindwein et al. (2017, p. 40) a escola da infância precisa organizar “seus ambientes de acordo com as características das crianças e valorizar o brincar em seus espaços e tempos”.

Portanto, a escola e seus professores precisam entender que o brincar não é apenas uma necessidade dos bebês e das crianças, é um direito. O brincar também é uma linguagem global das crianças, que se entendem, se relacionam, trocam conhecimentos e constroem a cultura infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento da presente pesquisa foi possível entender quem são as crianças que ocupam os espaços na Educação Infantil, que elas trazem consigo conhecimentos de múltiplos espaços de interação, principalmente do espaço familiar. Percebeu-se que muitas crianças no primeiro contato com a escola da infância se sentem inseguras, pois são pessoas desconhecidas que precisam confiar, ambientes a serem desbravados e diversas culturas que estão se conectando ou não naquele espaço da sala de referência, mas que depois com desenvolvimento do trabalho pedagógico, de forma intencional, desenvolvem o aspecto afetivo, as construções e as aprendizagens.

A compreensão da brincadeira como recurso que realmente contribuem para a aprendizagem da criança é importante, isso porque traz consigo a ludicidade, importante aspecto que possibilita vivências escolares prazerosas e carregadas de significados. Nesse sentido, compreendeu-se que a brincadeira é relevante para o aprendizado infantil, porque com ela é possível oferecer às crianças possibilidades de desenvolvimento.

As pesquisas realizadas permitiram descrever a brincadeira e a interação como eixos estruturantes para o trabalho pedagógico junto às crianças, percebeu-se que estes dois aspectos atrelados a autonomia, contribuem com o desenvolvimento integral de bebês e crianças. Eixos estruturantes significa que todas as vivências e experiências oferecidas aos bebês e crianças na Educação Infantil devem ter ambientes e tempos que favoreçam a brincadeira e a interação.

Com relação aos principais aspectos do trabalho junto às crianças na Educação Infantil que acolhe bebês e crianças, e seus profissionais, compreendeu-se que ambos assumem o compromisso com a humanização dos pequenos e não apenas com a instrução. Nesse sentido, é importante a compreensão de que essa missão da Educação Infantil é importante para planejar o acolhimento das crianças, compreendendo o papel da Educação Infantil.

Portanto, conclui-se que a organização de espaços é importante do ponto de vista do desenvolvimento e da aprendizagem, que precisa acontecer na infância, isso porque, na Educação Infantil, tem-se pensado muito na qualidade do acolhimento que é dispensado as crianças de até cinco de idade, pois esse período da infância é de grande importância para a vida toda do indivíduo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. T. P. **Jogos divertidos e brinquedos criativos**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CEPPI, G. ZINI, M. **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a Educação Infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHLINDWEIN, L. M. LATERMAN, I. PETERS. L. **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**. Florianópolis: NUP, 2017.

DEBORTOLI, J. A. O. **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

DORNELLES, L. V. BUJES, M. I. E. **Alguns modos de significar a infância**. In: Educação e infância na era da informação. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

SÃO PAULO (Município) Secretaria Municipal de Educação. **Diretoria de Orientação Técnica. Currículo da Cidade da Educação Infantil**. São Paulo: SME/DOT, 2019.

SÃO PAULO (Município) Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. São Paulo: SME/DOT, 2010.

WAJSKOP, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.

ARTE-EDUCAÇÃO ESTÉTICA E ÉTICA: UMA PROPOSTA DE FORTALECIMENTO DA LEI 10.639/03



MÁRCIA PAROQUE DE LIMA

Pedagoga; Professora da Educação Infantil; Professora do Fundamental I.

RESUMO

Busca-se com o presente artigo apresentar uma proposta estética e ética de intervenção na prática em sala de aula no âmbito das aulas de arte para a educação básica, tendo em vista a formação antirracista preconizada na lei 10.639/03. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico. Assim, primeiramente trouxemos uma reflexão acerca do impacto do racismo na vida de mulheres negras brasileiras, sobretudo no período da pandemia de covid-19. Tal reflexão demandou estudos acerca de gênero, etnia e classe. Num segundo momento, em contraposição ao contexto racista apresentado, recorremos à tese de Almeida (2018), cujo objetivo cerne constituir dar visibilidade às mulheres quilombolas, seus modos femininos de fazer política, especialmente a dimensão antirracista dessas ações. Tal estudo fez-se imprescindível ao nosso trabalho, uma vez que descreve experiências que extrapolam a reivindicação territorial por meio de ações, sobretudo, no campo da educação e da formação política. A nosso juízo, deste modo, contribuímos com a formação de professores de Arte comprometida com a Lei 10.639/03.

PALAVRAS-CHAVE: Arte-Educação antirracista; Formação política; Mulheres quilombolas.

INTRODUÇÃO

O contexto no qual se insere a presente pesquisa é a Arte-Educação na educação básica. Buscamos contribuir com estudos que trazem propostas estéticas e éticas antirracistas a partir da efetivação da Lei 10.639/03. A referida lei também é conhecida como "Lei da História e Cultura Afro-Brasileira", que tem como escopo fomentar a equidade étnica e mitigar a discriminação racial no território brasileiro. Ela estabelece que as instituições de ensino do Brasil devam inserir em suas notas curriculares conteúdos pertinentes à história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, a fim de salvaguardar a pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira (BRASIL, 2003).

Ainda sobre a lei 10.639/03, ela delega às escolas o papel, de forma obrigatória e sistematizada, de ensinar a cultura afro-brasileira e o papel do continente africano na formação cultural do Brasil. Sabe-se que milhões de africanos foram vítimas da diáspora causada pelos europeus durante o período do escravismo, sendo retirados de suas terras e trazidos para o Novo Mundo para trabalharem de forma compulsória. Porém, a herança negra foi invisibilizada ao longo da história brasileira, invisibilizando as culturas africanas que constituem matrizes da formação do nosso país, em conjunto com brancos e índios.

Partindo dessas premissas na busca por uma arte-educação antirracista, o presente artigo visa apresentar o contexto racista e sexista do nosso país, sobretudo durante o período da pandemia de covid-19. Num segundo momento, visamos instigar reflexões sobre essas temáticas e enfatizar a importância da diversidade étnica e cultural nas aulas de Arte mediante o estudo dos saberes das mulheres quilombolas. Concomitantemente, busca-se amplificar a voz das mulheres negras, que, historicamente, foram excluídas e marginalizadas em esferas infinitas da sociedade.

Posto isto, nossa problematização é constituída a partir da afirmação de que é possível e necessário dar voz às mulheres quilombolas no enfrentamento do racismo em âmbito escolar. Portanto, trazer os saberes das mesmas para dentro das escolas, sobretudo nas aulas de Arte. Mas, quais são os saberes dessas mulheres e como eles contribuem para a arte-educação antirracista? A resposta à questão levantada encontra-se, sobretudo, em Almeida (2018), nossa pesquisa-fonte. À vista disso, nossa investigação é de cunho bibliográfico, qualitativa e descritiva.

Metodologicamente, na plataforma Google Acadêmico, a partir do descritivo “saberes das mulheres quilombolas”, realizamos um levantamento bibliográfico no período compreendido entre 2008 e 2022 por meio do qual encontramos nossa fonte, reiteramos Almeida (2018). Desse modo, verificamos na pesquisa investigada possibilidades de intervenção ética e estética prática na sala de aula mediante os saberes das mulheres quilombolas na luta antirracismo.

Por nossa conta e risco, partimos da hipótese que os saberes das mulheres quilombolas podem adentrar a prática pedagógica no contexto da disciplina Arte na educação básica, isto é, mediante a intervenção prática em sala de aula por parte dos professores estes saberes podem fortalecer a luta antirracista estética e eticamente. Logo sugerimos a apropriação e o ensinamento de tais saberes pelos professores de Arte como exemplo que pode ser estendida às diferentes disciplinas no enfrentamento das opressões.

Nesse sentido, o presente trabalho foi orientado segundo o principal objetivo de verificar na pesquisa de doutorado defendida por Almeida em 2018 os saberes das mulheres quilombolas e a contribuição dos mesmos para a educação básica no enfrentamento do racismo e do machismo em nosso país.

Acerca da relevância do trabalho em questão, destacamos que nossa proposta poderá subsidiar, sobretudo, os trabalhos dos futuros professores de Arte, sobretudo os iniciantes, comprometidos na luta cotidiana contra as opressões racistas e machistas.

Assim sendo, apresentamos nossa pesquisa dividida em 2 tópicos. No primeiro, trouxemos uma reflexão sobre as implicações do racismo e do machismo em nosso país, sobretudo no período

da pandemia de covid-19. Desse modo, num segundo momento, apresentamos a visibilidade e os saberes de mulheres quilombolas, bem como suas contribuições ao campo educacional no enfrentamento do racismo e do machismo. E, por último, apresentamos nossas considerações finais.

Conforme nossa pesquisa-fonte, para explodir com os dispositivos racistas e sexistas, é preciso que, simultaneamente, uns tenham coragem de dizer e os outros a coragem de escutar, sem deslegitimar as dores do outro. Eis o nosso convite à esta leitura.

A ATUALIDADE DO RACISMO E DO MACHISMO NO BRASIL

As transformações políticas, econômicas, sociais e no campo acadêmico, ocorridas a partir do século XIX foram essencialmente importantes ao universo feminino que, salvo raras exceções, esteve relegado ao ambiente doméstico no âmbito da estrutura patriarcal das sociedades. Porém, tal inserção não fora capaz de superar a representação da mulher no imaginário coletivo, uma vez que nele persiste a figura da “dona de casa”, sobretudo no caso das mulheres negras, conforme MONTENEGRO (2018). Credita-se ao desenvolvimento capitalista como propulsor de progresso social e econômico, no entanto as bases desse processo se deram por meio da desintegração das formas comunais de agricultura na Europa feudal ao criar uma economia de exploração comercial, para isso destituiu-se o poder das mulheres como provedora de alimentos para família a partir de seus conhecimentos de solo, estações do ano para o plantio (FEDERECI, 2019).

Dessa maneira, as mulheres foram subjugadas ao controle patriarcal e da igreja, e para aquelas que ousassem se rebelar com toda a pobreza instaurada por esse cenário, surgia uma “caça às bruxas” normalizando todo e qualquer tipo de violência como forma de punição (FEDERECI, 2019). É importante ressaltar que a dominação capitalista percorreu não somente a Europa, mas também as Américas e a África e que o cristianismo foi fundamental para hierarquização de classe, gênero e raça (OYEWUMI, 2021).

A diferença contra mulheres negras decorre de uma estrutura social racista e sexista que confina as mulheres negras a trabalhos menos valorizados e mais pesados. Isso gera desigualdades e exclusões, afastando a mulher negra, por exemplo, do mundo acadêmico, da produção de conhecimentos (GONZALEZ, 1979).

No período da pandemia da COVID-19 houve aumento na violência contra as mulheres, sobretudo as mulheres negras. A pandemia fora iniciada em dezembro de 2019 e difundida nos anos de 2020 e 2021, dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública de 2021, apontam que nesse período houve um aumento de feminicídios de 22,2%, elevando os casos de 117 vítimas, no período de março/abril de 2019, para 143 no mesmo período de 2020 (FBSP, 2020). O Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2022 mostra que os percentuais de vulnerabilidade a violência doméstica e feminicídio é maior para mulheres negras do que brancas, 35,5% são brancas e 62% negras, esses números revelam a construção histórica secular de desumanização de corpos negros (FBSP, 2022).

Assim, a pandemia da COVID-19 trouxe consigo uma série de desafios, incluindo um aumento preocupante nos casos de violência contra a mulher. De acordo com dados do Ministério da

Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, houve um aumento de 14% nas denúncias de violência doméstica durante a pandemia. Esse cenário é ainda mais grave quando consideramos que as mulheres negras são as principais vítimas de homicídio no Brasil, como aponta o Atlas da Violência de 2020 (FBSP, 2020).

Ao analisarmos os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), mulheres negras são 28% da população brasileira, correspondendo a mais da metade de pessoas negras no país, um quantitativo de 56%. Porém apenas 10% concluem o ensino superior, e esse número fica ainda menor quando se analisa os dados da Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pois mesmo que 75,5% das estudantes pesquisadoras sejam mulheres, apenas 7% delas é de mulheres negras.

Refletindo sobre esses dados inferimos como o racismo e machismo permanecem vigentes nessa estrutura capitalista. E, portanto, eticamente é nosso compromisso superá-los. A quantidade ínfima de mulheres negras nas universidades implica no reduzido quadro de professoras negras dentro das escolas. Desse modo, raras são as alunas que têm professoras negras nas quais possam se espelhar para construir uma carreira semelhante.

Apesar de o Brasil nunca ter oficializado a segregação racial, ela sempre existiu, especialmente quando se trata da presença negra nas universidades públicas. Essa situação começou a ser revertida muito recentemente por meio da lei de cotas nas universidades públicas federais, mas ainda é insatisfatória se pensarmos tanto pelos anos de exclusão, como pelo contingente majoritário de negras e negras que compõe a população brasileira (ALMEIDA, 2018, p.193).

Ainda sobre o período pandêmico, ele trouxe consigo uma série de desafios, tendo em vista o aumento preocupante nos casos de violência contra a mulher. De acordo com dados do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, houve um aumento de 14% nas denúncias de violência doméstica durante a pandemia. Esse cenário é ainda mais grave quando consideramos que as mulheres negras são as principais vítimas de homicídio no Brasil, como aponta o Atlas da Violência de 2020 (FBSP, 2020).

Vale sublinhar também que nesse período houve a trágica morte de João Pedro, um jovem de apenas 14 anos que foi morto em uma operação policial em São Gonçalo, município do Rio de Janeiro; bem como o caso de Miguel, uma criança que faleceu enquanto sua mãe prestava serviço durante a pandemia. A fatalidade ocorreu quando a mãe saiu para passear com os cachorros de sua empregadora e o menino acabou caindo do 9º andar de um edifício de luxo. Tais casos são exemplos de como o racismo estrutural permeia a sociedade brasileira, afetando indiscriminadamente todas as camadas da população. No ano de 2020, o mundo registrou 333.001 mortes por COVID-19, sem contar aquelas que não foram oficialmente reportadas pelos órgãos de saúde. Apesar de medidas de isolamento terem sido adotadas em todo o mundo, a pandemia expôs as profundas desigualdades sociais e raciais que existem no Brasil, onde o modelo de “fique em casa” para proteger a população não contempla de maneira equânime os cidadãos negros, pobres e residentes em áreas periféricas.

O racismo estrutural se manifesta em diversas formas, indo além das balas perdidas que sempre encontram nossos corpos (ABDIAS DO NASCIMENTO, 2016). Há evidências de elevados índices de infecção por COVID-19 em populações negras e brancas no Brasil, além de altas taxas

de feminicídio durante a pandemia e um número desproporcional de detentos negros no país, entre outros. O risco de morte é nítido para aqueles que continuaram trabalhando durante a pandemia, mas fica evidente que no Brasil, o coronavírus está longe de ser tão letal quanto o que é ser negro e pobre neste país racista.

Também é notório o aumento da desigualdade social e racial durante a pandemia, trata-se de uma realidade presente na sociedade. As consequências econômicas da pandemia, como o desemprego, têm um impacto desproporcional sobre as populações mais vulneráveis, como os negros e pobres, aprofundando ainda mais a desigualdade social (RIBEIRO, 2019).

Tais violências fazem-se presentes e atuantes em inúmeras outras esferas sociais e culturais do Brasil, pois como já citado, mulheres pretas são excluídas do ambiente acadêmico, são mais vitimadas pelo patriarcado, sendo constantemente vítimas de violência doméstica, e têm seus direitos naturais constitucionais, como o à saúde e hospitais, negado ou não totalmente respeitados. Logo, é claro como o racismo traz implicações aos indivíduos negros.

Reiteramos que é nosso dever ético enquanto educadores concretizar a luta antirracista em contexto escolar. Dessa maneira, destacamos a importância da Lei 10.639, a qual delega às escolas o papel, de forma obrigatória e sistematizada, de ensinar a cultura afro-brasileira e o papel do continente africano na formação cultural do Brasil, dado que milhões de africanos foram vítimas da diáspora causada pelos europeus durante o período do escravismo, sendo retirados de suas terras e trazidos para o Novo Mundo para trabalharem de forma compulsória. Porém, a herança negra foi invisibilizada ao longo da história brasileira, invisibilizando as culturas africanas que constituem matrizes da formação do nosso país, em conjunto com brancos e índios.

Na esteira da referida lei segue este artigo que, no próximo tópico, apresentará os saberes das mulheres negras quilombolas, de modo a dar visibilidade às mesmas e, concomitantemente, difundir as contribuições delas no enfrentamento do racismo em âmbito escolar, tal qual preconiza a Lei 10.639/03, especificamente nas aulas de Arte da educação básica.

INTERVENÇÃO NA PRÁTICA EM SALA DE AULA: SABERES DAS MULHERES QUILOMBOLAS NO ENFRENTAMENTO DAS OPRESSÕES

É importante destacar que a escola não é neutra e imparcial, mas sim influenciada pelas estruturas de poder presentes em nossa sociedade. Por isso, é fundamental levar em conta as dimensões sociais, políticas e históricas que permeiam as questões relacionadas à raça e violência. Assim, é preciso dar voz às mulheres negras, que têm sido historicamente marginalizadas e invisibilizadas em diversas esferas da sociedade, incluindo espaços escolares.

Nesse sentido, propomos aos professores de Arte da educação básica, comprometidos com o enfrentamento das opressões racistas e machistas, o trabalho com saberes de mulheres quilombolas. Pois o racismo tem vários tentáculos, dentre eles encontra-se a exclusão dos âmbitos universitários e escolares daqueles saberes produzidos pelos próprios negros, a esse tentáculo racista a filósofa Sueli Carneiro denominou epistemicídio. “Em linhas gerais, diz respeito aos dispositivos

racistas que exterminam a possibilidade de circulação de saberes produzidos por pessoas negras nos espaços acadêmicos dominados pela branquitude do saber” (ALMEIDA, 2018, p.177).

Saberes e corpos negros são, em sua maioria, excluídos das universidades. Em um país onde o cotidiano escolar constantemente coloca sob suspeita a capacidade intelectual de negras e negros, tal qual fora relatado pelas mulheres quilombolas sujeitos da pesquisa-fonte, buscamos contribuir no enfrentamento do racismo ao levar tais saberes para dentro das escolas. Assis, considerar os saberes evocados pelo espaço e pela cultura das comunidades quilombolas constitui primeiramente enfrentar o epistemicídio.

Descreveremos abaixo os saberes das mulheres quilombolas que podem subsidiar a prática pedagógica do professor de Arte comprometido com a superação das referidas opressões.

O primeiro saber é o “letramento racial” – apresentamos os saberes em negrito porque eles constituem nosso objeto de estudo; assim, busca-se enfatizá-los. Embora racista, muitos em nossa sociedade negam tal opressão. Tal negação fora fortalecida pela tese defendida em Casa Grande e Senzala, do antropólogo Gilberto Freyre na década de 1930. Naquele momento histórico, o referido autor comparou a segregação racial dos EUA que separava brancos e negros em diferentes universidades, diferentes banheiros, diferentes bebedouros etc.; conforme a etnia. Contexto que proibia casamento interracial, enfim Freyre conclui que o Brasil miscigenado e sem leis de segregação não poderia ser considerado racista. Ao contrário, segundo o autor, aqui predominava o conceito de democracia racial.

No entanto, Freyre não levou em conta que aqui o racismo opera de maneira dissimulada. Não há legalmente universidades onde negros sejam proibidos de ingressar. Contudo, jovens negros são minorias dentro das universidades, embora a população negra predomine em nosso país. Além disso, cotidianamente jovens negros são assassinados pelo braço armado do Estado – a polícia – e pouco ou nada é feito para superar tal barbárie. Portanto, faz-se necessário que as escolas reconheçam e denunciem o racismo, discutam-no diariamente com seus alunos, em todas as disciplinas, sobretudo em Arte na luta pelo enfrentamento do racismo e a construção de uma sociedade salutar.

O segundo saber oriundo da contribuição das mulheres quilombolas é “a aceitação e o respeito aos corpos negros.” Historicamente, foi construído o padrão de beleza associado à branquitude. Ou seja, para ser bonito é necessário ter cabelos lisos, nariz fino, rosto magro, pele clara etc. Tal padrão fora reforçado e difundido pelo cinema na era de ouro de Hollywood, basta verificar quem foram as deusas do cinema nas diferentes décadas, todas brancas com os traços apontados acima: Ingrid Bergman (1915-1982), Vivien Leigh (1913 - 1967), Audrey Hepburn (1929-1993), Sophia Loren (1934), Ava Gardner (1922-1990), entre outras.

Na contramão do padrão estético racista, as mulheres quilombolas da nossa pesquisa-fonte abandonaram modelos estéticos normatizados pelo padrão de beleza branca como, por exemplo, alisar os cabelos. Apesar de longa, a citação abaixo merece destaque:

“Vou viver livre”, finaliza Fabiana. Para algumas mulheres negras, tornar-se negra, informa

sobre um posicionamento político, passando muitas vezes pela libertação do uso de produtos químicos nos cabelos. A antropóloga e ex-ministra da SEPPIR, Nilma Lino Gomes⁴⁷⁰, em pesquisa pioneira nos salões de beleza, na cidade de Belo Horizonte, frequentados por negros e negras, considerou que, o cabelo foi transformado, pela cultura, em uma marca de pertencimento étnico/racial, visto como um sinal diacrítico que imprime a marca da negritude no corpo. Gomes, de igual modo, indica que a mesma parte do corpo que é objeto de constante insatisfação, principalmente para as mulheres, também pode é usado como símbolo de identidade, que extrapola o indivíduo e atinge o grupo étnico/racial a que se pertence. Dessa maneira, falar de cabelo, envolve, muitas vezes, acessar afetos contraditórios. Afetos descritos por Fabiana: o cansaço de se submeter aos produtos químicos, a angústia sobre a dúvida de como ficaria o cabelo sem química, por fim, a sensação de liberdade (ALMEIDA, 2018, p.199).

A escola precisa valorizar a beleza da negritude e ensiná-la a seus alunos. Afinal, gostos são constituídos socialmente, conforme Bourdieu. Nesse sentido, vislumbramos que Arte é a disciplina adequada para trabalharmos educação estética antirracista.

Ensinar “o que é o quilombo”. Uma professora, sujeito da pesquisa de Almeida (2018, p.203) constatou em seu TCC que há desconhecimento acerca da organização social dos quilombos, sobretudo entre aquelas que não são quilombolas. Esse desconhecimento faz parte da invisibilidade e silenciamento da cultura negra, outro tentáculo do racismo. Tal desconhecimento, segundo a autora, geram práticas discriminatórias: “[...] era comum entre os estudantes da Escola Municipal Áurea Pires da Gama, que fica dentro do território quilombola, fazerem associações pejorativas ao termo quilombo, como o uso do termo “macumba”, por exemplo.”

Uma das maneiras de ensinar o que é um quilombo e suas riquezas é visitá-los. Nem todas as escolas têm essa oportunidade, dada a questão geográfica, porém muitas podem e devem fazê-lo.

Àqueles que não podem visitá-los podem trazer para o interior das escolas seus saberes questionadores, tais como: por qual motivo devemos estudar? Em favor de quem? Contra quê? Ou seja, questões de uma outra cultura que ricamente nos proporciona a crítica à nossa. Tal qual fez Montaigne no século XVI, ao comparar a crueldade dos índios contra índios com a crueldade da ‘caça às bruxas’ aplicada na Europa; isto é, criticamente se distanciou da sua cultura e voltou o olhar para ela. Tal raciocínio crítico levou o filósofo a questionar a sua cultura e verificar o que havia de errado nela, ao contrário da maioria de seus contemporâneos, cegos com a própria cultura e inquisidores com as demais.

Nesse sentido, os saberes das mulheres quilombolas fortalecem a educação ao pensamento crítico. Fabiana, sujeito da pesquisa de Almeida e professora, aplicou essa racionalidade ao questionamento do tempo no capitalismo, vejamos que experiência interessante:

No rastro dessas perguntas, Fabiana descreve que a construção das oficinas e a realização das atividades com os alunos transformaram-na radicalmente em duas direções: a primeira, relacionada ao tempo, diz respeito a uma noção de eficiência vinculada à rapidez, enquanto a segunda, relacionada ao plano político, diz respeito ao fato de ela deixar de ser uma professora apenas criativa, passando a ser aquela que usa a criatividade para provocar politicamente os alunos. Em relação ao tempo, ela contou que por conta do seu primeiro emprego como recepcionista, ela acabou incorporando a mesma noção de eficiência da prática anterior para a construção das práticas pedagógicas. Naquele trabalho, ela tinha que realizar simultaneamente múltiplas tarefas. Daí, quando eles se reuniam para organizar as oficinas, ela tinha pressa e queria que terminassem logo, com rapidez. Essa marca de urgência, atrelada a uma autocobrança e a uma busca por perfeição, levaram-na ao quadro de ansiedade (ALMEIDA, 2018, p.204).

O questionamento à lógica do tempo segundo a ideologia neoliberal constitui um dentre os saberes das mulheres quilombolas que tendem a enriquecer a criticidade e a formação política dos alunos. E dessa forma a prática pedagógica torna-se uma atitude política, tão necessária entre os saberes dos educandos, conforme Paulo Freire (1996).

Em convergência com Almeida (2018) a escola, especialmente as aulas de Arte, pode ser lugar onde os conhecimentos sejam usados para transformar, ou seja, tomá-los em suas dimensões sociais, políticas, estéticas e éticas. A nosso juízo, os saberes das mulheres quilombolas proporcionam tal perspectiva e a transformação no sentido de mitigar as opressões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia também destacou a importância de uma abordagem interseccional para o combate ao racismo estrutural, levando em consideração a raça, a classe social, a sexualidade e outras identidades que iniciaram para a opressão.

Ações concretas devem ser tomadas para combater o racismo estrutural, incluindo a implementação de políticas públicas inclusivas, a educação antirracista, o aumento da diversidade em todas as áreas da sociedade e a conscientização sobre a importância de se combater o racismo em todas as suas formas.

Com o objetivo de contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa, buscamos fortalecer a implementação da Lei 10.639/03, sobretudo nas aulas de Arte da educação básica. Entendemos que é fundamental atuar no ambiente escolar para promover a construção da identidade dos estudantes como sujeitos ativos na luta pela igualdade, diversidade e combate ao racismo e misoginia. Acreditamos na potencialidade ética que essa formação poderá proporcionar, seu impacto significativo na formação de cidadãos comprometidos com a transformação social, que pode influenciar positivamente a sociedade em busca de políticas públicas que promovam a equidade e a justiça social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. **Território de afetos: práticas femininas antirracistas nos quilombos contemporâneos do Rio de Janeiro.** (2018). Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso 03 abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Diário Oficial da União, Brasília, 22 jun. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso 03 abr. 2023.

FEDERICI, S. (2019). **Mulheres e caça às bruxas.** Boitempo Editorial.

FREIRE, P. (1996). **Pedagogia da Autonomia.** Ed. Paz e Terra.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala.** 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MONTAIGNE, M. **Os ensaios.** Companhia das Letras, 2010.

MONTENEGRO, R.C.F. MULHERES E CUIDADO: **Responsabilização, sobrecarga e adoecimento.** 2018.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** São Paulo: Perspectivas, 2016.

ORTIZ, R. Pierre Bourdieu. **São Paulo: Ática**, 1994.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 2019, p. 63). FEDERICI, S. **O patriarcado do salário: Notas sobre Marx, gênero e feminismo** (v. 1). São Paulo Boitempo Editorial. 2021.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E O PAPEL DAS ESCOLAS



MARIA VALMIRA LERES DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Campos Salles (2012); Especialista em Neuropsicopedagogia (2017); Especialista em Alfabetização (2020). Professora de Educação Infantil no CEI Homero Domingues da Silva.

RESUMO

Esse artigo busca refletir a respeito das escolas e o papel da inclusão de alunos com transtorno do espectro autista. A Educação Inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, consequentemente, nos sistemas de ensino. A ideia de ruptura é rotineiramente empregada em contraposição à ideia de continuidade e tida como expressão do novo, podendo causar deslumbramento a ponto de não ser questionada e repetir-se como modelo que nada transforma. Todas as pessoas são diferentes e por lei, a educação inclusiva é um direito de todos os alunos. A tendência educacional atual é caminhar para uma educação inclusiva, na qual todas as crianças aprendem, mas continuam a ser observados múltiplos casos de exclusão social e bullying. Portanto, é preciso intervir, pois continuam existindo atitudes negativas em relação às pessoas com deficiência que dificultam ou impedem a inclusão plena no campo educacional, além de observar que ainda há uma tendência de matricular crianças com diversidade funcional em centros educacionais específicos.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Criança Autista; Sala de Aula.

INTRODUÇÃO

O problema de pesquisa desse artigo é gerado por meio de voltar o olhar para os alunos com transtorno do espectro autista. O autismo é concebido como um transtorno do neurodesenvolvimento não qualificado ou um comprometimento do desenvolvimento comunicativo, emocional e simbólico, bem como sua capacidade de estabelecer relações com adultos e objetos. No autismo, os níveis receptivo e expressivo da linguagem verbal são afetados, principalmente não por respeitar o código

pragmático e semântico, mas também os sistemas de comunicação não verbal.

Crianças diagnosticadas com autismo são caracterizadas por dificuldades na atenção conjunta triádica constituída pela criança, ou seja, o adulto é o objeto ou evento que desperta sua atenção. Isso significa que, quando crianças, elas têm problemas para interagir com o adulto e objeto simultaneamente.

Crianças com autismo fazem poucos gestos declarativos e raramente participam de jogos simbólicos ou representativos. Os gestos declarativos referem-se a tentativas de fazer o adulto prestar atenção a algum objeto ou evento, ou seja, dividir a atenção com um adulto para iniciar trocas comunicativas recíprocas.

Outras características que ocorrem no autismo referem-se a dificuldades na intencionalidade comunicativa; à ausência de sorrisos e expressões verbais e não verbais a partir dos 9 meses de idade, a falta de resposta aos gestos sociais de apontar e a impossibilidade de conhecer os estados mentais do outro, o que dificulta a compreensão das emoções e das interações sociais, este último refere-se a uma dificuldade em imaginar o mundo a partir da perspectiva do outro. Crianças com autismo apresentam dificuldades no desenvolvimento metarrepresentacional, que elas temem ver com representações de representações: uso de símbolos, desenvolvimento pragmático e imitação simbólica. Refere-se a dificuldades em dar sentido a questões comuns, em aprender como os outros veem o mundo e em desenvolver habilidades compartilhadas de conscientização quanto à interpretação de intenções.

Em crianças muito pequenas, a compreensão da intenção é precursora da capacidade de ouvir o outro, atribuindo significado ao que dizemos. A falta de compreensão está relacionada tanto a um déficit de empatia social ou cognição social quanto a um déficit na regulação das emoções sociais. Além disso, a função executiva é prejudicada em crianças diagnosticadas com autismo. Alterações na função executiva, principalmente na flexibilidade cognitiva, planejamento, controle inibitório e memória de trabalho, constituem um elemento cardinal dentro das manifestações do transtorno do espectro autista.

Os modelos de intervenção em casos de autismo têm sido orientados a partir da abordagem comportamental, cognitiva e comunicacional: Na primeira, o objetivo da intervenção visa modificar o comportamento da criança com estratégias de reforço; Na segunda, separam-se as funções psicológicas e as ações de intervenção voltadas à memória, atenção, funções executivas e linguagem e, na terceira, a intervenção visa estimular habilidades pragmáticas, que se referem ao uso da linguagem em contexto. Essas abordagens podem ser realizadas por meio das brincadeiras.

Existe uma abordagem alternativa baseada no paradigma histórico-cultural na teoria da atividade em que a intervenção é realizada considerando as necessidades do desenvolvimento psicológico da criação e das atividades orientadoras. Na infância, a atividade orientadora é o brincar, razão pela qual constitui uma atividade que promove ou desenvolve novas formações psicológicas como comunicação aberta, amplo desenvolvimento emocional e função simbólica. A partir dessa abordagem, a intervenção propõe como aspecto central a área de desenvolvimento proximal, que se refere à possibilidade de realizar diversas ações no jogo com o apoio do adulto. Depois, este apoio

é reduzido e a parentalidade passa a realizar de forma independente as ações que antes realizava de forma colaborativa. O desenvolvimento psicológico da criança se desdobra por meio da ampla interação social entre crianças e adultos, o que impacta na personalidade da criança. Por isso, é essencial a organização de atividades de criação de brincadeiras para que os adultos modifiquem sua vida psíquica.

O objetivo desta pesquisa é identificar o impacto do brincar no desenvolvimento comunicativo, emocional e simbólico de crianças com transtorno do espectro autista. Essa análise é realizada a partir da abordagem histórico-cultural de autores que corroboram com o tema a respeito das brincadeiras para crianças com transtorno do espectro autista.

O método utilizado para elaboração desse trabalho de conclusão de curso é de caráter bibliográfico e documental, com a corroboração de autores que denotam a respeito do tema, como Alarcão (2003), Ropoli (2010), a Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012, entre outros.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Os alunos com TEA têm dificuldade em entender e respeitar as regras que regem as relações com os outros e as normas sociais. Muitos alunos com TEA não conseguem se integrar durante as brincadeiras ou recreações com seus pares porque seus métodos de relacionamento não são governados por comportamentos sociais apropriados e/ou ajustados. Suas formas de contato social geralmente não são adaptadas, por isso é muito comum que falhem no relacionamento com seus pares, causando períodos de isolamento. Quando pequenos, na educação infantil, serão as outras crianças que não entenderão seu comportamento, e essa falta de comunicação verbal e não verbal acabará causando o isolamento das crianças com TEA durante as atividades de recreação ou jogos compartilhados durante a permanência na escola.

Para haver inclusão é necessário que haja aprendizagem, e isso traz a necessidade de rever os nossos conceitos sobre currículo. Este não pode se resumir às experiências acadêmicas, mas se ampliar para todas as experiências que favoreçam o desenvolvimento dos alunos normais ou especiais. Sendo assim, as atividades de vida diária podem se constituir em currículo e em alguns casos, talvez sejam “os conteúdos” que serão ensinados (ROPOLI, 2010, p.90).

O TEA começa antes dos 3 anos de idade e pode durar toda a vida de uma pessoa, embora os sintomas possam melhorar com o tempo. Algumas crianças apresentam sintomas de TEA nos primeiros 12 meses de vida. Em outros, os sintomas podem não aparecer até os 24 meses de idade ou mais tarde. Algumas crianças com TEA adquirem novas habilidades e atingem marcos de desenvolvimento até cerca de 18 a 24 meses de idade, e então param de ganhar novas habilidades ou perdem as habilidades que antes possuíam.

À medida que as crianças com TEA se tornam adolescentes e jovens adultos, elas podem ter dificuldades em desenvolver e manter amizades, comunicar-se com colegas e adultos ou entender quais comportamentos são esperados na escola ou no trabalho. Eles podem chamar a atenção dos profissionais de saúde porque também têm condições como ansiedade, depressão ou transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, que ocorrem mais frequentemente em pessoas com TEA do que

em pessoas sem TEA.

Diagnosticar o TEA pode ser difícil, pois não há exame médico, como um exame de sangue, para diagnosticar o distúrbio. Os médicos observam o comportamento e o desenvolvimento da criança para fazer um diagnóstico. Às vezes, o TEA pode ser detectado aos 18 meses de idade ou menos. Aos 2 anos, um diagnóstico feito por um profissional experiente pode ser considerado confiável.

No entanto, muitas crianças não recebem um diagnóstico final até que sejam muito mais velhas. Algumas pessoas não são diagnosticadas até serem adolescentes ou adultos. Esse atraso significa que as pessoas com TEA podem não receber a ajuda precoce de que precisam.

Os tratamentos atuais para o TEA buscam reduzir os sintomas que interferem no funcionamento diário e na qualidade de vida. O TEA afeta cada pessoa de maneira diferente, o que significa que as pessoas com TEA têm pontos fortes e desafios únicos e diferentes necessidades de tratamento. Os planos de tratamento geralmente envolvem vários profissionais e são direcionados ao indivíduo. Por isso é fundamental que se faça o diagnóstico na educação infantil.

Não há apenas uma causa de TEA. Existem muitos fatores diferentes que foram identificados que podem tornar uma criança mais propensa a ter TEA, incluindo fatores ambientais, biológicos e genéticos.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), de etiologia multifatorial afeta precoce e cronicamente o desenvolvimento nas áreas sociocomunicativa e comportamental, causando prejuízos ao funcionamento geral dos indivíduos acometidos apontam variabilidade no grau de impacto em áreas como comunicação, aprendizagem, adaptação às atividades de vida diária e socialização.

O aumento significativo do número de casos tem sido discutido na literatura a partir de: maior exposição aos fatores causais, ampliação dos critérios diagnósticos e profissionais mais capacitados para identificação de sintomas, rastreamento e diagnóstico. Mesmo diante de respostas inconclusivas a essa questão, destaca-se a relevância social do tema, haja vista o aumento do número de pessoas que lutam por seus direitos, buscando serviços especializados e escolas regulares.

Em relação aos estudos em contextos escolares, as escolas atualmente dão mais atenção aos casos de TEA devido à popularização do termo pela mídia e pelas políticas públicas no Brasil. Desde 2008, o aluno ASD é colocado como população-alvo da Educação Especial, e, em 2012, foi regulamentado que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais (Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012). No entanto, Cabral e Marin (2017), em seu estudo de revisão, afirmam que há poucas pesquisas na área em nível nacional, indicando a necessidade de mais estudos e maior incentivo à publicação de práticas inclusivas.

Muitas vezes permanece a dúvida nas escolas se os alunos que estão matriculados nas salas de aula são iguais ou diferentes entre si; e mais especificamente se todos devem ou devem aprender da mesma forma e, portanto, utilizar uma única metodologia de ensino-aprendizagem em sala de aula, igual para todos.

Se analisássemos cuidadosamente qualquer sala de aula na educação infantil, à primeira

vista observaríamos que fisicamente já existem grandes diferenças entre os alunos ali presentes. Existem traços físicos díspares que nos permitem diferenciar entre nós e ter nossas próprias características como seres humanos que nos tornam diferentes. Então, depois dessa primeira triagem visual em sala de aula, nos perguntamos: todos os nossos alunos são iguais? Não, os alunos são diferentes uns dos outros, e é aí que surge o conceito de 'diversidade'. Diversidade significa um conjunto de coisas diversas. Diversidade refere-se ao fato de que algo é diferente, que não se parece.

O problema é que, se temos alunos diferentes em nossas salas de aula desde a educação infantil, com características intrínsecas e extrínsecas próprias e, portanto, com diferentes potenciais e necessidades de aprendizagem, como é possível continuarmos como professores usando os mesmos métodos de ensino-aprendizagem para todos?

A escola tem que evoluir ao mesmo tempo que a sociedade. Estamos em um momento em que a sociedade em geral avança em um ritmo vertiginoso, e a educação, por outro lado, às vezes parece estagnar nesse processo evolutivo. Não é lógico que tudo avance e os métodos de ensino-aprendizagem permaneçam ancorados em metodologias do passado.

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 61)

A inclusão não se pratica apenas no contexto escolar, “não é possível conceber uma escola inclusiva num “mar social” de exclusão” (Rodrigues, 2003, p. 9).

De acordo com Alarcão (2003, p.88):

As escolas, os professores, os políticos e os pais comecem a interrogar-se sobre este paradigma organizacional de incrível uniformidade e o paradigma de educação e aprendizagem que lhe está subjacente (...) se adequa à nova realidade caracterizada por: uma população escolar altamente heterogênea e massificada; acessibilidade da informação; exigência do conhecimento como bem social; requisitos da sociedade global relativamente aos saberes qualificados; necessidade de se explorarem as capacidades de trabalho individual e cooperativo para se transformar em conhecimento o saber que brota da assimilação das informações.

Portanto, percebe-se que a inclusão de alunos com Transtorno de Espectro Autista está presente cada dia mais no cotidiano da educação infantil. Dessa forma, a família e a escola devem caminhar lado a lado, para que o aluno com autismo possa ter um acompanhamento adequado que contribuirá para o seu desenvolvimento integral e significativo.

Na medida em que uma criança é diagnosticada como autista, quanto antes fizer um tratamento adequado, mais serão as possibilidades de desenvolvimento para o convívio em grupo, pois “as principais características do autismo são as dificuldades no estabelecimento de relações sociais, na comunicação verbal e não verbal, no desenvolvimento do jogo simbólico e da imaginação e na resistência às mudanças de rotina” (APPDA, 2000, p. 15).

Um muro demasiado alto e muito difícil de transpor. Um muro de palavras e silêncios, de gestos e expressões, de sons e de cheiros, de imagens e de toques, de intenções e de códigos. Um muro que dá para um mundo que eles não compreendem, mas no qual estão inseridos e do qual fogem, sempre que possível, para o deles, o interior. Eles são as crianças com autismo. Cada um vive o seu mundo. Nós fazemos os possíveis para entrar no seu mundo,

descobrir o que faz deles diferentes, saber por que nascem assim, qual a melhor forma de lidar com eles o que muda ao longo dos anos, enfim, entender como devemos deixá-los viver e crescer felizes (PIRES, 2003, apud FORTUNATO, 2006)

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

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

De acordo com Mantoan (1997, p. 13):

É por meio da escola que a sociedade adquire, fundamenta e modifica com participação, colaboração e adaptação. Embora outras instituições como família ou igreja tem função muito importante, é da escola a maior parcela.

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

Entende-se que as dificuldades impostas pelo TEA não necessariamente constituem limitações que impeçam totalmente as interações. Embora não seja possível estabelecer correlações entre comportamentos e contextos, é importante analisar as interações sociais nesses cenários, verificando a participação de crianças com TEA e seu grupo, considerando o contexto, o tipo da atividade, a mediação dos professores e as influências mútuas do conceito de bidirecionalidade.

Por exemplo, em alguns casos as crianças com TEA apresentaram maior funcionalidade em seu comportamento e menor interação; em outros, apresentaram comportamentos de resposta mais adequados e menos iniciativa; ou maior prejuízo na compreensão verbal ou uso funcional da linguagem e menor prejuízo na socialização ou comportamentos acadêmicos. Por fim, para cada uma dessas peculiaridades, destaca-se o papel da mediação adequada para potencializar as interações sociais.

Ressalta-se que outros estudos podem considerar os comportamentos verbais das crianças, e que sejam utilizados instrumentos adicionais que envolvam avaliação das características da criança com TEA.

O DESAFIO DOS PROFESSORES AO TRABALHAR COM ALUNOS QUE POSSUEM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

As pessoas com autismo apresentam alterações em algumas de suas qualidades psicológicas, sejam elas afetivas, comunicativas ou motoras. Estudos também revelaram que o autismo é entendido como uma síndrome comportamental caracterizada por déficits na interação social, linguagem e alterações de comportamento. O autismo, portanto, é um dos transtornos do desenvolvimento mais complexos e graves, devido às suas características que afetam as áreas sociais e de aprendizagem do indivíduo.

O comportamento de algumas crianças e jovens autistas pode ser um desafio na escola. Esse comportamento geralmente ocorre devido a uma ansiedade subjacente, frustração ou sensibilidade sensorial. Nem sempre é claro o que a desencadeou, dificultando o controle da situação e a identificação de estratégias úteis.

De muitas maneiras, a inclusão é um esforço nobre. Os proponentes da inclusão enfatizam corretamente a importância de todas as crianças, seu valor como membros da comunidade humana e seu direito de pertencer e ser incluídos, independentemente de quais sejam suas diferenças e habilidades individuais. Os apoiadores da inclusão acreditam que os valores ensinados aos alunos em uma sala de aula inclusiva são de vital importância na educação de todos os alunos. Eles insistem que a aceitação e a compreensão uns dos outros como indivíduos diversos com habilidades diferentes é um dos principais objetivos da educação.

Segundo a Lei 13.146/ 2015:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando 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, 2015, Art.27)

Ao mesmo tempo, os pais desejam que seus filhos com deficiência tenham amizade com colegas de classe e participem de todas as atividades sociais normais da infância: brincando juntos, conversando e brincando, sonhando com o futuro e desenvolvendo relacionamentos duradouros.

A natureza ferozmente emocional desses argumentos dificulta a crítica da prática da inclusão. Aqueles que fazem a tentativa geralmente encontram suas crenças fundamentais sobre tolerância e diversidade sob fogo. Mas aqueles que têm dúvidas sobre a inclusão geralmente não questionam os valores por trás dela, apenas se a prática é eficaz. A educação especial surgiu por uma razão, afirmam eles. Algumas crianças não podem aprender pelos métodos tradicionais de ensino ou por meio de um currículo padrão. Eles precisam de instrução individualizada, projetada para seus estilos de aprendizagem específicos. Professores certificados de educação especial recebem treinamento profissional em métodos projetados para atender a essas necessidades exclusivas. Como a sala de aula regular é voltada para a norma, eles argumentam, não é o local apropriado para crianças com necessidades especiais de aprendizado.

De fato, a sala de aula regular está se tornando ainda mais padronizada, à medida que as escolas se ajustam para cumprir os mandatos de teste e prestação de contas da lei federal. Nenhuma criança deixada para trás. No entanto, o movimento de inclusão colocou crianças com habilidades e necessidades variadas na mesma sala de aula. Isso leva muitos professores e educadores a perguntarem como um currículo padronizado pode ser adaptado para atender às necessidades de todas as crianças - sem prejudicar as notas importantes nos testes de sua escola. Eles também se perguntam se as necessidades educacionais de muitos estudantes estão se afastando dos objetivos sociais mais amplos da inclusão. A inclusão deve promover a socialização e aceitação.

O primeiro passo para implementar adequadamente a inclusão é melhorar o treinamento dos professores. Os programas de treinamento de professores para professores regulares e de educação especial frequentemente coexistem nas faculdades de educação, mas raramente são

aulas ministradas em conjunto por professores regulares e de educação especial. Esses programas devem começar a cruzar fronteiras e integrar a instrução, assim como as escolas públicas estão sendo solicitadas. As turmas precisam se concentrar em uma variedade de estratégias de ensino projetadas para abordar o alcance e as habilidades dos alunos com quem esses futuros professores trabalharão. Em outras palavras, o ambiente da universidade deve refletir as salas de aula que os professores eventualmente liderarão.

Crianças e jovens no espectro do autismo geralmente precisam de rotina para ajudá-los a entender o mundo ao seu redor. Isso significa que eles podem encontrar horários não estruturados, como almoço e intervalo, particularmente difíceis.

Eles precisam de mais tempo para processar informações e podem achar um desafio social e de comunicação. Muitos querem fazer amigos, mas acham difícil, pois não possuem as habilidades sociais esperadas. Eles são frequentemente intimidados, pois seus colegas podem não ter consciência e aceitação do autismo.

AS BRINCADEIRAS, AS ATIVIDADES FÍSICAS E AS INTERVENÇÕES NO COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS COM TEA

Devido aos diferentes níveis de gravidade que o TEA apresenta e às necessidades individuais de cada pessoa, é necessário planejar programas flexíveis e individualizados. É importante promover o acesso às atividades físicas e esportivas, levando em consideração as características individuais de cada autista.

Durante a evolução histórica, o TEA era acometido por qualquer tipo de atividade física e lazer, pois ainda não havia avaliação positiva da prática esportiva e do benefício que isso poderia trazer para o transtorno. Por outro lado, a atividade física diária para pessoas com TEA têm um impacto positivo na saúde mental e física, reduz distúrbios ambientais e comportamentais, promove ou desenvolve a socialização e aumenta satisfação na vida familiar. O lazer desempenha um papel importante na vida pessoal de cada indivíduo. Todas as crianças com TEA têm o direito de usufruir de qualquer tipo de lazer no seu tempo livre e atividades esportivas, nas quais o benefício pode ser muito mais amplo.

Todas as pessoas diagnosticadas com TEA têm uma possibilidade real de aumentar sua formação e autonomia, desde que os suportes e serviços necessários sejam adequados às necessidades da pessoa e tenham como objetivo o desenvolvimento contínuo e progressivo. A situação e a evolução do transtorno são marcadas pelo tipo de atendimento recebido. Da mesma forma, se o tratamento especializado for iniciado precocemente, as chances de desenvolvimento e qualidade de vida serão mais efetivas.

A prática esportiva regular, contínua e progressiva deve ser incentivada. Para tanto, as atividades físicas e esportivas devem ser compreendidas como meio de desenvolvimento pessoal e social, como fonte de saúde e lazer.

Embora as dificuldades motoras não sejam características consideradas dentro do diagnóstico adequado de TEA, é claro que pessoas com esse tipo de transtorno apresentam problemas no desenvolvimento dessas habilidades. Essas dificuldades podem se manifestar tanto na coordenação geral quanto na motricidade grossa e fina, levando a uma baixa participação em atividades físicas e programas esportivos.

Para alguns benefícios para a saúde, é importante considerar o impacto social da prática de exercício físico. Da mesma forma, se praticar esportes em grupo, no caso de pessoas com TEA ou desenvolvimento social que venham a vivenciar será muito mais benéfico. Nesse caso, é preciso trabalhar e aprimorar as habilidades sociais, pois acaba sendo uma das áreas com maior déficit.

Devemos trabalhar constante e progressivamente no planejamento e desenvolvimento de projetos e programas que beneficiem a educação integral de pessoas com necessidades especiais. As crianças com TEA necessitam de um programa abrangente onde as suas necessidades sejam adaptadas e as suas capacidades melhoradas, de forma a melhorar a sua qualidade de vida e o ambiente que as rodeia.

As brincadeiras e as atividades físicas são fenômenos complexos, que envolvem uma cadeia de comportamentos e atividades, sendo que nenhum deles apenas se define de forma independente e isolada, pois estão inter-relacionados no repertório de uma criança que já aprendeu a brincar. É um comportamento que ocorre amplamente difundido na espécie humana e que se mantém ao longo de gerações e pode ser considerado como a atividade mais significativa da infância dada a sua importância lúdica. Assim, o comportamento de pular e brincar podem ser definidos como comportamento operante e tem propriedades naturalmente reforçadoras, baseados na imitação.

Trabalhar pedagogicamente, com crianças autistas e jovens com autismo, é um permanente e um instável desafio. Permanente, porque as situações de aprendizagem requerem uma atenção ininterrupta; instável, porque a imprevisibilidade de cada momento seguinte é a grande única certeza. (SALDANHA, 2014, p.15)

A atividade física corretamente planejada, conduzida e realizada de forma adequada influencia positivamente a saúde e o bem-estar, desempenhando um papel preponderante na prevenção de inúmeras patologias crônicas. Dada a importância fundamental do movimento corporal para a vida humana, o aprendizado das habilidades motoras, que se refere ao padrão de movimento especializado e treinado, deve começar na infância desde os gestos corporais mais simples até o refinamento para alcançar formas mais complexas.

O comportamento motor é um processo sequencial, que está diretamente relacionado à idade, biologia e condições ambientais do indivíduo; fatores essenciais para mudanças sociais, intelectuais e emocionais.

As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites das suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças. (VIGOTSKI, 1998, p. 115-116).

A atuação da atividade física apresenta avanços significativos para pessoas com diferentes patologias. A implementação de Atividades Físicas brincadeiras em crianças com autismo tem sido estudada e realizada nas últimas duas décadas e o seu interesse reside principalmente nos potenciais benefícios que traz para as pessoas com TEA. Da mesma forma, a realização de Atividades Físicas e brincadeiras planejadas e direcionadas mostram uma melhora notável nos comportamentos estereotipados desse grupo de crianças.

POSICIONAMENTO CRÍTICO EM RELAÇÃO AO TEMA

Diante dos aspectos abordados, esse trabalho de conclusão de curso contribui para ressaltar a importância da interação social para a aquisição de habilidades relacionadas ao desenvolvimento infantil.

A inclusão diz respeito à qualidade da experiência de uma criança. Como uma criança desenvolve suas habilidades, participa da vida da escola e aprende e brinca com crianças de várias origens. Muitas crianças no espectro do autismo podem ser apoiadas para desempenhar um papel completo nas escolas regulares. No entanto, algumas crianças poderão ter uma experiência mais inclusiva em um ambiente especializado.

Para que a inclusão de crianças autistas nas escolas ocorra, a provisão educacional deve ser adaptada de acordo com as necessidades individuais do aluno. As necessidades da criança devem ser o ponto de partida para identificar que tipo de escola elas devem frequentar e o apoio de que precisam nesse ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a inclusão de alunos com Transtorno de Espectro Autista está presente cada dia mais no cotidiano escolar. Dessa forma, a família e a escola devem caminhar lado a lado, para que o aluno com autismo possa ter um acompanhamento adequado que contribuirá para o seu desenvolvimento integral e significativo.

Na medida em que uma criança é diagnosticada como autista, quanto antes fizer um tratamento adequado, mais serão as possibilidades de desenvolvimento para o convívio em grupo e as brincadeiras podem contribuir de forma significativa para o processo de um tratamento adequado a crianças com TEA.

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

As lacunas a serem pesquisadas dizem respeito a inclusão significativa de alunos com transtorno do espectro autista, com um acompanhamento mais detalhado durante o processo ensino aprendizagem.

Essa pesquisa deve ser continuada para o enriquecimento dos saberes necessários que as escolas precisam ter a respeito da verdadeira inclusão de alunos com TEA.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (2003). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora.

APPDA (1993). **Autismo: Integrar**. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional e Secretariado Nacional de Reabilitação, 2, pp.14 – 15.

BRASIL. Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 28 dez. 2012.

BRASIL. **Política para Educação Especial**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso 15 abr. 2023.

DECLARAÇÃO DA SALAMANCA: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso 03 abr. 2023.

MANTOAN, Maria T. **O Atendimento Educacional Especializado na educação inclusiva**. Inclusão, Revista da Educação Especial. Brasília, 2010. Vol. 5, nº. 1, p. 12-15.

_____. **A Integração de Pessoas com Deficiências**. São Paulo: Memnon, 1997.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva** / Edilene Aparecida Ropoliet.al. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SALDANHA, Ana. E. **O jogo em crianças autistas**. Lisboa: Coisa de Ler, 2014.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998.

PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL



MICHELI STAAKS PEREIRA

Graduada em Pedagogia pela FINTEC/ESTÁCIO (2010); Pós-graduada em Administração Instituição de Ensino pela Faculdade Estácio (2012); Pós graduada em Artes e Educação, pela Faculdade Campos Elíseos(2018); Pós graduada em Africanidades pela FACONNECT (2022); Assistente - CEI Jardim República.

RESUMO

Há um intenso movimento na Educação que busca o reconhecimento do protagonismo das crianças nas EMEIs e CEIs. Para contextualizar as situações vivenciadas a presente pesquisa mostra os avanços sobre o currículo na Educação Infantil e o incentivo à escutas das crianças nos CEIs e EMEIs que constantemente buscam uma educação de qualidade, uma vez que se evitam os equívocos e se consolidam os acertos entre o cuidar e o educar. Palavra tão característica desta etapa da educação infantil, “cuidar”, consideramos ser um ato indissociado da perspectiva do educar. Assim sendo, os o presente artigo se pauta no cuidado com as crianças pequenas e com as experiências que elas possam vivenciar na Educação Infantil a partir da escuta do professor. Executaremos uma revisão bibliográfica mencionando autores que estudam o protagonismo nas práticas sociais e a sua significação nessas práticas, como MOSS (2009), GADELHA (2013), QUADROS e BARBOSA (2017), OLIVEIRA-FORMOSINHO (2007), CARVALHO e FOCHI (2017).

PALAVRAS-CHAVE: Protagonismo infantil; Educação Infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Precisamos estar atentos às falas das crianças pequenas: a fase que compreende entre 0 a 5 anos. Esta fase da infância possui particularidades que precisam ser conhecidas, observadas, refletidas e analisadas pelos professores que cotidianamente estão em contato com elas. Entender quais são seus desejos e não ignorá-los. Para que a escuta seja ativa e pontual é necessário o professor estar atento ao grupo. A proposta do processo das observações e escutas de crianças visa introduzir estas à participação e decisão das escolhas das variadas experiências que possam vivenciar dentro das unidades de educação infantil. Promover a participação, a escuta é dar voz às singularidades e perceber a capacidade de cada criança de expressar e aprender. Nesta pesquisa

vamos mostrar a importância do protagonismo da criança na Educação Infantil para melhoria da aprendizagem.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A batalha por uma educação de qualidade para as crianças de 0 a 5 anos foi longa. Foi a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988 que a educação das crianças de zero a seis anos passou a ser direito social de todos/as e dever do Estado. Esse direito foi reiterado no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), que legalmente passou a designar a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Outros documentos, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), por exemplo, são expressões claras da direção que as políticas educacionais assumiram no Brasil com relação à Educação Infantil.

Em 2005, a Lei 11.114 modificou a redação dada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e determinando obrigatório o ingresso no Ensino Fundamental aos seis anos.

Em 2006, a Lei 11.274/2006 expandiu o ensino fundamental para nove anos e tornou obrigatória a inclusão da criança de seis anos neste nível de ensino. A partir dessa lei, foi aprovada a Emenda Constitucional n.º 53, de 2006, que redirecionou a faixa etária compreendida no atendimento da educação infantil para zero a cinco anos. Por meio da Emenda Constitucional n.º 59/2009, em 2009, indicou-se a obrigatoriedade de inserção das crianças de quatro anos em instituições de ensino formais.

Em 2013, essa obrigatoriedade estabeleceu-se a partir da Lei Federal 12.796/2013. Alguns estudos têm, de certo modo, criticados a forma como são desenvolvidas as propostas pedagógicas junto a essas crianças, uma vez que se enfatiza a questão da alfabetização e do letramento de maneira intensa.

Alguns documentos, tal como os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), têm procurado destacar justamente o contrário, ou seja, explicitam que para favorecer o crescimento e o desenvolvimento das crianças não é preciso inseri-las precocemente em processos de alfabetização, mas é preciso incentivá-las, apoiadas em suas próprias iniciativas e ancoradas em estratégias pedagógicas em que elas sejam as protagonistas, a: movimentar-se livremente em diferentes espaços, brincar; expressar sentimentos e pensamentos; desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão.

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A BNCC (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR)

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) traz em seu conteúdo todas as orientações e

encaminhamentos de como educadores da infância podem proporcionar as aprendizagens e experiências para crianças de 0 a 5 anos. Este documento aponta a necessidade de considerar os saberes, as curiosidades e as manifestações infantis na organização curricular. Nas bases dessas Diretrizes está uma concepção integral do currículo.

Sabemos que currículo integral tem como pressuposto que a aprendizagem se dá ao longo da vida. As brincadeiras, as interações e os projetos de acordo com as diretrizes devem ser realizados por meio da escuta atenta e da consideração das manifestações infantis são os pilares. Corpo, mente, emoção, criatividade, história e identidade social, a criança é um todo.

Dentro das experiências que podem ser realizadas o desenvolvimento infantil se produz de modo espontâneo, mediante as atividades realizadas pelas crianças. E a música deve fazer parte das experiências que podem ser vividas pelas crianças.

O Currículo para Educação Infantil na BNCC pautado nas experiências que crianças e bebês devem vivenciar nas EMEIs publicado em Fevereiro de 2018 traz cenas de experiências que podem ser vivenciadas em todas as escolas de educação Infantil.

A proposta da BNCC para a Educação Infantil baseada em uma concepção de educar e cuidar voltada para a apropriação e transformação pela criança de até 5 anos de idade, por meio de diferentes linguagens e de criativas formas de interação com o ambiente.

Tal orientação apresenta campos de experiências sobre aprendizagens que podem ser promovidas com as crianças atendidas nas EMEIs. Acreditar no avanço no desenvolvimento das crianças e trabalhar para que elas obtenham o que lhes é de direito: serem educadas e cuidadas em um ambiente que as acolha, e servir de referência para o trabalho dos professores e suscitar-lhes uma atitude reflexiva enquanto planejadores dos ambientes de aprendizagens das crianças, além subsidiar cada professor na estruturação de um programa de atividades para cada grupo de criança. Nas EMEIs nesta estruturação da prática pedagógica vem ocorrendo a passos largos.

Aprendizagens significativas são possibilitadas por meio dos campos de experiências favorecendo a imersão das crianças em práticas sociais e culturais criativas e interativas. É um arranjo curricular que organiza e integra brincadeiras, observações, interações que acontecem na rotina da creche/escola. Dando direção para as práticas pedagógicas e colocam a criança no centro do processo.

Os campos de experiências precisam ser trabalhados com propósito pedagógico, ou seja, planejar atividades que englobem o que está proposto no currículo com os interesses e ideias das crianças do agrupamento. A partir da escuta ativa do grupo e do conhecimento aprofundado do currículo, o docente propõe aprendizagens significativas às crianças. Essas atividades devem fazer parte do dia a dia da jornada na Educação Infantil e não ser concentradas em aulas específicas ou realizadas com hora marcada.

A BNCC na etapa da Educação Infantil apresenta a organização das atividades pedagógicas apontando o conceito de campo de experiência.

Segue algumas das aprendizagens que podem ser vivenciadas orientadas na BNCC para a

Educação Infantil.

1. Habilidades do Corpo (corpo, gestos e movimentos).

2. Campo da Oralidade e Letramento (escuta, fala pensamento e imaginação).

(3) Traços, sons, formas e imagens (traços, sons, cores e formas).

(4) Conhecimento de mundo: natureza, ciência e matemática (espaços, tempos, quantidades, relações e transformações).

A BNCC traz mudanças no currículo e retoma a respeito do protagonismo de crianças vinculadas à educação infantil. Ao discutir as experiências potencializa os espaços a elas disponibilizados e a partir da atuação docente junto a elas, e protagonismo infantil surge possibilitado uma experiência de infância enriquecida, na medida em que atentam tanto para os modos de escutar, observar e compreender as crianças, quanto para vozes comprometidas com a organização de escolas, com experiências de gestão escolar que pretendem colocar de ponta-cabeça e transformar visando à melhoria da qualidade de vida das crianças.

PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ser protagonista é ter papel de destaque nas ações que realiza. Na Educação Infantil, pode-se dizer que o conceito de é a criança ser ouvida e sua fala ser levada em consideração nas práticas pedagógicas. É possível afirmar que esse conceito apresenta com bastante força, principalmente em referenciais educacionais baseados na pedagogia italiana que remetem a um entendimento de criança competente e curiosa, sociável e forte, e ativamente ocupada na criação da experiência e na construção da identidade e do conhecimento. (MOSS, 2009, p. 419).

É sabido que as crianças são reconhecidas como sujeitos de direitos, capazes de construir conhecimentos. O protagonismo infantil vincula-se à participação efetiva das crianças no seu desenvolvimento, bem como na solução de situações e de problemas que emergem no cotidiano em que estão inseridas, sob mediação do professor. Ou seja:

Ele opera a favor de uma lógica que tem como propósito a formação de sujeitos infantis que sejam proativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de promover mudanças. (GADELHA, 2013, p. 156).

Para que a criança seja protagonista de sua aprendizagem é preciso mudanças na prática pedagógica, a criança precisa de liberdade (atrelada às ideias de autonomia e independência) seja colocada em prática.

Conforme BARBOSA E QUADROS (2017):

É preciso não apressar, não acelerar, não entrar na lógica capitalista, mas oferecer tempo para as crianças aprenderem e apreenderem-se no mundo interagir e construir as suas culturas infantis. (QUADROS; BARBOSA, 2017. p.14).

A discussão sobre protagonismo infantil ganha força a partir de conceitos importantes que vêm sendo pensados por outros estudiosos do campo da Educação Infantil que trazem a escuta

como ponto de partida para a construção de planejamento voltado para o cotidiano. Ao opinar sobre o currículo e o que deseja aprender a criança passa ser produtora de conhecimento.

OLIVEIRA-FORMOSINHO (2007) destaca que muitas vezes os professores da infância ainda ignoram os direitos da criança de ser vista como capaz e a ter espaço de participação. Planejam sem ouvir os desejos da criança. Trazem prontos seus planos de aulas que muitas vezes não estão no campo de interesse da criança.

Em razão disso, OLIVEIRA – FORMOSINHO (2007) discute sobre o entendimento de uma infância baseada em uma práxis de participação infantil.

Segundo essa autora, a Pedagogia da Infância consiste num espaço de interações orientadas para projetos colaborativos em circunstâncias que promovam a participação não somente do corpo docente, mas principalmente das crianças. Para tanto, aspectos como a observação, a escuta e a negociação é fundamental “para desenvolver um fazer e um pensar pedagógico que foge à fatalidade” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 29).

De acordo com BARBOSA (2010) o entendimento de Pedagogia da Infância critica a reprodução de modelos educativos reducionistas e conservadores e respalda-se num conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais.

A Pedagogia da Infância considera que as crianças são sujeitos de direitos, sendo assim é imprescindível à definição de experiências pedagógicas que oportunizem as crianças viverem a infância de maneira que sejam priorizados projetos educacionais baseados na democracia, na diversidade, na participação social, a partir de práticas educativas que privilegiem as relações sociais entre todos os segmentos envolvidos. (BARBOSA, 2010).

Pedagogia da Infancia pode ser entendida como:

(A) uma forma de entender que as crianças aprendem pela via da vida cotidiana, por meio “dos encontros, atividades, dificuldades e sucessos, a partir de um repertório de práticas” (BROUGÈRE, 2012, p. 17);

B) um modo de valorização e de promoção da miríade de experiências vivenciadas por meninos e meninas na vida diária da escola;

C) uma potente possibilidade de construir indicadores para a ação pedagógica na creche e na pré-escola que tomem como eixos norteadores do planejamento as interações, as brincadeiras e as maneiras peculiares como às crianças investigam, experimentam e constroem conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo;

D) uma “tradução” dos pressupostos teóricos da pedagogia da infância (Barbosa, 2010) em modos inteligíveis de atuação dos professores. (CARVALHO e FOCHI, 2017, p. 25-6).

Enfim, é a partir das vivências e situações do dia a dia que são oportunizadas às crianças que tornem possível o protagonismo delas nos seus próprios processos de desenvolvimento. E nosso objetivo é justamente discutir como a organização do espaço e a atuação docente potencializam

esses processos.

O desafio de respeitar as experiências e os sa-beres das crianças, sujeitos históricos com marcas de sua origem étnico-racial, regional, religiosa, lin-guística, familiar, articulando-os ao patri-mônio cultural, tecnológico, científico, ambiental, artístico.

Ve-se a importancia do aprofundamento dos conhecimentos e da capacidade de refletir criti-camente sobre o exercício docente e sobre as práticas cotidianas.

O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Recorrente nos discursos que falam sobre infância, desde Piaget, Vygotsky e Wallon, muitos estudiosos vem ressaltando a importância do protagonismo das crianças. Estudos sobre o assunto torna-se evidente uma procura em melhor compreender sua aprendizagem e fala das crianças sobre o aprender.

A criança como protagonista nas práticas pedagógicas da Educação Infantil se faz presente, porém ainda é necessário enfatizar suas potencialidades para que ela seja reconhecida em sua integralidade. Para que isto ocorra às professoras necessitam rever suas práticas desenvolvendo escuta ativa. Esta mudança na prática traz uma criança reintegrada, capaz de construir seus próprios conhecimentos, e capaz de expressar-se em todas as linguagens.

Na perspectiva pedagógica de escuta tem-se o respeito às necessidades da criança e a valorização das suas potencialidades, por meio de uma prática que respeita o direito das crianças de interagirem e comunicarem-se nos espaços da unidade escolar.

As crianças protagonistas ativas e competentes que interação com outros, na vida coletiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura, com os professores servindo como guias. (EDWARDS, p. 160).

De acordo com RINALDI (1999).

A ênfase é colocada em vê-las com sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidades, capacidade de maravilhar-se e de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se. (RINALDI, p. 114, 1999).

Se compreendermos a criança protagonista remete-nos a entendê-la como sujeito ativo e produtora de cultura.

A imagem da criança participativa será consolidada na medida em que os processos de participação das crianças em seus cotidianos sejam organizados. Para que esse processo seja estabelecido é essencialmente importante desenvolver o respeito pelas opiniões das crianças e garantir espaço para expressarem. Para exemplificar as plenarias, as rodas de conversas são momentos onde o professor pode ouvir e colocar em prática o que foi combinado e dito.

As participações e contribuições das crianças podem acontecer nos momentos de realizar os planejamentos, nisso inclui-se como organizar os espaços e tempos de trabalho com elas: as

atividades a serem desenvolvidas dentro e fora da sala de aula.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2010) nos mostra que:

a criança é reconhecida como centro do planejamento curricular e compreendida com sujeito social de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva por meio das interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Esse processo de construção de sentido da criança sobre o mundo físico e social ocorre por meio de diferentes experiências, quando brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona. (BRASIL, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de criança presente na BNCC (Base Nacional Curricular Comum) veio fortalecer a importância das instituições de Educação Infantil, como espaço de relações e trocas entre crianças de diferentes idades e com os adultos, possibilitando a elas ampliar e enriquecer suas vivências de mundo. A criança considerada um sujeito social e de direitos, ocupa o lugar central nessas práticas. E ativamente irá atribuir sentido às suas experiências com diferentes linguagens, as brincadeiras e as culturas infantis e por meio delas compreender o mundo e a si mesma, construindo cultura quando opina e é ouvida, constroem seus conhecimentos através das vivências que escolheram participar. O professor como mediador da aprendizagem deve se manter atento para todos possam ser protagonistas dos seus saberes.

REFERÊNCIAS

EDWARDS, Carolyn, FORMAN, George. **Para onde vamos agora?** In: EDWARDS, C.; FORMAN, G.. **As cem linguagens da Criança. A abordagem de Régia Emilia na Educação da primeira Infância.** Por Alegre: Artmed, p. 303-309, 1999.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil,** Brasília: MEC, SEB, 2010.

CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil: cotidiano e políticas (org.).** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

CRUZ, S. H. **A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças.** In: FORMOSINHO, J. O. (org). **A escola vista pelas crianças.** Portugal, Porto editora: 2008.

DUARTE, Newton. **A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação.** Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 02, p.279-301, jul./dez. 2002.

FERNANDES, N. **O centro e a imagem: infância, proteção e acolhimento institucional.** In: VANCONCELLOS, V. M. R. de SARMENTO, M. J. (org.) Infância (in) visível. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin editores, 2007.

FREITAS, Maria. Tereza. De A. **A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento.** In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J. E; KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa.** Leituras de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FERRETTI, Celso. J; Z, ZIBAS, Dagmar. L. M. e TARTUCE, Gisela. Lobo. B. P. Tartuce. **Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio.** In: Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago.2004 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22511.pdf>.> Acesso 19 mar 2023.

LEONTIEV, Alexis N.. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.** In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MELLO, Sueli Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. In: Revista PERSPECTIVA: Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun.2007.

MARTINS, João. Carlos. **Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e desvendar o mundo. Idéias - Os desafios encontrados no cotidiano escolar.** São Paulo: Ática, 1993.

NUNES, Angela; CARVALHO, Maria. Rosário. De. **Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância**. ANPOCS 2007.

RINALDI, Carlina. **O Currículo emergente e o construtivismo social**. In: EDWARDS, C.; FORMAN, G.. As cem linguagens da Criança. A abordagem de Régia Emilia na Educação da primeira Infância. Por Alegre: Artmed, p. 113-122, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pedagogia e a educação infantil**. In: Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2001, Nº 16. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnV-Df3DcVcywdLSK/?lang=pt&format=pdf>. >. Acesso 19 abril 2023

FARIA Ana Lúcia Goulart de. **Políticas de Regulação, Pesquisa e Pedagogia na Educação Infantil, Primeira Etapa da Educação Básica**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a14.pdf>. >. Acesso 19 abril. 2023.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: **uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

A IMPORTÂNCIA DO TEATRO NO CAMPO EDUCACIONAL

NATHALIA SOUZA LACERDA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UniSantaRita (2015); Pós-graduada em Ludo pedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Pós-graduada em Teatro e Educação pela Faculdade Campos Salles (2019); Pós-graduada em Metodologia do Ensino de Artes pela Faculdade São Luís (2020); Pós-graduada em Literatura Infantil pela Faculdade Conectada – Faconnect (2023). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI MARIA LÚCIA PETIT DA SILVA e Professora de Educação Infantil - no CEI VEREADOR JOAQUIM THOMÉ FILHO.



RESUMO

O artigo científico "A Importância do Teatro no Campo Educacional" destaca a relevância do teatro como ferramenta de ensino-aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes. Por meio da arte cênica, é possível estimular a criatividade, a sensibilidade, a expressão corporal e oral, a socialização, a empatia e a reflexão crítica. Além disso, o teatro permite a abordagem de temas interdisciplinares, como história, literatura, filosofia, psicologia, sociologia, política, meio ambiente, entre outros, de forma lúdica e significativa. Dessa forma, o teatro contribui para uma educação mais humanizada, contextualizada e transformadora. O artigo também destaca a importância da formação dos professores em teatro, para que estes possam explorar todo o potencial da linguagem teatral em sala de aula. Nesse sentido, é necessário investir em políticas públicas que garantam a formação continuada dos educadores em artes e cultura. Por fim, o artigo ressalta a necessidade de se ampliar o acesso ao teatro e demais manifestações culturais, principalmente para as populações menos favorecidas, visando a democratização do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro-educação; Educação Infantil; Arte e educação; História do Teatro.

ARTE: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

A arte surge juntamente com a humanidade por suas necessidades em despertar o prazer dos sentidos, por meio de objetos, elementos e técnicas. Desde a mais tenra idade, observa-se a presença da arte, por mais simples que tenham sido seus meios técnicos e intelectuais. Os adornos, as tatuagens, os colares de pedras ou de conchas que datam da idade Paleolítica constituem as primeiras manifestações artísticas.

A arte desenvolveu-se conforme as condições de sobrevivência humana, como o clima, a

flora, a fauna, o solo, a água, dependendo também do progresso do homem na confecção de ferramentas em pedra: machado, buril, raspadeira etc.; em osso: pontas agudas, botijas em cores; e dos progressos da cerâmica, utilizada na confecção de objetos domésticos.

Sobre esta questão do que é de fato a arte:

Muitos homens sábios trataram de responder a pergunta: o que é arte? Mas nunca satisfizeram a todo mundo. A arte é uma dessas coisas que, como a terra, o ar, está ao redor de nós, em toda a parte, mas que raramente nos detemos a considerar. A arte não é simplesmente o que encontramos nos museus e galerias, ou em cidades como Florença e Roma. Como quer que a definamos, a arte está em tudo o que fazemos para agradar nossos sentidos. (READ apud REVERBEL, 2002, p. 21)

Sobre a ótica de READ, pode-se concluir que a arte, é toda criação humana, feita com o propósito de agradar seus sentidos (audição, olfato, tato, paladar e visão), que pode ser desde a confecção de uma tiara para adorno feminino, a pintura de um quadro de arte, pois, tanto a tiara como o quadro foram feitos com o objetivo de agradar seu criador, expondo sua criatividade e seus sentimentos.

A arte tem um papel importantíssimo na educação de crianças, pois, quando elas desenham, pintam, dramatizam, mostram um pedaço de si mesmas, mostrando o que pensam, o que sentem e o que veem.

Para crianças maiores e adolescentes, a arte torna-se um meio de apreciar e entender outras culturas e povos, notando quais os valores que influenciaram as manifestações artísticas da época. Nesta fase, os jovens desenvolvem a capacidade de observar, perceber e imaginar, aptidões consideradas indispensáveis para a apreciação da arte, seja ela qual for.

AS POSSIBILIDADES DA ARTE

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) elucida que a arte é tão importante quanto os demais conteúdos da grade curricular do Ensino Fundamental I, pois ela pode relacionar-se com diversas áreas, proporcionando a interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade pode auxiliar o aluno a compreender melhor qualquer disciplina. No aprendizado de história, por exemplo, para iniciar uma discussão sobre o “Descobrimento do Brasil”, o professor pode mostrar aos alunos um quadro do Brasil na mesma época, para que os alunos possam fazer suas observações e relacioná-las a discussão.

O aluno então compreende que a arte exprime as influências políticas e econômicas de uma época. Neste sentido, revela a função da arte, de conhecer manifestações culturais de diferentes povos e entender que cada cultura é dotada de especificidades na arte devido a seus valores e que merece ser respeitada.

Ao aprender sobre diferentes culturas, o aluno reconhece semelhanças e contrastes, valoriza os povos, amplia seu repertório cultural, distanciando-se de preconceitos, possibilitando a reflexão e a mudança de comportamento.

Segundo a BNCC, o ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. O aluno fica preso a sua realidade, muitas vezes limitado a falta de condições e acesso a diferentes linguagens. A arte o liberta de todas as mazelas, possibilitando a criação, imaginação e expressão.

Aprender arte é desenvolver a criação pessoal, por meio das interações do aluno que são estabelecidas com o professor, outros alunos, pais, artistas, com diferentes fontes de informação (obras, acervos, reproduções, mostras, apresentações, etc.), e, com o seu próprio percurso de criador.

A proposta visa inserir o aluno nas práticas artísticas dos meios socioculturais, sem isolar a escola da produção histórica e social da arte e ao mesmo tempo, garantindo a liberdade e o aperfeiçoamento de propostas artísticas grupais ou individuais com base em suas próprias intenções.

Para tanto, o ensino de arte deve ser prazeroso e lúdico, indo ao encontro da realidade da comunidade escolar em que o professor atua. Utilizando temas que agradem e interessem aos alunos, visto que a arte está situada de diversas formas, em todas as classes socioeconômicas. É preciso ouvir o que os alunos têm a dizer sobre as artes: dança, música, teatro e artes visuais. Qual o posicionamento deles sobre a questão, quais as dificuldades, o que mais lhe agrada, saber se já tiveram contato com algum tipo de manifestação artística. Para que, por meio do trabalho contínuo, os educandos possam aprimorar a produção e a apreciação artística.

A produção artística do Ensino Fundamental I, não pode ser vista como mera cópia, embora os alunos desenvolvam um senso crítico forte mediante suas próprias produções que os leve a tal situação. Os trabalhos feitos individualmente apresentam características únicas que estimulam e valorizam a autenticidade da produção artística.

O fenômeno artístico encontra-se em diversas produções, na cultura popular, na cultura erudita, nos modernos meios de comunicação e nas novas tecnologias. A arte pode ser feita de várias formas e em qualquer lugar, independente de classe social, todo meio tem sua forma de expressão, a arte é uma disciplina em constante movimento, que pode ir desde o artista de rua até o artista de palco, sem perder sua especificidade.

HISTÓRICO DO ENSINO DA ARTE

O ensino da arte no século XX era realizado por meio das disciplinas de Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico e faziam partes das escolas primárias e secundárias. O ensino de Desenho era reduzido a técnicas artísticas de manuseio, os alunos seguiam modelos artísticos fielmente, numa visão utilitarista e imediatista da arte.

Quanto ao ensino de dança e teatro, somente eram presentes em festividades escolares, cabendo ao aluno decorar exatamente o que o professor pedia. Fato ainda presente nas escolas,

devido a acomodação e falta de conhecimento dos professores. A música era tratada da mesma forma com a memorização de cantos orfeônicos.

Com o movimento escolanovista na década de 1920, o ensino de artes modifica-se, tendo agora a função de colocar o aluno como participante do processo, podendo expressar-se naturalmente, valorizando suas criações. Os professores da época estudavam uma nova concepção de arte distanciando-se da rigidez estética do passado.

A semana de arte moderna de 1922, que contou com a apresentação de artistas de dança, música, teatro e artes visuais, coloca o cenário artístico brasileiro no ápice de sua valorização.

Até a década de 1960 existiam pouquíssimos cursos de formação artística, professores de diversas matérias e sem conhecimento nenhum de artes poderiam dar aula.

Em 1971 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inclui a arte no currículo escolar, apenas como atividade educativa e não como disciplina. Apesar do avanço, o resultado foi contraditório. Muitos professores não tinham capacitação para ensinar, os que tinham, era de curto prazo, reduzindo o ensino de artes a documentos oficiais e livros didáticos.

Nos anos de 1980, surge o movimento Arte-Educação, que uniu opiniões em encontros e eventos de associações de arte-educadores, universidades e entidades públicas e privadas sobre o cenário do ensino de arte no Brasil e sobre como melhorá-lo.

O movimento de Arte-educação impulsionou a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que institui o ensino de arte como componente curricular obrigatório, atualmente redigida desta forma:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Em 2017 com a criação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino de Arte no Brasil. Este documento direcionador estabelece quatro modalidades artísticas para a educação artística: Teatro, Dança, Música e Artes Visuais.

A história da Arte no Brasil faz compreender o descaso histórico com a disciplina que ocasiona a má formação dos professores, o conhecimento superficial do professor das modalidades artísticas e da ausência desta disciplina no Ensino Fundamental I.

O SURGIMENTO DO TEATRO NA EDUCAÇÃO

Numa breve revisão da história do teatro, o seu surgimento na questão educacional ocorre no século V a. C.

A educação grega valorizava o teatro, a música, a dança e a literatura. Para Platão, toda criança deveria participar de jogos adequados a sua faixa etária, pois sem este ambiente lúdico, as crianças jamais seriam adultos educados e bons cidadãos. Acreditava que a educação deveria desenvolver a naturalidade e o caráter, ou seja, cada criança deveria ser livre para expressar-se por meio dos jogos, pois, desta forma formaria seu caráter sem intervenções.

Aristóteles assim como Platão destacava o jogo como de máxima importância para o processo educativo, pois ao educar uma pessoa, o professor preparará este ser para a vida, proporcionando ao mesmo tempo prazer.

Para os romanos, o teatro era uma imitação com propósito educacional que pudesse ensinar lições morais.

Na Idade Média, os senhores da igreja coordenavam o teatro. Por volta do século IX, O rei do Sacro Império Romano-Germânico, fundou escolas e monastérios por toda a Europa, a partir dos quais houve mudanças gradativas e o teatro foi reavaliado. São Tomas de Aquino adaptou a filosofia aristotélica a fé católica, dando então aprovação a representação, desde que ela fosse pura recreação. E por cinco séculos o ensino do teatro propagou-se pelas escolas, encenando os mistérios e as moralidades, propiciando as massas sua educação.

Na renascença, surgiram academias onde estudiosos de obras clássicas encenavam peças latinas. Os membros dessas academias e o teatro na escola começaram a florescer.

Rabelais criou 316 jogos para exercitar a mente e o corpo, além disso, introduziu o teatro, a dança, o canto, a modelagem, a pintura, o estudo da natureza e os trabalhos manuais nas escolas da França.

Da metade do século XVI à metade do século XVII, o teatro era tolerado apenas nas escolas e com a imposição de ser moralmente sadio e apresentado em latim, devido os ataques dos puritanos. Na última metade do século XVI, com a expulsão dos puritanos a educação tornou-se mais liberal, incluindo-se nas escolas inglesas, a exemplo da França, teatro e dança para as meninas.

Para Rousseau, filósofos de diversas épocas, reconheceram a importância dos jogos de expressão para a criança que influenciou as teorias de Froebel, Pestalozzi, Montessori e Dewey, a primeira fase da educação da criança deveria ser toda baseada em jogos:

Ame a infância, estimule seus jogos, seus prazeres, seus encantadores instintos. Considere o homem no homem e a criança na criança. A natureza deseja que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se tentarmos inverter a ordem, produziremos frutos precoces, que não terão nem maturação nem sabor, e logo estarão estragados. (ROUSSEAU apud REVERBEL, 1989, p. 14)

A visão de Rousseau aponta para a valorização da infância, apreciando a possibilidade de a criança vivenciar esta fase com brincadeiras, jogos, imaginação, enfim, para ele todas as espontaneidades típicas da infância devem ser exploradas. Ele conclui afirmando que ao privar a criança da infância, esta se tornará um adulto sem perspectivas e sem sonhos, tornando-se até mesmo um ser incompleto, por ter avançado uma fase da vida tão importante.

E assim diversos caminhos foram trilhados no sentido de oferecer uma educação teatral na

escola como haviam feito os gregos.

O TEATRO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No Brasil, no século XVI, a chegada dos Jesuítas origina a história do teatro no Brasil. Este período constitui o início do teatro na educação brasileira. O representante desse movimento foi o padre jesuíta José de Anchieta, por meio de seus textos dramáticos, geralmente escritos em versos de ritmo popular e mesclados pelos idiomas espanhol, português e tupi (língua geral dos índios da costa brasileira, de que foi o primeiro gramático).

Anchieta utilizou a linguagem teatral para difundir os ensinamentos católicos, enfatizando o temor e o amor de Deus. Sua preocupação estava baseada numa ordem que se iniciava com o relato da prática do pecado, a narração da sua condenação e a imposição do castigo, finalizando com a redenção dos pecadores pela igreja católica. Por meio dos personagens, salientavam os aliados e os inimigos da Igreja, manipulando a educação, para que a igreja mantivesse seu poder.

Segundo Dario Fo (2004), os jesuítas impuseram uma censura drástica durante o século XVII, logo depois da grande Reforma. Portanto, inibia-se na prática teatral a presença de qualquer personagem cômico ou que estabelecesse provocação e dialética. Partindo da conclusão que a catequização por parte dos jesuítas significava um exercício do poder, Fo (2004, p.187) o relaciona à possível ausência da comédia no teatro das colônias, “o poder, qualquer poder, teme, mais do que tudo, o riso, o sorriso, a troça, a gargalhada, pois a risada denota senso crítico, fantasia, inteligência, distanciamento de todo e qualquer fanatismo”.

Ainda no período colonial, o teatro foi abrigando participantes escravos e passando a ser utilizado em cerimônias cívicas. Na obra História Concisa do Teatro Brasileiro, encontra-se a conclusão que, durante os três séculos de domínio português, o teatro no Brasil oscilou entre o ouro, o governo e a Igreja Católica.

Entretanto, por questões políticas e econômicas, os jesuítas foram expulsos do Brasil, para que os objetivos da educação não mais prezassem o ensino da fé, mas os interesses do Estado, e as artes foram esquecidas pelo governo de Pombal.

Pouco após a chegada da família real ao Brasil, em 1820 é criada a Academia de Artes, dedicada ao ensino, produção e estudo das artes plásticas, neste período não houve o ensino do teatro.

Mas, apesar de o teatro aparecer nas escolas desde tempos mais remotos, o Teatro-Educação, propriamente dito, começa a existir no Brasil a partir da segunda metade do século XIX com a caracterização do ensino laico.

No Brasil o teatro começa a se modificar com o movimento da escola nova em 1920, e ganhou força em 1932 com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, foi um movimento que colocou a arte num novo pedestal, além da preocupação com o ensino de artes por artistas e intelectuais, as artes ganham atenção dos órgãos públicos especialmente do setor educacional.

Os conteúdos da escola foram discutidos e estabeleceu-se que no currículo escolar tivesse a presença de atividades físicas, manuais e lúdicas. O professor passou a ser visto como mediador das atividades dos alunos, sendo o aluno o centro do processo educativo, podendo este exercitar sua criatividade por meio das atividades lúdicas.

Em 1954, Peter Slade publica o livro “O Jogo Dramático Infantil” que aponta para o teatro na educação como catarse emocional necessária a criança. Segundo Aristóteles, a Catarse é o meio por meio do qual o homem purifica sua alma, por meio da representação trágica. Para ele, a tragédia é um estilo derivado da poética dramática, e consiste na reprodução de ações nobres, por intermédio de atores, os quais imitam no palco as desventuras dos heróis trágicos que, por escolhas mal realizadas, passam da felicidade para a infelicidade, provocando na plateia sentimentos de terror e piedade, purgando assim as emoções humanas. Sendo assim, o teatro permite que a criança exponha seus sentimentos mais íntimos, livrando-se de cargas emocionais maléficas a ela, como por exemplo: Uma criança que apanha dos pais e é ameaçada para que mantenha os atos de violência em segredo, ao dramatizar uma cena semelhante sendo ela o opressor ou assumindo o papel de oprimido ela estará descarregando seus sentimentos por meio do teatro, isto irá provocar uma catarse, uma liberação emocional, que amenizará seus distúrbios. A partir daí os valores emocionais do teatro ficam em destaque.

Em 1971 foi publicada a lei 5692/71 que exigia um único professor de educação artística (Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas) é incorporada obrigatoriamente no currículo escolar dos atuais ensino fundamental e médio, considerada como atividade educativa e não disciplina.

A partir dos anos 80, constituiu-se o movimento Arte-Educação que buscava a valorização e inovação do ensino de arte. Esse movimento, muito influenciou a construção e regulamentação da nova LDB (Lei n. 9.394/96) e o documento BNCC (BRASIL, MEC, 2017).

O referido movimento tem em Ana Mae Barbosa uma de suas principais representantes. Foi ela quem desenvolveu a Proposta Triangular, que sugere que o ensino da arte seja desenvolvido em três grandes eixos: o fazer artístico, a contextualização histórica e a apreciação estética (BARBOSA, 1991). Ideais presentes na BNCC.

Antes da Lei 5692/71, havia no Brasil apenas 30 cursos de arte, após sua implantação, esse número cresceu para mais de duas centenas; e destas, 98 são licenciaturas em educação artística e 29 em artes cênicas. Apesar do aumento considerável, ainda há um número tímido de espaços de formação de arte-educadores com habilitação em teatro.

Dentro deste panorama, o teatro começa a expandir seu espaço, formando pessoas para o ensino da arte e tendo presença marcada na escola pela BNCC e por arte-educadores.

TEATRO NA ESCOLA: CENÁRIO ATUAL

Atualmente, as artes ainda são vistas como pouco necessárias ao conteúdo programático nos cursos de formação de professores, poucas faculdades de Pedagogia possuem a disciplina de

Artes em sua grade curricular.

Apesar das teorias contemporâneas conspirarem para um ensino multidisciplinar e interdisciplinar, numa concepção sócio construtivista onde o aluno constrói seu aprendizado tendo o professor apenas como mediador da aquisição do conhecimento, ainda é presente o ensino tradicional, ministrado pelo professor com recursos arcaicos.

É frequente a discussão entre os educadores sobre a importância da utilização de diversos recursos pedagógicos para que a aprendizagem de todos os alunos seja alcançada, tendo em vista ainda a heterogeneidade das classes atuais, pouco se tem feito para que a discussão entre em prática.

A realidade no ensino fundamental é outra, professores, funcionários da escola, pais de alunos e até mesmo os estudantes, concebem a arte como um ensino supérfluo e destinado para as classes mais favorecidas, como se afirmassem que arte e cultura não podem ser tratadas nas escolas, mas, sim sob a motivação da família.

É fato que muitas famílias, sobretudo as de classes menos favorecidas, não frequentam peças teatrais, muitas nunca entraram num teatro por diversos motivos: escolarização precária, baixa remuneração, falta de interesse, entre outros. O trabalho com teatro em sala de aula implica em que o professor realize um diagnóstico da comunidade escolar, levantando dados sobre o que sabem do assunto.

Quando os alunos possuem um contato com o teatro, na escola eles ficarão menos ansiosos, poderão contribuir com relatos de experiências e com a participação da família. Já com crianças que nunca tiveram contato com o teatro, a ansiedade será maior, ao professor cabe fazer uma verificação sobre o que os alunos imaginam ser o teatro e quais são suas expectativas com relação a essa atividade para poder fazer o seu planejamento.

Atualmente, o teatro tem sido compreendido por professores como a cópia de histórias, por meio de textos decorados e pela atuação de alunos selecionados por padrões estereotipados, sem uma breve introdução do teatro de forma lúdica, não há se quer a preparação corporal com séries de alongamento e aquecimento imperativos ao bom funcionamento do corpo durante as atividades, bem como não há preparação artística por meio de exercícios e jogos teatrais, indispensáveis para um trabalho de qualidade no teatro.

Os exercícios e jogos teatrais têm como objetivo o estímulo a criatividade, reconhecimento das habilidades corporais, desenvolvimento da imaginação, ampliação do vocabulário, contato com o outro, perda da timidez, exploração dos sentimentos, aumento da autoestima, promove a atenção, dentre outros.

Nesse sentido, o teatro quando é devidamente utilizado, auxilia no desenvolvimento da criança despertando o gosto pela leitura, promove a socialização e melhora a aprendizagem dos conteúdos propostos pela escola. O teatro ainda possui um sentido filosófico que leva o aluno a repensar sobre o mundo e as relações interpessoais que nele se manifestam. Por fim, ainda possui o caráter lúdico, estabelecendo-se como forma de lazer.

Tendo por base estudos advindos de experiências didáticas, alguns pensadores relatam a forma como o teatro deve ser trabalhado na escola. Segundo Reverbel (1996), o teatro deve ser explorado pelo educador dentro da sala de aula e com objetivo primeiro de desenvolver as capacidades de expressão – relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção, as quais são próprias do ser humano, mas necessitam ser estimuladas e desenvolvidas.

O professor deve adaptar as atividades e ordem de aplicação de cada conjunto às condições de espaço, de material colocado à disposição das crianças e, principalmente, partir da sua própria percepção dos tipos de personalidade das crianças com quem trabalha. O educador deverá adaptar o ensino a cada momento, a cada criança e a cada grupo. (REVERBEL, 1996, p. 25)

Sobre tal afirmação e meu interesse por experimentar a presença do teatro na escola, o local onde leciono trabalha o Projeto Meio Ambiente, a classe que estou atende crianças de 2 anos e 6 meses a 3 anos, iniciamos o trabalho falando sobre o ciclo da água, buscamos explicar este fenômeno da natureza de diversas formas, por meio de experimento, confecção de livro e para finalizar fizemos uma dramatização com os alunos. Os alunos participaram da confecção dos figurinos e do cenário, bem como da escolha dos personagens desta forma, pudemos discutir em grupo como seriam esses figurinos e se os alunos iriam adaptar-se a ele. Alguns alunos não suportavam a utilização de máscaras e optaram pelo teatro de fantoches, outros optaram por roupa feita em TNT. Mesclando as variadas formas de fazer teatro, todos os alunos participaram, sem constrangimento ou desconforto.

A partir desta dramatização pudemos perceber se os alunos haviam de fato compreendido o processo da chuva. As crianças repetiram a encenação várias vezes até chegar à história correta, durante as encenações uns iam questionando os outros sobre os movimentos que faziam, nós mediamos todo o processo com indagações para que todos pudessem refletir sobre o que estavam fazendo. Após esta experiência os alunos aprenderam a expressar suas opiniões e a respeitar a opinião do outro, assim como, seu momento de falar.

A escola não precisa de um espaço com poltronas numeradas, palcos, cortinas ou figurinos para montar uma peça. A escola pode adaptar-se com os materiais que tem, utilizando a criatividade dos próprios alunos para a confecção dos adereços de uma peça teatral.

Para que no futuro o teatro na educação assuma o seu verdadeiro papel, que é o de contribuir para o desenvolvimento emocional, intelectual e moral da criança, correspondendo fielmente aos seus anseios e desejos, respeitando-lhe as etapas do pensamento que evolui do concreto para o formal, para dar-lhe uma visão de mundo a partir da marcha gradativa das suas próprias descobertas é preciso que se atendam dois pontos essenciais: - a preparação dos professores - o apoio governamental, isso é, uma efetiva ação do Ministério da Educação e da Cultura. (REVERBEL, 1979, p. 155)

A citação de Reverbel (1979), aposta num futuro promissor para o teatro na escola, a partir da formação de educadores e o apoio do governo, mas atualmente, os professores têm como apoio apenas a BNCC, que orienta um conteúdo básico que na prática é insuficiente para o real trabalho com a disciplina em sala de aula.

O trabalho com o teatro necessita de formação prática e teórica dos professores para que haja uma aprendizagem significativa dos conteúdos. Os alunos precisam saber a história do teatro no Brasil, pois, podem fazer analogia com fatos históricos presentes na disciplina de História, precisam ainda compreender os exercícios essenciais ao desenvolvimento de preparação do seu corpo,

refletir as relações humanas e o espaço onde vive indispensáveis ao exercício da crítica, analisar, criar, escrever textos exercitando a ortografia, unindo diferentes conteúdos num só recurso.

BNCC E A DISTÂNCIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Atualmente, os professores utilizam a BNCC para apoiar a sua prática pedagógica no ensino do teatro, bem como de outras manifestações artísticas.

No entanto, no documento há a ausência de conteúdos metodológicos que contemple a linguagem teatral e as demais linguagens artísticas, dificultando o trabalho do professor, principalmente para aquele que utiliza a BNCC. Por ser um documento Nacional todos os educadores precisam estar cientes de sua existência e de seu conteúdo. Sendo assim, busca-se neste documento um apoio as aulas, porém, grande parte dos conteúdos presentes na BNCC, fornecem apenas subsídios teóricos que nada contemplam a prática do educador. Esse espaço entre teoria e prática evidencia a enorme responsabilidade exigida do professor e as insuficientes ações do poder público quanto à formação continuada.

A proposta da BNCC é complicada de ser viabilizada na realidade escolar brasileira devida sua grande complexidade de informações e exigências, o que seria necessário o apoio de um professor especializado ou minimamente formação constante. Esta questão é confirmada pelo próprio documento:

“Tendo em vista não haver definições para a presença das diversas formas artísticas no currículo e o professor das séries iniciais não ter vivenciado uma formação mais acurada na área, optou-se por uma proposição de conteúdos sem diferenciações por ciclos escolares.” (BNCC, 2017, p. 57)

Ambas as sugestões necessitam de interesse e investimento político, algo que no Brasil parece distante de concretizar. Nesta questão, os interesses políticos são claros: mascarar um ensino engessado e desvalorizado com propostas supostamente inovadoras, num documento de difícil compreensão, a teoria e a prática novamente, se distanciam.

Para que isso de fato aconteça é necessário contar com recursos materiais que atendam às necessidades da prática em cada linguagem artística oferecendo espaço físico adequado, materiais pedagógicos diversificados etc. É ainda necessário que o professor seja valorizado, tenha uma remuneração condizente com seu esforço e, sobretudo formação e acompanhamento pedagógico constante.

Além disso, não há professores especializados em todas as escolas, nem há o cuidado para que todas as linguagens artísticas previstas na BNCC sejam trabalhadas na escola. Deste modo, há o risco de que muitas escolas restrinjam o ensino na área às Artes Visuais.

A dificuldade do professor nos anos iniciais é ainda maior devido este profissional ser polivalente, e ter nesta fase do ensino muitas exigências quanto a alfabetização, por meio das Provas Brasil e Pisa. Tendo este profissional apenas de 4 a 5 horas com uma média de 30 a 35 alunos, o ensino de arte é quase improvável sem um planejamento permanente desde a educação infantil e

que conte com a participação da equipe escolar neste sentido.

Enfim, com esse panorama possivelmente trabalharão com as linguagens artísticas, os educadores mais empenhados e as escolas de elite.

A esse respeito, Japiassu conclui:

“(...) constata-se que o ensino das artes, na educação escolar brasileira, segue concebido por muitos professores, funcionários de escolas, pais de alunos e estudantes como superfluo, caracterizado quase sempre como lazer, recreação ou ‘luxo’ – apenas permitido a crianças e adolescentes das classes economicamente mais favorecidas” (2001, p.17).

VIVÊNCIAS TEATRAIS NA ESCOLA

Este capítulo tratará da pesquisa do uso do teatro na escola, mostrando em quais instituições este recurso está sendo utilizado e de que forma ele tem contribuído para o aprendizado dos alunos nas instituições que acreditam nesta linguagem. Neste sentido, a BNCC esclarece:

O professor deve organizar as aulas numa seqüência, oferecendo estímulos por meio de jogos preparatórios, com o intuito de desenvolver habilidades necessárias para o teatro, como atenção, observação, concentração e preparar temas que instiguem a criação do aluno em vista de um progresso na aquisição e domínio da linguagem teatral. É importante que o professor esteja consciente do teatro como um elemento fundamental na aprendizagem e desenvolvimento da criança e não como transmissão de uma técnica. (BNCC, 2017, p. 58)

APRESENTAÇÕES EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MACAPÁ

O Macapá realizou um projeto em 80 instituições da rede municipal, intitulado de “Volta às Aulas” e coordenado pela Fundação Municipal de Cultura, contou com a participação de 15 grupos teatrais.

As apresentações tinham como temas: preservação do meio ambiente, o combate à violência, o trabalho infantil e o bullying. Os espetáculos eram abertos a comunidade escolar, possibilitando assim o contato com as artes cênicas ao público local.

“O teatro ajuda a ensinar por meio dos elementos lúdicos. O projeto também cumpre o seu papel social, pois beneficia aqueles que não têm acesso às casas de espetáculos da cidade”, disse a diretora-presidente da Fumcult, Márcia Corrêa.

Os grupos teatrais participantes foram selecionados por meio de edital e atendeu grupos de teatro e circo do estado, valorizando com esta atitude os artistas locais e oferecendo espaço para que estes artistas possam demonstrar seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu concluir que o teatro não está sendo utilizado por grande parte das es-

colas, ainda que faça parte da BNCC. Na pesquisa evidenciou-se a carência de informações sobre escolas que trabalham neste sentido de uma forma qualitativa.

Pôde-se ainda averiguar o quanto a BNCC é complexo e ao mesmo tempo trata a questão teatral de forma teórica e superficial, o que além de dificultar a compreensão do professor ainda não alcança a prática. É evidenciada assim a presença suprema de artes visuais na escola, negligenciando as demais manifestações artísticas presentes na BNCC: música, teatro e dança.

Chega-se à conclusão de que o trabalho com arte na educação brasileira é precário devido à má formação dos professores, a falta de recursos pedagógicos, ausência de espaço físico e a sobrecarga de funções do professor das séries iniciais, devido este profissional ser polivalente. Este trabalho somente será viável quando o professor, além de ser comprometido, ter habilidade ou formação nesta área. Ou ainda, quando a escola apostar nesta linguagem de expressão para ensinar e buscar formação continuada para os professores.

Por fim, vencidas as dificuldades de estrutura e formação, considera-se que o teatro em sala de aula é uma ferramenta pedagógica importantíssima para o currículo do ensino fundamental, pois torna as aulas mais dinâmicas, além do que, trata-se de um recurso interdisciplinar que perpassa todas as disciplinas do currículo. O teatro permite ao aluno desenvolver a autonomia, a crítica, a argumentação, a reflexão, o discurso, a convivência em grupo, o conhecimento corporal, o autoconhecimento, dentre tantas outras competências indispensáveis para a formação do cidadão, garantida e exigida por lei.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO JUNIOR, José Garcia de. **Apostila de Arte – Artes Visuais**. São Luís: Imagética Comunicação e Design, 2007. 59 p.

BARBOSA, Ana Mae Tavares de Bastos. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

BRANQUINHO, Vanessa Siqueira. **Desafios e superações no ensino do teatro na educação formal em Goiânia**. 2010. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2010.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Revogada pela lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm> Acesso 04 abr. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso 04 abr. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**.

BRUNER, Jerome. Seymour. **O processo da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973 apud HAUER, R.M. **Linguagem teatral e aquisição de conteúdos escolares: uma perspectiva cultural e histórica**. UFPR, Curitiba, 2005.

FO, Dario. **Manual Mínimo do Ator**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

GUTERRES, Suzana. Durán Roberta. **Projeto a escola vai ao teatro**. Porto Alegre. Disponível em: <http://www.teatronovo.com.br/escola_vaiteatro/projeto_escola_principal.html> Acesso 04 abr. 2023.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2001.

LEAL, Henrique Silveira. **Ouvir, pensar e representar: o teatro na escola Aluno de graduação do Curso de Letras, Faculdade Cenecista de Osório/ FACOS-RS**. Estudo desenvolvido no Grupo de Estudo do curso de Letras. Disponível em: <http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/ensiqlopedia/outubro_2011/pdf/ouvir_pensar_e_representar_-_o_teatro_na_escola.pdf>. Acesso 04 abr. 2023.

LESME, Adriano. **Professor utiliza teatro para ensinar ciência aos seus alunos**. Rio de Janeiro, 26 abr. 2013. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/noticias/professor-utiliza-teatro-para-ensinar-ciencia-aos-seus-alunos/32692.html>> Acesso 04 abr. 2023.

OPERADORA VIVO. **Vivo EnCena**. Disponível em: <http://www.vivo.com.br/portalweb/appmanager/env/web?_nfpb=true&_nfls=false&_pageLabel=P88600110301398196349748#> Acesso 04 abr. 2023.

PREFEITURA DE MACAPÁ, **Volta às Aulas com Teatro proporciona lazer e aprendizado aos alunos da rede municipal de Macapá**. 26 mar 2014. Disponível em: <<http://www.macapa.ap.gov.br/noticia.php?cod=1409>> Acesso 04 abr 2023.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

REVERBEL, Olga. **Teatro em sala de aula**. Rio de Janeiro: Ed José Olympio, 1979.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do Teatro na escola**. São Paulo: Editora Scipione, 1988.

REVERBEL, Olga. **Jogos Teatrais na Escola: Atividades Globais de Expressão**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

REVERBEL, Olga. OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho. **Vamos Alfabetizar com Jogos Dramáticos? Atividades Básicas**. Porto Alegre: Ed. Kuarup, 1989.

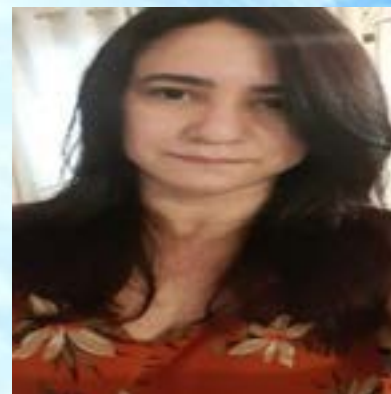
SECRETARIA MUNICIPAL DE COMUNICAÇÃO, **Projeto ‘Viver no Campo’ integra Semana do Meio Ambiente e tem início na próxima terça**. São Paulo, 16 de maio de 2014. Disponível em: <<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/noticias.xhtml?cod=27465>> Acesso 04 abr. 2023.

SLADE, Peter. **O Jogo Dramático Infantil**. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

SILVA, Maria Cristina Garcia Teixeira da. **Cultura na escola: vivências artísticas culturais no ensino público estadual. Espírito Santo, 2010.** Disponível em: <http://www.educacao.es.gov.br/download/CulturanaEscolavivenciaarsticasculturainoensinopublicoestadual.pdf> Acesso 04 abr. 2023.

SILVEIRA, Fabiane Tejada. **O projeto. Rio Grande do Sul, 2010** Disponível em: <http://pjtteatronasescolas.blogspot.com/> Acesso 04 abr. 2023.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA



TANIA APARECIDA FEITOSA MEDEIROS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2011); Especialista em Formação de Professores com Ênfase no Magistério Superior pelo IFSP- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (2014); Professora de Educação Infantil e Fundamental I na E.M.E.I. Júlio Alves Pereira.

RESUMO

A educação ao longo da vida será relevante para a competitividade do, e para a competitividade do país, que necessita de seres humanos mais qualificados. Antes era um direito do indivíduo estudar, atualmente estudar é um dever da sociedade e do estado: Prover oportunidades de formação continuada tanto para atender as necessidades do sistema econômico, quanto para oferecer ao indivíduo oportunidades de desenvolver suas competências, e pôr em prática como trabalhador e cidadão, possível de viver na sociedade de incertezas indivíduo do século XXI. A educação a distância surge no contexto das sociedades contemporâneas, como uma modalidade de educação extremamente adequada a atender as novas demandas educacionais. E neste trabalho pretende-se analisar e refletir sobre os diferentes percursos do EaD. Este trabalho pode contribuir com professores e estudantes de educação a distância.

PALAVRAS-CHAVE: Educação à distância; Educação aberta; Globalização e Interação.

INTRODUÇÃO

A tecnologia vem sendo introduzida de forma acelerada na vida cotidiana representando uma mudança na cultura humana e transformando a sociedade atual em sociedade baseada na informação, e a educação está acompanhando este processo.

Ao verificar que disponibilidade dos recursos é cada vez maior e ao mesmo tempo reconhecer que a ênfase educacional, está mudando de retenção do conteúdo para o desenvolvimento do conhecimento, iniciou-se uma busca por novas possibilidades de ensino-aprendizagem. Assim, este trabalho faz uma análise sobre a educação a distância falando do seu percurso histórico, evolução e diferentes conceitos.

(No Brasil, a legislação (Decreto n 2494 de 10/02/1998) define a EaD como uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos meios da comunicação, dando destaque a elementos de abertura a democratização do ensino e autonomia do indivíduo.

Começa-se a dar uma prioridade de investimentos na implantação de tecnologias, com a intenção de conectar alunos, professores e administração. A Educação a Distância é uma área ainda pouco explorada que tende a crescer (MORAN, 2003, p. 12).

CONCEITO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Ao EaD é uma realidade presente entre desde o século XIX, porém, hoje, com a introdução de interfaces aliadas a esta modalidade de ensino que permitem o recebimento, o envio de informações, o desenvolvimento de materiais didáticos dinâmicos, observa-se uma forma de ensino-aprendizagem que possibilita interação e consequentemente a construção de conhecimento colaborativo.

Educação a distância é a aprendizagem planejada que geralmente ocorre num local diferente do ensino e, por causa disto, requer técnicas especiais de desenho de curso, técnicas especiais de instrução, métodos especiais de comunicação por meio da eletrônica e outras tecnologias, bem como arranjos essenciais e organizacionais e administrativos. (NISKIER, 1999, p. 50)

A EaD pode apresentar o desenvolvimento de novas tecnologias que, por sua vez, possibilitam novas metodologias de ensino, é preciso que se considerem de algumas demandas dentro de uma instituição. A fim de atendê-las, pelo menos em partes, sugere-se instalar um projeto de Educação a Distância como uma forma de ampliar o acesso à educação, ao ensino, a pesquisa e a extensão, reiterando seu compromisso histórico, político e cultural com a sociedade. (CEMANN; BONINI, 2000, p. 17)

Algumas das ferramentas que podem ser utilizadas no trabalho de EaD são as redes internas (intranet) e a internet, que, sob certo aspecto, são consideradas sistemas abertos de informação.

Como em qualquer outra proposta educativa, a EaD tem diferentes perspectivas de opção filosófica, onde princípios e valores estão postos. Entre a individualização extremada e a massificação determinada pela padronização dos comportamentos, coloca-se uma terceira possibilidade, que se estabelece pela individualização voltada para a integração e cooperação social (KRAMMER, 1999, p. 34.)

De acordo com Krammer (1999) a educação pode manifestar-se tanto como fator de controle como de mudança, dependendo do que se quer privilegiar, ora a manutenção de situações, atitudes e comportamentos padronizados, ora a emergência de novos valores, voltados para a transformação fundamentada na liberdade individual de criar e de expressar a criação.

Uma das condições necessárias ao sucesso da EaD é a superação da distância, ou, em outros termos, das limitações que a distância impõe. Os meios de comunicação desempenham para fundamental nesse processo, desde seu início, quando se limitava ao ensino por correspondência

– ainda no século passado, em países que já haviam desenvolvido bons serviços postais – até a atualidade, onde as mais sofisticadas tecnologias podem ser colocadas a serviço da educação.

Conforme Krammer (1999) as tecnologias da comunicação foram adotadas na educação, primeiramente, como recursos auxiliares ao professor na sala de aula, numa perspectiva de enriquecimento dos métodos tradicionais de ensino. De um modo geral, essas tecnologias não foram desenvolvidas com finalidades educacionais, mas logo foram percebidas suas potencialidades para o processo de ensino. Especialmente no caso do rádio e da televisão, suas potencialidades foram não apenas aproveitadas não apenas para as finalidades do ensino tradicional, mas principalmente como forma de democratizar a educação, abrindo oportunidades que, em muitos países, eram e ainda são privilégios de certas camadas da população.

AValiação Na Educação A Distância

A preocupação do momento na área educacional é a avaliação, como cenário da qualidade do ensino. Nem poderá ser de outra forma, quando a sociedade como um todo reclama por produtos de qualidade, continuamente testada e rejeitada caso não atinjam o nível desejado. Não poderia ser diferente com a educação, ela também é um produto de consumo (NISKIER, 1999, P. 69-70).

Uma primeira avaliação do produto educacional processa-se dentro das próprias instituições, por meio de métodos formais e tradicionais, geralmente constituindo-se em julgamento de valor e não de julgamento de fato.

Essa avaliação tornou-se precária porque não atende algumas indagações formuladas pela ciência cognitiva. Numa avaliação apoiada na ciência cognitiva o que importa é sua dinâmica. Embora a arte do ensino não abandone os aspectos formativos, ela deve acolher a diversidade social e respeitar as inteligências múltiplas que a integram. (NISKIER, 1999, p.69-70)

Pode-se inferir que a avaliação interna e dinâmica considera sua utilidade e funcionalidade, mas prevê, uma sistemática para a sua operacionalização: contínua e múltipla pela variedade de recursos aplicados e não apenas única, convencional e descontínua.

E dessa maneira que se deve registrar como a aprendizagem se processou, coletando e analisando os dados que são levados ao centro gerador por meio de feedback permanente.

O fluxo de informações avaliativas facilita retificações e redirecionamento dos conteúdos pedagógicos emitidos pelo centro gerador, como também dos próprios alunos. Se a avaliação interna é possível e imediata, a externa é mais difícil e se processa apenas a médios e longos prazos, porque as expectativas educacionais não são passíveis de imediatismo. (NISKIER, 1999, p.69-70)

O agente dessa avaliação não é a instituição geradora de conhecimentos, mas a sociedade que recebe incessantemente os chamados fluxos de saída do sistema educacional. Esses fluxos de saída são teoricamente a resposta às necessidades e demandas da sociedade, supondo-se que estejam qualificados para tanto.

A concepção de avaliação no ensino a distância é aquela altamente desejada no ensino pre-

sencia. É a concepção de uma avaliação não-punitiva e não-excludente, uma vez que todos sabemos que a pedagogia da reprovação é incompatível com o processo de democratização do ensino, no qual a EaD deverá representar um passo importante.

A avaliação formativa, deve ser contemplada ao longo de todo o processo. Finalmente, a avaliação somativa, como o próprio nome diz, soma todas as participações do aluno.

Em um ambiente de aprendizagem pela Web, a avaliação pode ser feita de diversos modos: monitorando o nível de participação nas discussões do curso; avaliando tarefas, trabalhos em andamento e nível de frequência de participação das equipes; pesquisando a satisfação ou o progresso dos estudantes; medindo o desempenho em avaliações formais; conduzindo discussões e conferências com os participantes.

Outro método para avaliar o progresso dos estudantes é acompanhar as tarefas às quais se envolvem. Eles podem submeter tarefas on-line, pessoalmente, via videocassete ou fita cassete ou enviar seus projetos completos. O formato e o método para o envio dependerá dos objetivos de aprendizado que se está avaliando.

As discussões contribuem para todo o processo de avaliação. Elas são usadas em treinamento para compartilhar informações e experiências, estimular o pensamento e a reflexão, demonstrar compreensão dos materiais constantes do curso, motivar os estudantes, manter a discussão no tópico em questão, encorajar os participantes, providenciar conteúdos quando necessário, aumentar o envolvimento das equipes, monitorar o comportamento dos alunos, intervir em caso de dúvidas ou desentendimentos entre grupos (CHERMANN; BONINI, 2000).

Estratégias para facilitar as discussões são: propor questões ao invés de dar respostas, responder tão rápido quanto possível às questões dos participantes, intervir para oferecer maior clareza, direção e orientação, bem como reforçar a informação em uma discussão atual, responder clara e diretamente às questões, diminuir o volume de vozes (CHERMANN; BONINI, 2000, p.63).

TUTORIA

Em um ambiente de aprendizagem pela Web onde atua uma equipe transdisciplinar, a tutoria é exercida de várias formas e por várias pessoas, porém, o seu eixo central é o professor-instrutor, que deve ser capacitado para exercer essa função e ainda comandar os auxiliares das equipes de hardware e de software. Entre as várias formas de tutoria em um programa de EAD pela Web estão a tutoria nas discussões síncronas e/ou assíncronas, por correio eletrônico, ou e-mail, epistolar, presencial ou telefônica (CHERMANN; BONINI, 2000).

O papel da tutoria é oferecer apoio didático, solucionar dúvidas, identificar características individuais para poder respeitá-las e tomá-las como critério na seleção de líderes de grupo, de distribuir tarefas em grupos e materiais complementares. Identificar idiossincrasias ajuda a trabalhar com motivação e vincular conhecimentos aos interesses pessoais. O professor-instrutor é aquele que avalia o curso a cada etapa e submete essa avaliação aos outros membros da equipe, assim como avalia os alunos, proporcionando um feedback (CHERMANN; BONINI, 2000, p.64).

A fim de proporcionar um feedback mais veloz, espera-se que a equipe de processo organize um banco de dados que gerencie as avaliações e os perfis dos alunos, ou seja, é preciso que um banco de dados comporte as fichas de matrícula dos estudantes, seus dados pessoais, bem como seus dados de evolução ao longo do curso e sua presença nas tarefas e discussões exigidas.

Esse banco de dados deve conter todas as informações sobre os participantes do curso, incluindo os estudantes e os assistentes. Deve ser utilizado pelos membros do curso para apresentarem-se aos colegas de classe, expondo uma breve biografia, de modo que todos possam conhecer melhor os demais participantes, orientando-os a aproximarem-se conforme os interesses pessoais. Tanto os estudantes quanto os professores e visitantes do curso devem ter acesso a esse banco de dados, que funciona como a secretaria do curso.

Uma atitude muito comum hoje em Educação é a criação de portfólios. Eles armazenam todas as notas e comentários sobre o desenvolvimento de cada estudante; por isso esse tipo de banco de dados deve ser disponibilizado apenas para o professor-instrutor, para que ele possa organizar a vida de cada um, conferir-lhes os graus de avaliação e dar seu parecer sobre o progresso do aluno.

O professor-instrutor deve, ainda, utilizar-se dessas fichas para criar as fichas de cadastro de equipes, coletar informações dos estudantes para uni-los estrategicamente em grupos, selecionar leituras complementares, enviar mensagens e relatar os resultados das avaliações. (CHERMANN; BONINI, 2000, p.64).

A tutoria é importante, já que garante apoio didático, tira dúvidas, provê retornos, indica materiais complementares, forma grupos, avalia, motiva, desperta interesses individuais e coletivos, trabalha um processo de ensino-aprendizagem respeitando as idiossincrasias, uma vez que é preciso limitar o número de tutores por número de alunos.

Uma das grandes diferenças entre o ensino presencial e a EaD é a noção de individualidade que nasce a partir do processo de tutoria, que, por outro lado, faz emergir o processo de cooperação. O professor-instrutor não deve centralizar em si a tarefa de tirar dúvidas ou mesmo de avaliar certas tarefas, mas sim utilizar o conhecimento de cada aluno para fazê-lo colaborar com os colegas.

Ele é um elemento facilitador da aprendizagem e por isso deve ser capaz de orientar o crescimento individual, estabelecendo limites, porém, sem bloquear o progresso de cada um. Qualidades essenciais daquele que exerce a tutoria são a curiosidade crescente, a presença oportuna e permanente, uma atitude coerente, motivante e respeitosa. O professor-instrutor deve estar atento ao aluno quando ele o solicita, administrar as avaliações e orientar de acordo com as necessidades dos alunos, auxiliar na avaliação dos alunos e do curso (CHERMANN; BONINI, 2000).

Uma das maiores preocupações quando se desenvolve um programa de EaD é ter em vista que o aluno é o centro do processo e, por causa disso, as instruções podem fazer às vezes do professor-instrutor quando ele não está por perto.

Como o contato visual é esporádico, o professor-instrutor deve ter uma formação humanística bastante sólida para compreender que do outro lado da tela, muitas vezes num lugar distante, está um aprendiz ávido por conhecimento e que, por uma série de razões, pode não obter sucesso, portanto precisa ser bem orientado. Por isso, o respeito ao outro, à individualidade de cada um, a orientação e a facilitação são funções primordiais da tutoria (CHERMANN; BONINI, 2000, p.65).

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E OS NOVOS PARADIGMAS

O Ensino a Distância procura fazer que o aluno possa ter o livre arbítrio de escolher as informações que lhe servem e que possam ser utilizadas para a trajetória que ele escolheu; por isso o ensino a distância exige de todos nós novas posturas diante de novos paradigmas na Educação.

Num mundo onde a velocidade e a quantidade de informações aumentam a cada dia, a universidade tem o dever de ensinar cada indivíduo a selecionar as informações necessárias a fim de que ele construa sua identidade. Na medida em que faz parte de uma sociedade local e global, é importante que ele se conscientize de seu papel na construção dessa sociedade (CHERMANN; BONINI, 2000, p.25).

“Lembramos que o correio foi o primeiro instrumento utilizado para o ensino a distância. Em seguida, vieram o rádio e a tevê. Hoje são várias as formas de envio e recebimento de mensagens e todas elas são ferramentas utilizadas na Educação a Distância” (CHERMANN; BONINI, 2000).

A combinação de tecnologias convencionais e modernas que possibilitem estudo individual ou em grupo nos locais de trabalho, em casa ou em lugares predefinidos, por meio de métodos de orientação e tutoria à distância, contando com atividades presenciais específicas como avaliação, seminários e grupos de estudo caracterizam a EaD.

O uso da tecnologia está mudando o perfil das universidades no mundo todo. Já se fala em megauniversidades, que se espalham lentamente. Dentre elas podemos citar a Open University, da Inglaterra, com 200 mil alunos; a Indira Ghandi National Open University, com 242 mil alunos; a Universidad Nacional de Educación a Distancia, na Espanha, com aproximadamente 110 mil alunos; a Anadolu University, na Turquia, com aproximadamente 600 mil alunos (CHERMANN; BONINI, 2000, p.25).

Utiliza-se o termo mega-universidade para todas aquelas cujo número de alunos ultrapasse 100 mil. Nos Estados Unidos há as universidades corporativas, que congregam muitos alunos.

As universidades brasileiras devem promover cada vez mais cursos à distância, a fim de que possamos ter indivíduos em constante aprendizagem e garantir uma educação continuada, capacitando trabalhadores e docentes que, por sua vez, sejam capazes de multiplicar metodologias de ensino a distância.

No ensino a distância o aluno é o centro do processo de aprendizagem e deve ser levado a desenvolver habilidades para o trabalho independente, para a tomada de decisões e esforço autor-responsável; o professor nada mais é que um tutor, um agente facilitador da aprendizagem. Deve desenvolver no aluno a capacidade de selecionar informações, de refletir e decidir por si mesmo. É preciso lembrar que o professor deve ser, um eterno estudante, pois não é dono do conhecimento; ele é, sim, melhor conhecedor dos caminhos que levam a esse conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que a Educação à Distância tem fundamentações, para constituir uma proposta

educacional libertadora.

Atualmente, a educação a distância tem criado oportunidades, cada vez mais ao alcance de todos, de ambientes que facilitem ao aluno fazer cursos independente de sua localização. O uso dos meios de comunicação é fundamental neste processo, como forma para democratizar o ensino, criando-se alternativas de inclusão de grupos historicamente sem acesso à educação.

Envolvendo atividades planejadas de modo participativo, suas atividades orientam-se para aspectos socializantes, para a troca de experiências, para a avaliação contínua, conduzindo o aluno a uma progressiva capacitação para a prática da autonomia intelectual e para a procura de novas formas de expressão, participação e reconstrução da realidade.

A Lei de Diretriz e Bases da educação Nacional (LDB) em seu artigo 80 incentiva o Poder Público a veicular programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. Isso foi um grande avanço para a educação a Distância.

Entretanto existem problemas na Educação a distância como pode haver em toda Educação. A evasão é um dos problemas mais sérios da Educação a distância. Suas causas são diversas. Para evitá-la, as instituições devem adequar os conteúdos programáticos e o funcionamento dos cursos a realidade do aluno; preparar orientados da aprendizagem e valorizar a Educação a distância, considerando que, muitas vezes, a falta de tempo para estudar, a falta das condições ambientais, isto é, a própria vida com seus problemas financeiros, de saúde e angústias contribuem para a desmotivação e a desistência.

Assim como o ensino presencial, a Educação a Distância também apresenta desistências e as causas dessas desistências são, em sua maioria, semelhantes. Por isso é preciso respeitar as diferenças, culturais, sociais e econômicas e transformar o processo de avaliação, não em um processo excludente, porém em algo que estimule o aluno a progredir.

REFERÊNCIAS

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **Além dos meios e mensagens: introdução à comunicação como processo, tecnologia, sistemas e ciência**. Petrópolis: Vozes, 1986.

CHERMANN, Maurício; BONINI, Luci Mendes. **Educação à distância: Novas tecnologias em ambientes de aprendizagem pela internet**. São Paulo: Universidade de Braz cubas, 2000.

COUTINHO, L. F. **Adolescente e televisão**. São Paulo: Cortez, 1971.

KRAMER, Erika A. W. org. **Educação à distância: da teoria à prática**. Porto Alegre: Alternativa, 1999.

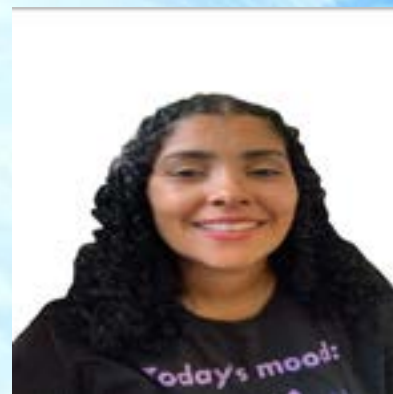
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Construindo a escola cidadã: projeto político pedagógico**. Brasília, MEC/SEED, 1998.

MORAN, José Manuel; MASETTO Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Papirus Editora, 2003.

NISKIER, Arnaldo. **Educação à distância: a tecnologia da esperança**. São Paulo: Loyola, 1999.

SARAIVA, Terezinha. **Educação a Distância no Brasil: Lições de História**. In: Em aberto, rev. do INEP, Brasília, abr-jun/1996, ano 16, nº 70.

CAMINHOS E DESAFIOS DA INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL



VANESSA NASCIMENTO DE LUCENA

Graduação em Pedagogia (2015) pela Faculdade São Paulo; Graduação em História (2015) pela Faculdade Sumaré; Graduação em Letras (2019) pela Faculdade Centro Universitário de Jales; Pós-graduação em Contação de História e Musicalidade (2020) Faculdade XV de Agosto; Professora na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Quando o professor começa a trabalhar com o aluno autista deve ter respeito e esta sempre disposta respeitar os seus limites, o professor deve buscar técnicas para desenvolver sua linguagem para que possa diferenciar objetos e assim construir ferramentas internas para integrar as informações que iram surgir no seu meio social e escolar. A implantação de um novo padrão alimentar para o autista, deve envolver todos os familiares e pessoas que com ele convivem, contribuindo assim para que o paciente receba melhor as modificações propostas. O professor deve trabalhar sempre com o aluno autista de forma diversificada tornando o seu desenvolvimento uma melhora de sua vivência emocional. Para que o ensino regular tenha mais preparo para receber essas crianças devemos lembrar que um dos papéis principais para esse ensino venha ter uma aceitação maior com esse aluno e o professor, ele é uma das peças-chaves para que esse quadro mude, com sua criatividade, desempenho e desenvolvimento o aluno autista fica mais fácil de ser inserido no ensino regular e desenvolve-se cada vez mais no meio social, tornando possível uma aceitação de maneira diferente.

PALAVRAS-CHAVE: TEA; Inclusão; Alimentação.

INTRODUÇÃO

O tema tem como objetivo entender quais as dificuldades que a criança com Autismo enfrenta, e o que falta para que o mesmo venha a ter uma assistência maior. O tema autismo nos deixa com muitas dúvidas sobre como acontece essa interação, pois sentimos que quando se trata de uma criança autista assusta, e muitos professores que dizem que não dariam conta que não saberiam lidar com elas. As crianças autistas apresentam, com frequência, sintomas gastrointestinais tais como, dor abdominal, diarreia crônica, flatulência, vômitos, regurgitação, perda de peso, intolerância aos alimentos, irritabilidade, disenteria entre outros.

A metodologia utilizada são pesquisas bibliográficas baseadas em autores que abordam o tema estudado, e também um estudo de caso observado por meios de práticas pedagógicas.

Mas sabemos que hoje existem políticas de direitos em favor daqueles, que durante muito tempo foi excluído pela sociedade, como a Lei Federal 7.853/89 que garante à gratuidade de acesso a rede pública de ensino regular ao aluno portador de deficiência física ou mental, e prevê punição de um a quatro anos a quem negar ou cancelar matricular de qualquer aluno deficiente.

AUTISMO

No Brasil, a LDB 9394/96 Art. 58 e 59, em consonância, com Legislação Federal Art. 74, determina que a educação PNEE (Portadores de Necessidade Educacionais Especiais) deve se dar de preferência, na rede regular de ensino.

Algumas crianças e adolescentes com autismo podem necessitar de dietas especiais, cujas intervenções nutricionais se baseiam em certas carências, como a existência de alergias alimentares ou a falta de importantes vitaminas e minerais que poderiam causar os sintomas essenciais do autismo. Sendo assim diante das necessidades especiais que uma criança autista demanda, se faz necessário estabelecer um trabalho juntos os educadores no sentido de identificar as reais carências educacionais para motivar à interação e a aprendizagem desse aluno, pois devemos levar em consideração que a inclusão escolar tem como objetivo inserir sem distinção todas as crianças.

Qualquer proposta de educação inclusiva para criança autista terá a finalidade de diminuir os preconceitos e evita o isolamento social, possibilitando dessa forma a aquisição de novas habilidades uma vez que um dos principais marcadores desse transtorno é a difícil interação social.

No estágio pude perceber que o espaço educacional, e a maneira como ele é recebido, favorece o surgimento das primeiras oportunidades para o desenvolvimento para as crianças com o transtorno do espectro do autismo. Neste ambiente em primeiro momento fora do convívio família que a criança terá a oportunidade para se recriar e assim chegar à aprendizagem, pois terão a possibilidade de serem mais estimulados por meio de atividades. Mas falta em algumas situações professores que faça a interação social com outros alunos com autismo possibilitando assim a aprendizagem, e eliminando a partir dessa interação comportamentos que por meio do mediador e dos colegas com os quais convive passa a adquirir um novo repertório de ações mais significativas, porque devemos lembrar que uma das características singulares do autista é a dificuldade de interagir com outras pessoas. (ORRÚ, 2012, p. 130).

Diversos estudos sobre a alimentação do autista vêm sendo desenvolvidos, porém ainda não há um consenso entre os pesquisadores. A partir da leitura do livro da ORRÚ, observa-se inúmeras explicações sobre o autismo uma das à abordagem foi sobre a lei que é fundamental à preparação e a capacitação do professor em plano nacional o trabalho heterogêneo e includente da pessoa com necessidades especiais no ensino regular, medida essa que colabora com a educação nacional, exigindo melhor qualificação do professor para ministrar aulas. (ORRÚ, 2012, p. 49).

Passa-se a analisar de uma maneira ampla e chegar a uma conclusão que dentro das escolas ainda existe um despreparo muito grande de profissionais que ainda insiste em trabalhar com essas crianças de maneira individualista tornando essa situação cada vez mais agravante, porque quando trabalharmos com um processo de educação de um aluno com autismo encontrarmos inúmeras situações tornando-se difícil abordá-las de maneira completa e por meio dessa observação percebi que há uma diferença entre o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Crianças autistas possuem de duas a três vezes mais chances de serem obesas do que os adolescentes na população em geral. Os agravos à saúde secundários às morbidades de base, tais como: paralisia cerebral, autismo etc., foram mais frequentes em adolescentes obesos, em comparação a adolescentes saudáveis e com peso adequado. O autista muitas vezes não se desenvolve por motivos como, falta de incentivo por parte da família ou muitas vezes a própria escola que não aceita essa situação ou às vezes a escola não busca estratégias para trabalhar com eles que muitos deles acham que se procurar evitar que o aluno cometa algum que lhe reforce o fracasso na atividade, em geral não se costuma dar incentivos verbais; evita-se dizer o aluno “o que você quer? O que aconteceu? Pegue a figurinha pois assim torna-se mais fácil para esse profissional o entendimento com essa criança isso são umas das situações que acontece no ensino regular que poderemos observar, essas estratégias infelizmente ainda são muito frequentes por isso estarmos procurando entender para que possamos identificar a principal dificuldade na interação do aluno portador de autismo.

AUTISMO SEGUNDO A LITERATURA

“Um transtorno complexo e que gera, entre outras coisas, comprometimentos na habilidade de comunicação e dificuldades do ponto de vista da interação social”. “Estas são algumas características do autismo, um distúrbio ainda pouco conhecido pelos brasileiros”, mas que, segundo o professor Cunha, Eugenio, doutorando e mestre em educação, professor, psicopedagogo e jornalista, traz dificuldades para o processo de aprendizado, em entrevista para o caderno de educação folha dirigida.

Crianças autistas são muito seletivas e persistentes ao novo, dificultando a inserção de novas experiências com alimentos, que em fonte jornal o Dia Cunha (2013) diz “Um filho com necessidades especiais representa muito para a família. Representa cuidados, amor, educação e dedicação. Representa, ainda, grandes desafios, mas com grandes possibilidades de superação. Vê-se que, quanto mais a família é engajada nesse propósito, as possibilidades aparecem. Os avanços em distintos campos científicos têm trazido grandes contribuições para a comunicação, à aprendizagem escolar e a socialização”.

Sendo assim Declaração de Salamanca afirma o direito a educação, e de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições, físicas, intelectuais, emocionais, linguística e outras, crianças com deficiência ou bem-dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas.

Segundo Pacievitch, 23 dez. (2009), em entrevista para revista Brasil escola, Declaração de Salamanca, “Aborda os Direitos humanos e a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e aponta os princípios de uma educação especial e de uma pedagogia centrada na criança. Em seguida apresenta propostas, direções e recomendações da Estrutura de Ação em Educação Especial, um novo pensar em educação especial, com orientações para ações em nível nacional e em níveis regionais e internacionais. ”

De acordo, (Mayor, Federico 1994, p. 210): “Acentua a necessidade de um método de ensino centrado na criança, visando o sucesso educativo de todas elas. A adoção de sistemas mais flexíveis e mais versáteis, capazes de melhor atender às diferentes necessidades das crianças, contribuirá quer para sucesso educativo, quer para a inclusão. ”

A prevalência exata de sintomas gastrointestinais em crianças com transtorno do espectro autista é desconhecida. Atualmente, ainda é controversa a relação do autismo com sintomas gastrointestinais, apesar das limitações, existem na literatura dois estudos que foram importantes na posterior concepção de pesquisas que relacionam o sistema gastrointestinal com o transtorno. O autor ressalta que a escola terá que oferece diferentes formas de apoio e utiliza-se de recursos técnicos, oportunidades curriculares a professores e alunos, e à escola deve se adaptar ao aluno e não o aluno a ela, sendo assim todos os alunos receberá a mesma educação, mas o professor terá que proporciona assistência aos que mais necessitem. (Mayor, Federico 1994, p.22).

Neste sentido (Ramos, Rosana 2010 p.42), afirma que, “O preparo de todos os funcionários da escola é o que proporciona o êxito da inclusão”, onde ela retrata um caso.

Segundo Ramos (2010), o preparo de todos os funcionários da escola é o que proporciona o êxito na inclusão.

De nada adianta o professor se capacitado a desenvolver seu trabalho se aquele que estão no entorno não se apercebem do processo.

ESTUDO DE CASO

De acordo com ela a criança que possui transtorno mental, por exemplo, um autista, muita vez necessita de um olhar especial que perceba o modo dela interagir e aprender, então se faz necessário que o professor observe, porque essa criança vai aprender de modo diferenciado, pois o autista não consegue permanecer em ambientes fechados e geralmente vivem andando ou circulando sendo assim ela retrata um caso.

Roberto, um menino de oito anos com diagnóstico de autismo, foi matriculado na EV no 2º ano do Ensino Fundamental. Ao longo de três meses, não permaneceu na sala de aula sequer por cinco minutos. Seus locais preferidos eram o parque, a janela das salas de outras classes e às vezes, a da sua. A professora, preocupada com essa questão, resolveu “provocar” Roberto. Certo dia, sem que ele notasse, saiu com os alunos da classe e foi realizar uma atividade nos fundos da escola. Em menos de cinco minutos, Roberto percebeu o ocorrido e começou a buscar os colegas. Ao encontra-los, permaneceu com o grupo durante toda a atividade. A partir desse dia, a professora observou que se aproximou mais da classe, sempre atento para onde os colegas iam. Em uma visita ao zoológico Roberto tomou conta dos colegas que se afastavam do grupo, trazendo-os para perto da professora. “Quando

Roberto estava fora da sala, os funcionários, professores e alunos cooperavam, procurando conversa com ele, saber o que estava fazendo e etc.

Esse relato leva em consideração sempre as diferenças na aprendizagem do indivíduo, que tem como base uma Educação construtivista. Onde mostra que o deficiente não vai atrapalhar a aprendizagem dos outros, e sim ajudá-los a vivenciar uma nova experiência como ser humano solidário.

Entretanto Ramos (2010), disse já ter tido conhecimento de um caso em que funcionários e pessoas da equipe pedagógica que fizeram criticam a uma professora em situação semelhante ao descrito.

Em relação à questão da escola, especificamente a postura dos professores, podemos observar as mais diversas reações quando se trata de incluir, nas escolas, alunos com deficiência. O que vemos é que muitos profissionais compreendem essa nova perspectiva e desenvolvem com bastante facilidade o seu trabalho. Já outros apresentam uma série de barreiras, sobretudo com relação a não saber o que fazer com o aluno deficiente.

Mas para (RAMOS, 2012, p. 69). “Apesar de todas as informações disponíveis sobre a educação inclusiva, os professores ainda temem quando em sua classe é matriculado um aluno com deficiência. ”

Há também aqueles que alegam “a falta de estrutura” dos sistemas escolares, salas lotadas, espaços reduzidos, falta de assistência psicopedagógica, esses mesmos argumentos são utilizados quando são tratadas as questões do fracasso escolar, o que se observa, de fato, é que se de um lado estão profissionais que, nas mesmas condições, atendem a seus alunos de forma eficiente, do outro estão aqueles que ainda precisam ser sensibilizados para compreender – lós.

Ainda, sobre o desenvolvimento da linguagem e seu passar do plano interior para o plano exterior, Vigotsky (2000: 425) explica que “a linguagem interior é uma linguagem para si” (ORRÚ, 2012, P.127). A convivência dos alunos autistas entre si e com os demais alunos da escola resultou em descobertas de sentimentos e desejos, até então não percebidas pela característica da tendência ao isolamento, próprias da síndrome, segundo e encontrado na leitura. O ser humano precisa do outro, da palavra do outro, das relações com o outro, das expressões do outro, da meditação do outro para desenvolver suas mais diversas formas da expressão significantes em si, para si, para si e para o outro, próprias do ser humano. No início do processo, a CSA tinha uma presença importante como função simbólica, mas, com o tempo, dava espaço para formas de expressões semióticas tipicamente humanas.

As crianças passaram a trocar abraços e beijos; a apontar para a professora com rosto expressivo quando um colega estava chorando ou gritando; a contar ao professor quando um colega havia dado um beliscão ou um tapa, dizendo ou apontando para o local dizendo que está doendo. Sorrisos foram prendidos birras também. Constantemente, demonstravam o que queriam e o que não queriam fazer nas atividades, o que vinha, muitas vezes, a desestruturar o professor em sua atuação, por causa da dificuldade em mediar o “não pode! ” (ORRÚ, 2012, p. 131).

POSSIBILIDADES DE TRABALHO INCLUSIVO NO PARQUE, NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É notório que nas escolas de Educação Infantil, a hora do parque é um dos momentos mais aguardados pelas crianças. O parquinho proporciona momentos de descontração, liberdade e prazer, contribuindo para a aprendizagem e socialização das crianças.

Observa-se que na educação infantil as crianças aprendem brincando, e cada brinquedo do parque favorece a aprendizagem. Concordando com a pesquisa de Salla (2011) sobre o educador Henry Wallon, as interações com o meio estimulam a aprendizagem e a afetividade. Wallon mostra que a afetividade é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão. Essas manifestações surgem durante toda a vida do indivíduo, mas, assim como o pensamento infantil, apresentam uma evolução, que caminha do sincrético para o diferencial.

De acordo com Elisângela (2020), em seus atendimentos educacionais especializados, no momento do parque, ela tirava fotos, para no dia seguinte mostrar essas fotos para as crianças, pois, segundo esta professora, é bem significativo este momento. E cita que falar para a criança o que vai acontecer antes de acontecer é muito importante para que fiquem tranquilas. De acordo com Elizângela(2020), não é importante ter LIBRAS apenas em sala de aula, e sim em um contexto geral, e toda a escola aprender LIBRAS, porque no momento que a criança precisar ir ao banheiro a comunicação vai acabar, uma vez que deveria haver comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais.

Observa-se que existem profissionais que auxiliam a criança a brincar no parque, mas essas boas atitudes não são suficientes, é necessário que a infraestrutura dos parques seja adaptada, sendo por textura, sons, cores e luzes, que favoreçam a percepção do objeto. Existem intervenções que deverão ser feitas pelas ações governamentais, porém a escola pode realizar mudanças e adaptações planejadas e possíveis.

Existem brinquedos e brincadeiras que podem ser realizadas no Parque: a música, o canto e as representações de histórias são indicados para qualquer criança, em diferentes espaços.

Vale abusar de máscaras, fantasias, bonecos e super-heróis. A escolha deve ser feita com base no desenvolvimento da criança e não apenas na sua faixa etária. É possível seguir algumas orientações que facilitam a melhor escolha. De acordo com Elizângela (2020), no parque das escolas da Prefeitura de São Paulo, são usadas as concepções que estão presentes nas escolas da cidade de Reggio Emilia, pois é levado em consideração que as crianças precisam interagir nos espaços com crianças da mesma idade, de outras idades e com adultos. Ela cita que na EMEI em que leciona tem parque sonoro e brinquedos com madeira, com 4 espaços, e nesta EMEI, foi feita uma assembleia com as crianças e as crianças puderam votar em qual espaço usariam cada dia, e cada professora ficava num espaço, não com sua turma, mas com diversas crianças, para assim acontecer o convívio e a socialização.

Para Elizângela (2020), sempre existe uma possibilidade de aprendizagem em inclusão para as crianças. Elas precisam percorrer os espaços disponibilizados nos parques, desenvolvendo jogos simbólicos e podem ter um professor de referência. A criança surda, por exemplo, ela precisa

ser criança, e o próprio brinquedo faz esta intermediação, o brinquedo auxilia o professor, a criança se expressa vendo outras crianças. Visto que o parque é compreendido como um ambiente de estímulos para a aprendizagem e autonomia, ele precisa ser inclusivo, para a garantia do aprendizado eficaz.

O direito de brincar da criança favorece a descoberta, estimula a curiosidade, ajuda na concentração e desenvolve os músculos das crianças. De acordo com Oliveira (2000), para Vygotsky, a brincadeira deve ser sempre entendida como uma relação imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis. A realização destes desejos não se trata de algo pontual e específico. Trata-se do desenvolvimento das potencialidades humanas.

As crianças possuem um mundo imaginário, cujo significado é estabelecido pelas brincadeiras e não pelo objeto real presente. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. O lúdico e o parque inclusivo influenciam no processo de aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (OLIVEIRA, 2000), a brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social e cognitiva contribuindo também para a construção da personalidade.

Cada brinquedo do parque proporciona um estímulo para a aprendizagem. Os educadores precisam intervir nas atividades assim como as famílias e responsáveis também devem oportunizar momentos de brincadeiras. Estruturas grandes que permitem a movimentação no tempo da criança são as melhores. É preciso considerar o acesso aos recursos do brinquedo para garantir que a criança conseguirá utilizar todos os objetos de maneira integral.

Para Elizangela (2020), as crianças com deficiências conseguem chamar a professora para serem atendidas e é fundamental o professor ter considerado os desejos e interesses das crianças, não só por meio da LIBRAS, mas por um olhar atento. Com relação aos cadeirantes no parque, exigem uma acessibilidade arquitetônica do prédio e o apoio de mais pessoas da escola para a locomoção dessas crianças. E a criança cega consegue se locomover porque o professor deve primeiramente levar a ter o tato, depois percorrer o local, colocar uma determinada textura para a criança entender seus limites e onde está pisando, assim a criança vai se apropriando dos espaços. Depois de eliminar as barreiras, segundo Elizangela (2020), o parque é a melhor maneira da criança socializar-se na escola e o professor tem a responsabilidade de ampliar esta aprendizagem.

O processo de inclusão social é uma luta constante das minorias em prol da efetivação do princípio da equidade que garante a todos os cidadãos os mesmos direitos e as mesmas oportunidades, respeitando as diferenças e levando em consideração a diversidade humana e as suas especificidades.

O educador pode contribuir com o bom desenvolvimento infantil, permitindo a criança conhecer e transformar o mundo ao seu redor. Precisa estimular o convívio social, a inclusão, e considerar o desejo que a criança sente por brincar.

O lúdico e o parque inclusivo, junto com as brincadeiras inseridas de forma planejada ao ar livre, são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e para o processo de

ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, julga-se ser direito da pessoa com deficiência o livre acesso a todos os espaços assim como qualquer outro cidadão, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o desenvolvimento social, intelectual e motor das crianças, colaborando para uma socialização adequada, por meio de atividades em grupos. Quando a escola adequadamente inclui os alunos com deficiências, estimula aos demais alunos o conhecimento por direitos e deveres, essas crianças poderão transformar a sociedade em uma sociedade mais empática, que reconhece a necessidade alheia, buscando melhorias para sua vida e a vida dos outros.

A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, a aprendizagem ocorre por meio do meio em que a criança é inserida, sendo assim as escolas de Educação Infantil devem propiciar o aprendizado por meio das brincadeiras e do parque.

De acordo com Rau (2011) é muito importante propiciar às crianças situações de jogos, brincadeiras e brinquedos no parque, para que as crianças se apropriem de maneira lúdica da aprendizagem. Compreendemos que é na Educação Infantil que a criança recebe estímulos para se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância da Educação Infantil, como umas das etapas mais importantes para possibilitar que a criança viva plenamente a sua infância.

Para Duprat (2015), às múltiplas possibilidades do autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também se conclui que o lúdico, o parque e as brincadeiras não são apenas um passatempo, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças.

A ludicidade dentro do parque caracteriza-se por sua organização e pela utilização de brinquedos e brincadeiras, com atividades que podem ser tanto coletivas quanto individuais, nas quais a existência de regras não limita a ação lúdica, a criança pode modificá-las, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe liberdade por parte da criança agir sobre ela. Para ajudar a criança com deficiência a brincar, é necessário construir estratégias que atenuem as barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais que possam estar dificultando o seu livre acesso ao ambiente de lazer.

Para Rau (2011), deve-se considerar as características específicas que contribuem para a educação das crianças. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico e o parque permitiram a construção da criança como um ser brincante e as brincadeiras deveriam ser utilizadas como atividades essenciais e significativas para a Educação Infantil. Portanto, o brincar no parque deve ser valorizado, sendo visto como um meio na Educação Infantil para desenvolver a criatividade e o raciocínio crítico, que ocorre por meio das negociações que são feitas pelas crianças nos momentos das brincadeiras.

Entendemos que o brincar estimula os fatores físicos, morais e cognitivos, dentre outros e consideramos também que, é importante a orientação do adulto como mediador para que ocorra o

desenvolvimento da criança. Neste sentido, é notório que as escolas adotem planejamentos, organizando o brincar como atividades orientadas e livres.

Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes, sendo eles brinquedos pedagógicos e os brinquedos heurísticos, que são brinquedos não estruturados.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, tomem medidas inclusivas, pois as crianças com deficiências já sofrem por viverem em uma sociedade muitas vezes preconceituosa e desigual. Frequentemente essas crianças não exercem o seu direito de ir e vir, pela falta de adaptações necessárias na sociedade. As escolas precisam ser referenciais de inclusão, sendo necessário reconhecer o parque como um lugar prazeroso e provedor da aprendizagem. O Projeto Político Pedagógico deve propor intervenções para que os objetivos gerais e específicos, que se alcança com as brincadeiras no parque, seja uma realidade para a inclusão das crianças.

Trabalhar com o lúdico e o parque inclusivo é fazer que a criança aprenda de maneira prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno sente-se feliz e motivado, e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de maneira prazerosa, consigo mesmo e com o mundo. Dessa mesma maneira, ocorre a brincadeira, pois a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância por meio da brincadeira. Contudo, é essencial que o adulto não interfira demasiadamente durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social. É notório que as crianças estejam sempre dispostas a auxiliarem os amigos com deficiência nas brincadeiras. O professor deve provocar situações para a socialização das crianças, porém é importante não interferir muito, permitindo que as crianças façam negociações entre eles, para que os educandos conquistem autonomia.

Para Rau (2011), a escola é reconhecida como ambiente de transformação na vida dos que a frequentam, portanto as escolas devem promover a inclusão, para que as crianças com deficiência, desde a primeira infância, percebam que são cidadãos de direitos e deveres, ou seja, o mesmo direito que toda criança têm de aprender brincando no parque escolar, a criança com deficiência também têm, e a escola deve fazer valer a lei.

Para Duprat (2015), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diversas crianças com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representados nas brincadeiras, as crianças têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano, principalmente as crianças com deficiências.

De acordo com Elisângela (2020), o trabalho educacional inclui intervenções para que os alunos aprendam a respeitar diferenças, a estabelecer vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária, e as escolas, os pais e responsáveis, precisam cobrar dos órgãos governamentais parques inclusivos. Pois, se é garantido o direito da criança com deficiência ser matriculada na rede

regular de ensino, também se deve garantir à criança ser incluída em todos os ambientes da escola. Na Educação Infantil, a criança aprende brincando e considerando o parque como um lugar de aprendizagem, a criança com deficiência precisa participar de todas as brincadeiras, pois, se tiver seu processo de educação limitado, sua infância será prejudicada, e suas memórias afetivas serão de exclusão.

O DIAGNÓSTICO DO TDAH E SUA COMPLEXIDADE

Historicamente, os indivíduos portadores de TDAH, segundo Pereira, Araújo e Mattos (2005) tiveram muitas denominações: Déficit do Controle Moral, Síndrome da Inquietude, Lesão Cerebral Mínima, Reação Hipercinética da Infância, Doença do Déficit de Atenção com e sem Hiperatividade, até chegar ao termo que conhecemos hoje. Juntamente com essas alterações de designações, pesquisas foram desenvolvidas progressivamente no âmbito clínico, a fim de compreender os processos neuropsicológicos apresentados pela síndrome, sendo os avanços capazes de possibilitar o diagnóstica correto e o tratamento das crianças com TDAH de modo a possibilitar-lhes qualidade de vida em seu meio social.

Para Pereira, Araújo e Mattos (2005), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é apontado como um possível diagnóstico para alunos que apresentem determinados comportamento discrepante daquele esperado para a sua faixa etária, e que acarrete algum tipo de prejuízo para o seu desenvolvimento. No entanto, ressalta-se que nem toda dificuldade representa necessariamente um distúrbio e essa diferença indica a metodologia que o professor irá aplicar com os seus alunos.

Devido as suas especificidades, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade é subdividido em três categorias, sendo elas: TDAH com a predominância de sintomas relacionados à desatenção; TDAH com predominância de sintomas de hiperatividade/impulsividade e o TDAH combinado. Essas categorias foram instituídas pelo o DSM-5, sigla que se refere à quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, em inglês), criado pela Sociedade Americana de Psiquiatria.

Araújo e Neto (2014) explicam que essa publicação é o resultado de um processo de doze anos de estudos, revisões e pesquisas de campo realizadas por profissionais divididos em diferentes grupos de trabalho. Desta forma, o objetivo final foi o de garantir que a nova classificação, com a inclusão, reformulação e exclusão de diagnósticos, fornecesse uma fonte segura e cientificamente embasada para aplicação em pesquisa e na prática clínica.

Salienta-se a importância de um diagnóstico multiprofissional do transtorno para que familiares e professores possam iniciar um acompanhamento, pois a manifestação de sintomas durante curtos períodos, como de dois a três meses, que se apresentam após algum evento na vida da criança, como por exemplo, a separação dos pais, não faz parte necessariamente de um quadro de TDAH. (ROHDE, 2000).

Os sintomas do TDAH apresentam-se precocemente, geralmente coincidem com o início da

fase escolar, por tornarem-se mais evidentes ao serem expostos à rotina da escola. Nesse período normalmente os sintomas prejudicam o aprendizado do aluno com a síndrome.

O diagnóstico do TDAH pode ser considerado como “diagnóstico dimensional”, isto é, todos temos alguns dos sintomas, em diferentes intensidades, no entanto isto não significa necessariamente que sejamos acometidos pelo transtorno, quando os mesmos não interferem no desenvolvimento das pessoas. (MATTOS, 2015, p.24)

As crianças com TDAH parecem sonhar acordadas (os professores podem perceber isso antes dos pais) e muitas vezes são mais lentas na cópia do quadro negro e na execução dos deveres (porque “voam” o tempo todo). Elas cometem muitos erros por desatenção: erram por “bobagens” nas contas de matemática (sinais, vírgulas), erram acentuação ou pontuação, entre outras coisas. E vivem apagando ou rasurando o que escrevem. (MATTOS, 2015,p.59).

Para identificar os sintomas de TDAH é utilizado como parâmetro o desenvolvimento psicomotor adequado para cada faixa etária. Para que a criança seja considerada com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é necessário o diagnóstico que comprove a presença de 6 ou mais aspectos de ambos os domínios do transtorno (hiperatividade/impulsividade ou desatenção). Esses sintomas precisam ser notáveis em todos os ambientes frequentados pela criança, como escola e em casa, e devem apresentar-se de forma invariável durante o período de diagnóstico. Se apresentados somente em um ambiente específico, podem representar um problema particular que está afetando a criança nesse determinado meio, e que não representam o transtorno.

Segundo Rohde et al. (2000), a desatenção é caracterizada pelos seguintes traços: dificuldade de identificar detalhes ou errar por descuido em atividades escolares; dificuldade em focar a atenção nas atividades desenvolvidas; parecer não escutar quando lhe dirigem a palavra; não seguir as instruções estabelecidas e não finalizar as tarefas, sejam escolares, domésticas ou profissionais; ser facilmente distraído por eventos alheios e apresentar esquecimentos diários.

Atenção é o processo ordenado para captar informações do meio em que vivemos. A atenção seleciona e hierarquiza todos os estímulos que recebemos, de forma a indicar que o barulho externo de um ônibus passando pela rua é menos importante do que a palestra a que estamos assistindo. Por este motivo, a atenção é muito importante nos processos de aprendizagem. Dos casos de TDAH, 80% são de meninos, vale ressaltar que este diagnóstico não deve ser feito de forma leviana e baseado apenas no aspecto. Atualmente é muito comum que as crianças que sejam agitadas sejam classificadas com TDAH, no entanto é normal que as crianças apresentem uma atividade motora excessiva, mas em certos casos, quando cobramos que fiquem sentadas e quietas, algumas crianças podem apresentar um comportamento ainda mais agitado, e realmente só 7% dos casos se beneficiam com remédios, o melhor tratamento envolve mudança de atitude e estímulos dos pais e professores. A criança diagnosticada com TDAH geralmente apresenta agitação e impulsividade, não correspondendo as regras e disciplinas estabelecidas no ambiente escolar, e, portanto, tem seus relacionamentos afetados. Quando há a predominância de desatenção, a criança pode apresentar algumas dificuldades em concluir as suas tarefas escolares, ou realizá-las de maneira desorganizada e distraída, sem atentar-se ao objetivo da atividade.

[...] a dificuldade de encontrar um "marcador biológico" para o TDAH reside no fato de que a criança "perfil TDAH" não é desatenta e /ou hiperativa e ponto. Há uma imensa heterogeneidade manifestada em comportamentos e atitudes que se diferenciam a depender de uma série de fatores, sobretudo interacionais e contextuais (SIGNOR; SANTANA, 2016, p.50).

Santos & Vasconcelos (2010) destacam que o diagnóstico pelo critério do DSM-IV implica na análise da frequência, intensidade, amplitude (que é a persistência do sintoma em mais de um contexto) e a duração (de pelo menos seis meses) da tríade sintomática: desatenção, hiperatividade e impulsividade.

Para identificação do TDAH combinado, é necessária a manifestação de seis ou mais sintomas de desatenção e seis ou mais sintomas de hiperatividade-impulsividade. O TDAH combinado possui maior incidência em crianças e adolescentes, apresentando maiores prejuízos funcionais do que os demais. Manifestam dificuldades nas relações sociais, apresentando comportamento agressivo em algumas situações

O TDAH desatento tende a ocasionar maiores déficits de aprendizagem exigindo maior auxílio extraclasse, referente às atividades escolares (SANTOS & VASCONCELOS, 2010). Apresenta também isolamento social e retraimento. Já o indivíduo com TDAH hiperativo/impulsivo apresenta também um comprometimento nas relações sociais, juntamente com a manifestação de agressividade.

Após uma avaliação que preencha os critérios do DSM-5, são realizados testes neuropsicológicos, para os casos em que houver dúvidas quanto à causa da desatenção

Segundo Pereira, Araújo e Mattos (2005) o diagnóstico é feito na faixa etária escolar, pois é nesse período que os sintomas de hiperatividade e desatenção passam a impedir que a criança mantenha a postura assentida pelo ambiente escolar, gerando alguns problemas que antes não eram perceptíveis pelo entorno da criança.

Para uma avaliação diagnóstica completa são coletadas informações dos pais, dos professores e das próprias crianças, porém nem sempre esses dados se complementam entre si. Mediante isso, a conversa com os pais tende a ser valorizada perante as outras, principalmente em casos em que a criança não consiga verbalizar os sintomas. Já os professores, segundo Rohde et al. (2000), tendem a superestimar os sintomas de TDAH.

As crianças por meio de um esforço voluntário são capazes de controlar os sintomas do TDAH, portanto em algumas situações pode-se ter a falsa impressão de que os sintomas cessaram, por isso é feita a entrevista a fim de compreender o que Rohde et al. (2000) chama de funcionamento global da criança. Para compreender a manifestação sintomática na escola são consideradas as informações obtidas com os professores, e não somente pela entrevista com os pais, estabelecendo um panorama do transtorno.

Como avaliações complementares são sugeridas o encaminhamento de escalas objetivas para a escola; uma avaliação neurológica e uma testagem psicológica. Cada experiência nova que

se vive, ativa uma série de processos neurológicos, afetivos e cognitivos. Para acessarmos os nossos processos cognitivos (ou seja, aprender) precisamos de uma condição básica; isto reflete diariamente em nossa memória e na aprendizagem. É muito comum encontrarmos crianças com o tempo de atenção diminuído, a algumas atitudes podem auxiliar neste sentido: trabalhar com postura adequada aos alunos, desenvolver uma rotina estipulada previamente, respeitar os horários estabelecidos.

O papel da avaliação neurológica é o de descartar a possibilidade de que haja patologias neurológicas que estejam mascarando o quadro sintomático do TDAH, o que a torna importante como reforço do diagnóstico inicial. Há doenças que podem ou não estar associadas ao TDAH, confundindo-se os sintomas deste com a dislexia e a depressão.

Atualmente ainda não foi descoberta a cura o TDAH, porém existem algumas abordagens terapêuticas capazes de amenizar os sintomas e que permitem que as pessoas com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade possam desenvolver habilidades, viver com qualidade, alcançar os seus objetivos e se inserirem socialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pudemos compreender que o lúdico e o parque inclusivo na Educação Infantil e na educação como um todo, deve nortear as ações pedagógicas, pois as pessoas com deficiência vêm lutando por seus direitos como cidadãos há vários anos, obtendo muitas conquistas no que diz respeito ao processo de inclusão social e isso pode ser comprovado acompanhando os diferentes momentos desse segmento da sociedade vivenciados ao longo da história.

Com o lúdico e o parque inclusivo, o educando cria e recria os métodos de abordagem para a apropriação da cultura, que podem possibilitar a aprendizagem. Diante do que foi apresentado, é possível perceber que o aprendizado ocorre de forma progressiva, respeitando as necessidades da criança em seu desenvolvimento inicial, mas para isso acontecer de maneira geral é preciso ser respeitado o documento de Salamanca (1994), que assegura a educação para todos. Falar em Educação significa falar em ser humano.

Todo e qualquer processo educativo precisa considerar o sujeito em sua individualidade, como cidadão histórico-cultural que possui direitos e deveres. O lazer e a recreação são necessidades inerentes ao ser humano, que busca satisfazê-las indo a bares, cinemas, praça, parques, e isso deve ser garantido dentro das nossas escolas. A partir dos resultados demonstrados na pesquisa é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolvem o lúdico e o parque inclusivo terão grande êxito nas escolas, se forem respeitados todos os direitos, disponibilizando recursos para que todos possam ser incluídos dentro do ambiente escolar.

Cabe às escolas, famílias e ao governo, promover ações, que envolvam o lúdico e o parque inclusivo como forma de aprendizado e conscientização do brincar na Educação Infantil. Conforme a lei 9394/1996 orienta que é dever da família e do Estado o pleno desenvolvimento do educando.

Os principais intuitos dessa pesquisa foram alcançados, que é propiciar reflexão sobre a importância do parque na aprendizagem e desenvolvimento infantil e como esse benefício não é real para muitas crianças com deficiência.

Para que o desenvolvimento integral das crianças em geral e das crianças com deficiência ocorra com sucesso, o parque precisa ser inclusivo. Para o parque incluir todas as crianças com deficiência, devemos identificar os obstáculos nos ambientes, que possam dificultar a locomoção, analisar a estrutura geral das escolas, afim de verificar normas, leis de inclusão e a acessibilidade, tais como inclinação de rampas, corrimãos, piso tátil, destacando as irregularidades quanto à acessibilidade dispostas no programa e proporcionar soluções cabíveis de acordo com leis vigentes e as normas de saúde.

A inclusão social tem o papel bastante importante para garantir o que chamamos direitos de todos, mas é visível que o papel da exclusão atinge inúmeras pessoas que possuem alguma deficiência ao se tratar de mobilidade urbana, acessibilidade, acesso educação e até mesmo na discriminação e preconceito.

As ideias propositivas indicadas no texto foram as que indicam que o parque inclusivo promove a interação e socialização das crianças trabalhando a inclusão, entendendo que a palavra-chave é sempre a adaptação da escola. Muita gente acha que a limitação está na criança, mas ela está no espaço que não é adaptado para recebê-las, sendo que o brincar é fundamental na vida dos pequenos, pois desenvolve a imaginação, diverte, atiza a curiosidade, entre outros benefícios. Brincar ao ar livre traz ainda mais vantagens, como o contato com a luz solar e a possibilidade de realização de atividades físicas e não é diferente para as crianças com mobilidade reduzida ou outras deficiências, daí a importância dos parques acessíveis.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Eugenio da. **O DESAFIO DE LIDAR COM O AUTISMO EM SALA DE AULA. CADERNO DE EDUCAÇÃO FOLHA DIRIGIDA**. 2022.

Declaração de Salamanca Editado pela Unesco 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso 1 de Março 2023.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo Linguagem e Educação – interação Social no Cotidiano Escolar**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wark 2012.

ROSSANA Ramos, **Inclusão na Prática 2º ed.** São Paulo: Summus, 2010.

SILVA. Ana Beatriz Barbosa. **Mundo Singular - Entenda o Autismo**, Rio de Janeiro. ED. Fontanar, 2012.



+55 14 3198-4048
+55 11 4444-9014
relacionamento@facon.edu.br

FACONNECT