

Gestão & Educação

Vol. 6, No 9 Set./2023

Gestão & Educação {acesso eletrônico} / Editora Instituto Educar Rede – vol. 6
n.9 {set. 2023} - São Paulo: Faculdades Conectadas {Facon}, 2023.

95p: il, color.

Mensal

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

1. Educação. 2. Crianças com distúrbios de aprendizagem. 3. Crianças
surdas – educação. 4. Língua Brasileira de Sinais. 5. Educação de jovens e
adultos. 6. Tecnologia educacional. 7. Direito à educação – Brasil.
8. Menores – uso de drogas – Brasil. 9. Drogas – abuso- prevenção.
10. Brincadeiras. 11. Crianças recreação. 12. Educação infantil.
13. Jogos infantis. 14. Crianças – desenvolvimento. 15. Aprendizagem.
16. Neurociências.

CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Perecin CRB -8/5598

EDITORIAL

FORMAÇÃO ADEQUADA DOS PROFESSORES PARA LIDAR COM AS DIFERENÇAS E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

A formação adequada dos professores para lidar com as diferenças e necessidades educacionais especiais é um tema de extrema importância no campo da educação inclusiva. É essencial que os educadores estejam preparados para atender a diversidade de alunos em sala de aula, garantindo uma educação de qualidade e igualdade de oportunidades para todos.

A primeira etapa para uma formação adequada é o conhecimento teórico acerca das diferentes deficiências e necessidades educacionais especiais que podem ser encontradas na sala de aula. Os professores devem saber identificar e compreender as características e demandas específicas de cada aluno, como autismo, deficiência visual, auditiva, física, entre outras. Isso inclui saber como adaptar o currículo e a metodologia de ensino para atender às necessidades individuais de cada estudante.

Além do conhecimento teórico, é fundamental que os professores também sejam capacitados em estratégias pedagógicas inclusivas. Eles devem ser capazes de promover a participação e o engajamento de todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades.

Outro aspecto importante da formação dos professores é o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Os educadores precisam estar preparados para lidar com as emoções e comportamentos dos alunos, criando um ambiente acolhedor e seguro.

Em suma, para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, é indispensável uma formação adequada dos professores. Dessa forma, eles estarão preparados para lidar com as diferenças e necessidades educacionais especiais, promovendo uma educação justa e equitativa para todos os estudantes.

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

Editora-chefe - Revista GESTÃO & EDUCAÇÃO

Conselho Editorial

Prof. Ms. Eber da Cunha Mendes
Profª Adriana de Souza
Profª Alessandra Gonçalves
Prof. Ms. Alexandre Bernardo da Silva
Profª. Andrea Ramos Moreira
Profª Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorim
Profª. Debora Banhos
Profª Juliana Mota Fardini Gutierrez
Profª. Juliana Petrasso
Profª. Marina Oliveira Reis
Profª. Priscilla de Toledo Almeida
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Editora-Chefe

Profª Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Profª Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorim
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 09 (Setembro- SP)
ISSN 2675-2891 (Digital)
Site: <https://www.faconnect.com.br/revista>

Publicação Mensal e multidisciplinar vinculado 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

05 DIFICULDADES E DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS: COMO INTERVIR?

CLAÚDIA REGINA GOMES SOUZA

20 DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE ALUNOS SURDOS: INTERVENÇÃO DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO HUMANO

EDUARDO AMANCIO DA SILVA SANTOS

35 DESAFIOS ENFRENTADOS PELA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ERA DIGITAL

ELI MARIA DOS SANTOS GIOVANETTI

43 O DIREITO EDUCACIONAL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

ELISANGELA MENEZES

53 PREVENÇÃO AO USO INDEVIDO DE DROGAS POR CRIANÇAS E ADOLESCENTES

LUCIANE UCHOA DO NASCIMENTO

61 A BRINCADEIRA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

MÁRCIA APARECIDA EGIDIO DA SILVA

71 LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL – UMA BASE NORTEADORA

TAINÃ BRASIL PANTAROTTO PELAT

81 NEUROCIÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

VANESSA DA SILVA ALVES

DIFICULDADES E DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS: COMO INTERVIR?



CLAÚDIA REGINA GOMES SOUZA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unip (2013), Especialista em Prática Pedagógica e Ludicidade, pela Faculdade Itaquá (2019), Professor de Educação Infantil – no CEI Célia Regina Kuhl – DER Jaçanã Tremembé – SME.

RESUMO

O trabalho desenvolvido pretende trazer uma compreensão dos distúrbios e das dificuldades de aprendizagem que estão presentes na vida escolar de muitas crianças e que muitas das vezes são ignorados pela escola e pela família, seja por falta de informação, formação ou até mesmo por falta de sensibilidade. As séries iniciais, do Ensino fundamental, têm se destacado por conta de sua relevância na formação da criança e ao que deve ser trabalhado e instituído nesta fase. Sendo assim, no meio educacional, esta etapa de ensino atende crianças da faixa etária de seis a dez anos de idade, tendo duração de cinco anos, merece uma atenção especial, considerando que nesta fase de ensino as crianças desenvolvem as bases de seu pensamento, linguagem, motricidade e habilidades socioemocionais. Dessa forma é de extrema importância que o educador conheça cada criança individualmente, saiba identificar suas dificuldades para que então possa intervir de maneira eficaz de modo a colaborar com um ensino aprendizagem significativo para a criança que apresenta algum distúrbio ou dificuldade de aprendizagem. Este é um trabalho árduo que exige muita dedicação e perseverança para que se possa obter um resultado satisfatório e bem-sucedido.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades; Distúrbios; Intervenção; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, parte do interesse de alcançar um entendimento acerca dos déficits de aprendizagem dentro do processo de ensino aprendizagem trabalhados em crianças nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

A escolha deste tema justifica-se pela busca em compreender que crianças com dificuldades ou distúrbios de aprendizagem não são deficientes e incapazes, elas apenas demonstram dificuldades para aprender. As dificuldades ou distúrbios de aprendizagem se manifestam nas crianças durante o processo de alfabetização, caracterizando-se por apresentar uma dificuldade nos processos cognitivos, mais precisamente na leitura, escrita ou na realização de cálculos matemáticos. Esse processo pode influenciar negativamente no desenvolvimento das crianças na fase escolar, aumentando a probabilidade de problemas físicos, sociais e emocionais, repercutindo, inclusive, caso não diagnosticado e tratado corretamente, na evasão escolar. Diante disso, alguns questionamentos surgiram para colaborar com o desenvolvimento deste trabalho:

- Como diferenciar uma dificuldade com um distúrbio de aprendizagem?
- As dificuldades de aprendizagem referem-se a um único distúrbio ou podem estar ligadas a outros problemas vivenciados pela criança no seu dia a dia?
- De que forma o professor deve intervir, para obter resultados positivos frente a crianças que apresentam dificuldades e ou distúrbios de aprendizagem?
- Como diagnosticar a criança com distúrbios e ou dificuldades de aprendizagem?

Os objetivos estão focados em analisar como o professor deve intervir nas dificuldades e distúrbios de aprendizagem nas séries iniciais. Mas antes de qualquer posicionamento será feita uma revisão bibliográfica no sentido de colher embasamento teórico que venha servir como suporte para o desenvolvimento do trabalho. Para tanto, buscaremos subsídios em materiais que nos auxiliem na compreensão do tema escolhido, para então produzir este trabalho que tratará da questão dificuldades e distúrbios de aprendizagem, especificamente nas Séries Iniciais. Portanto a metodologia será desenvolvida por meio de bibliografia de autores especializados neste assunto.

CONCEITO DE EDUCAÇÃO

Geralmente, ao se tratar do tema educação, a primeira imagem que se forma em nossa mente é de que tudo que aprendemos está restrito ao âmbito da sala de aula. Porém, a educação é muito mais ampla que aquela concedida pela escola. A educação está em todo lugar, está no convívio social, nas experiências da vida, no trabalho, nas brincadeiras, na cultura, na família enfim, onde há espaço para o Homem aprender e evoluir, aí há educação. Como Brandão (2004) disserta:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 2004, p. 7)

Como direito constitucional a palavra educação também tem um amplo significado, principalmente por se tratar de um direito fundamental a todo ser humano, de forma que a educação esta estritamente ligada à própria condição e dignidade humana.

Através da educação o homem supri suas necessidades. Constrói seu conhecimento através de informações da sociedade que o cerca, sendo capaz de absolver e acumular conhecimentos

para aprimorá-los, e posteriormente, transmitir para as futuras gerações. Assim, a transferência de conhecimento é da necessidade humana, uma questão de sobrevivência.

Segundo o dicionário AURÉLIO (1999, p. 521) a educação é um “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social”. Desta forma a educação é o instrumento capaz de possibilitar o pleno desenvolvimento de toda e qualquer pessoa. Assim, vê-se que a educação está estritamente ligada à dignidade humana, logo não poderia deixar de ser garantida e defendida juridicamente.

Aqueles que não têm acesso a uma educação formal ou que a recebem sem um mínimo de qualidade, ficam excluídos de uma sociedade globalizada e fundada no conhecimento, como é a sociedade atual. Ou seja, ficam excluídos do direito à educação garantida pela Constituição Federal de 1988. Desta forma, por ser a educação um dos elementos da dignidade humana, cabe a cada operador do direito se despertar, bem como o Estado e a sociedade a fim de respeitar e buscar meios que assegurem um direito fundamental - direito à educação.

A ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCACIONAL

A atual estrutura e funcionamento da educação brasileira decorre da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96), que, por sua vez, vincula-se às diretrizes gerais da Constituição Federal de 1988, bem como às respectivas Emendas Constitucionais em vigor. Porém, no decorrer da exposição de cada um dos níveis e modalidades de ensino, será possível observar o caráter flexível da legislação educacional vigente, levando-se em conta a autonomia conferida aos sistemas de ensino e às suas respectivas redes. Ressalta-se ainda o momento de adaptação e adequação dos sistemas à legislação educacional recente, o que se caracteriza pelas reformas e normatizações em implantação.

De acordo com o art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), “a educação escolar compõe-se de: I. Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II. Educação superior”.

Vejamos brevemente cada uma delas:

Educação Básica: tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (LDB 9.394/96 art. 22). Ela pode ser oferecida no ensino regular e nas modalidades de educação de jovens e adultos, educação especial e educação profissional, sendo que esta última pode ser também uma modalidade da educação superior. A Educação Básica é formada por três etapas, conforme segue:

1) Educação Infantil: primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB 9.394/96 art. 29). A educação infantil é oferecida em creches, para crianças de zero a três anos de idade, e pré-escolas,

para crianças de quatro a cinco anos.

2) Ensino Fundamental: seu objetivo maior é a formação básica do cidadão, tem duração de nove anos e é obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos de idade. A oferta do ensino fundamental deve ser gratuita também aos que a ele não tiveram acesso na idade própria.

3) Ensino Médio: etapa final da educação básica objetiva a consolidação e aprofundamento dos objetivos adquiridos no ensino fundamental. Tem a duração de três anos, com ingresso a partir dos quinze anos de idade. Esta etapa de ensino visa preparar o estudante tanto para o mercado de trabalho como para o Ensino Superior

Educação Superior: tem como algumas de suas finalidades o estímulo à criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive. Ela abrange cursos sequenciais nos diversos campos do saber, cursos de graduação, de pós-graduação e de extensão. O acesso à educação superior ocorre a partir dos 18 anos, e o número de anos de estudo varia de acordo com os cursos e sua complexidade.

Para atender toda a demanda que a população brasileira requer e garantir o acesso ao ensino de qualidade a todos, a LDB determina tipos de modalidade de ensino, são eles:

- Educação especial: oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para atender a demanda de alunos portadores de deficiência ou com doenças mentais.

- Educação de jovens e adultos: destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

- Educação profissional: que, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. É destinada ao aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem ou adulto (art. 39).

- Educação a distância (EAD): uma das modalidades que mais vem crescendo ao longo de nosso território, essa modalidade se diferencia da tradicional em vários aspectos, seja pela distância entre aluno e professor ou na forma como a pessoa acessa seu conteúdo educacional. O grande intermediador dessa modalidade é a internet que já dispõe de diversas mídias e plataformas capazes de garantir uma qualificação técnica

- Educação Indígena: além dos níveis e modalidades de ensino apresentados, no Brasil, devido à existência de comunidades indígenas em algumas regiões, há a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. Esta tem por objetivos:

- Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

- Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (art. 78).

ENTENDENDO O DISTÚRBIO E DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Neste capítulo iremos discernir o que é e como diagnosticar um distúrbio e uma dificuldade de aprendizagem, por não ter um conceito bem definido é comum encontrar entre os profissionais da educação, e da área da saúde, a dificuldade em definir se a criança apresenta um distúrbio ou uma dificuldade de aprendizagem. Quando falamos de distúrbio de aprendizagem, falamos de algo orgânico, que a pessoa nasceu com ele, ou seja, uma síndrome. Quando nos referimos a dificuldade de aprendizagem, falamos de uma falta de aproveitamento das habilidades cognitivas, ou seja, as ocorrências do corpo e mente em não compreender o que se está estudando ou buscando, para sermos mais específicos o distúrbio é de origem neurológica e a dificuldade é de origem Pedagógica, ambas levam o aluno ao fracasso escolar se não houver uma intervenção eficaz do professor em parceria com a família.

Segundo FRANÇA (2000), a distinção feita entre os termos dificuldade e distúrbios de aprendizagem está baseada na concepção de que o termo “dificuldade” está relacionado a problemas de ordem pedagógica e/ou socioculturais, logo, o problema não está centrado apenas no aluno, sendo que essa visão é mais frequentemente utilizada em uma perspectiva preventiva; por outro lado, o termo “distúrbio” está vinculado ao aluno que sugere a existência de comprometimento neurológico em funções corticais específicas, sendo mais utilizado pela perspectiva clínica ou remediativa.

DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

Analisando, etimologicamente, a palavra distúrbio compõem-se do radical turbare que significa “alteração violenta na ordem natural”. O prefixo diz traz como significado “alteração com sentido anormal, patológico” e possui valor negativo. A palavra distúrbio pode ser traduzida como “anormalidade patológica por alteração violenta na ordem natural”. Sendo assim, distúrbios de aprendizagem são problemas que afetam a capacidade da criança de receber, processar, analisar ou armazenar informações, provocando desta forma dificuldades na aquisição de habilidades de leitura, escrita, soletração e resolução de problemas matemáticos.

COLLARES e MOYSÉS (1992) relatam que apesar de um distúrbio de aprendizagem ocorrer concomitantemente com outras condições desfavoráveis (por exemplo, alteração sensorial, retardo mental, distúrbio social ou emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inadequada, fatores psicogênicos), não é resultado direto dessas condições ou influências. Na opinião de CIASCA e ROSSINI (2000) distúrbio de aprendizagem se caracteriza pela perturbação de um processo, sendo que qualquer distúrbio implicaria em uma perturbação na aquisição, utilização ou na habilidade para soluções de problemas. Dentre tantas definições pesquisadas, encontramos a mais aceita hoje, por ser considerada a mais completa, é a apresentada pelo National Joint Committee of Learning Disabilities (Comitê Nacional de Dificuldades de Aprendizagem, nos Estados Unidos da América), proposta por Hammil em 1981 e ratificada em 1990, diz o seguinte:

Distúrbio de Aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldades na aquisição e no uso da audição, fala, escrita e raciocínio matemático. Essas desordens são intrínsecas ao indivíduo e presume-se serem uma disfunção de sistema nervoso central. Entretanto, o distúrbio de aprendizagem pode ocorrer concomitantemente com outras desordens como distúrbio sensorial, retardo mental, distúrbio emocional e social, ou sofrer influências ambientais como diferenças culturais, instruções inapropriadas ou insuficientes, ou fatores psicogênicos. Porém, não são resultado direto destas condições ou influências (HAMMILL, 1990, p 77).

Por meio desta definição entende-se que os processos psicológicos envolvidos na aprendizagem estão alterados e isto se deve a uma disfunção neurológica, portanto esta é uma condição de origem neurológica, orgânica, uma vez que envolve falhas no funcionamento do sistema nervoso central (CIASCA E ROSSINI, 2000).

Em suas pesquisas CAMPOS (1997) aponta que a disfunção neurológica é a característica fundamental que diferencia uma criança com distúrbio de aprendizagem daquelas com problemas de inteligência ou com dificuldades de aprendizagem. Sendo assim, o conceito de distúrbio de aprendizagem apresentado a partir do entendimento destes autores, relaciona-se a uma visão médica, orgânica, uma vez que possui um significado restrito relacionado a uma disfunção neurológica para explicar atrasos na aquisição da leitura, escrita ou capacidade de cálculo. Dessa forma, torna-se mais fácil compreender o porquê, entre 40% da população indicada com dificuldade de aprendizagem, somente 3% a 5% apresentam distúrbio de aprendizagem.

PRINCIPAIS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

Vejamos brevemente uma descrição dos principais distúrbios de aprendizagem:

DISLALIA: é o transtorno de linguagem mais comum em crianças e o mais fácil de identificar. A dislalia é um distúrbio da fala que se caracteriza pela dificuldade de articulação de palavras, o portador da dislalia pronuncia determinadas palavras de maneira errada, omitindo, trocando, transpondo, distorcendo ou acrescentando fonemas ou sílabas a elas. Quando se encontra um paciente dislático, devem-se examinar os órgãos da fala e da audição a fim de se detectar se a causa da dislalia é orgânica (mais rara de acontecer, decorrente de má-formação ou alteração dos órgãos da fala e audição), neurológica ou funcional (quando não se encontra qualquer alteração física a que possa ser atribuída à dislalia). A maioria dos casos de dislalia ocorre na primeira infância, entre os três e os cinco anos, quando a criança está aprendendo a falar. As principais causas, nestes casos, decorrem de fatores emocionais, como, por exemplo, ciúme de um irmão mais novo que nasceu, separação dos pais ou convivência com pessoas que apresentam esse problema e a criança acaba assimilando essa deficiência. Uma criança com dislalia pode substituir uma letra por outra, ou não pronunciar consoantes.

DISCALCULIA: é a dificuldade ou a incapacidade de realizar atividades aritméticas básicas, tais como quantificação, numeração ou cálculo. Acredita-se que a causa dessa má formação pode ser genética, neurobiológica ou epidemiológica. O portador de discalculia comete erros diversos na solução de problemas verbais, nas habilidades de contagem, nas habilidades computacionais e na compreensão dos números.

DISLEXIA: é um distúrbio na leitura afetando a escrita, normalmente detectado a partir da alfabetização, período em que a criança inicia o processo de leitura de textos. Seu problema torna-se bastante evidente quando tenta soletrar letras com bastante dificuldade e sem sucesso. Porém se a criança estiver diante de pais ou professores especialistas a dislexia poderá ser detectada mais precocemente, pois a criança desde pequena já apresenta algumas características que denunciam suas dificuldades, tais como: demora em aprender a segurar a colher para comer sozinho, a fazer laço no cadarço do sapato, pegar e chutar bola, atraso na locomoção e na aquisição da linguagem, dificuldade na aprendizagem das letras. A dislexia normalmente é hereditária. Estudos mostram que dislexos possuem pelo menos um familiar próximo com dificuldade na aprendizagem da leitura e escrita. O distúrbio envolve percepção, memória e análise visual. O dislexo geralmente demonstra insegurança e baixa autoestima, sentindo-se triste e culpado. Muitos se recusam a realizar atividades com medo de mostrar os erros e repetir o fracasso. Com isto criam um vínculo negativo com a aprendizagem, podendo apresentar atitude agressiva com professores e colegas.

DISGRAFIA: é uma deficiência na linguagem escrita, mais precisamente na qualidade do traçado gráfico, sem comprometimento neurológico e/ou intelectual. A 'letra feia' (disgrafia) está ligada às dificuldades para recordar a grafia correta para representar um determinado som ouvido ou elaborado mentalmente. A criança, escreve devagar, retocando as letras, e realizando de forma inadequada as uniões entre elas. Algumas crianças com disgrafia possuem também uma disortografia amontoando letras para esconder os erros ortográficos. Mas não são todos disgráficos que possuem disortografia.

DISORTOGRAFIA: a disortografia consiste numa escrita, não necessariamente disgráfica, mas com numerosos erros, que se manifesta logo que se tenham adquirido os mecanismos da leitura e da escrita. Um sujeito é disortográfico quando comete muitos erros. Entre os diversos motivos que podem condicionar uma escrita desse tipo, destacamos os seguintes: escasso nível verbal, com pobreza de vocabulário o que pode facilitar os erros de escrita; erros na percepção, tanto visual como auditiva, fundamentalmente estão baseados numa dificuldade para memorizar os esquemas gráficos ou para discriminar qualitativamente os fonemas; falhas de atenção, Iguamente, numa etapa posterior, a aprendizagem deficiente de normas gramaticais pode levar à realização de erros ortográficos que não se produziriam se não existissem lacunas no conhecimento gramatical da língua. Muitas destas alterações associam a disortografia com a dislexia, ao ponto de, para muitos autores, a disortografia ser apontada como uma sequela da dislexia.

DISARTRIA: tem como característica principal a fala lenta e arrastada devido a alterações dos mecanismos nervosos que coordenam os órgãos responsáveis pela fonação. A disartria de origem muscular é resultante de paresia, paralisia ou ataxia dos músculos que intervêm nesta articulação.

TDAH: o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é uma síndrome caracterizada por desatenção, hiperatividade e impulsividade causando prejuízos a si mesmo e aos outros em pelo menos dois contextos diferentes (geralmente em casa e na escola). É um transtorno reconhecido pela OMS (Organização Mundial da Saúde), tendo inclusive em muitos países, lei de proteção, assistência e ajuda tanto aos que têm este transtorno ou distúrbios quanto aos seus familiares. Há muita controvérsia sobre o assunto. Há especialistas que defendem o uso de medicamentos e outros que acham que o indivíduo deve aprender a lidar com ele sem a utilização de

medicamentos. Segundo a OMS e a Associação Psiquiátrica Americana, o TDAH é um transtorno psiquiátrico que tem como características básicas a desatenção, a agitação (hiperatividade) e a impulsividade, podendo levar a dificuldades emocionais, de relacionamento, bem como o baixo desempenho escolar e outros problemas de saúde mental. Embora a criança hiperativa tenha muitas vezes uma inteligência normal ou acima da média, o estado é caracterizado por problemas de aprendizado e comportamento. Os professores e pais da criança hiperativa devem saber lidar com a falta de atenção, impulsividade, instabilidade emocional e hiperativa incontrolável da criança. A criança com déficit de atenção muitas vezes se sente isolada e separada dos colegas, mas não entende por que é tão diferente. Fica perturbada com suas próprias incapacidades. Sem conseguir concluir as tarefas normais de uma criança na escola, no playground ou em casa, a criança hiperativa pode sofrer de estresse, tristeza e baixa autoestima.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A dificuldade de aprendizagem está relacionada a desordem de aprendizagem ou transtorno de aprendizagem, é um tipo de desordem pela qual um indivíduo apresenta dificuldades em aprender efetivamente. A desordem afeta a capacidade do cérebro em receber e processar informação o que gera a dificuldade no processo de aprendizagem, mas uma criança que apresenta dificuldades não apresenta necessariamente baixo ou alto QI, pois ela está trabalhando abaixo da sua capacidade devido a um fator com dificuldade, como por exemplo, nos fatores visuais ou auditivos. De modo geral, acredita-se que as dificuldades de aprendizagem surgem por exemplo a partir de:

- Mudanças repentinas de escola, de cidade, de separações;
- Problemas socioculturais e emocionais;
- Desorganização na rotina familiar, excesso de atividades extracurriculares, pais muito ou pouco exigentes);
- Envolvimento com drogas;
- Efeitos colaterais de medicações que causam hiperatividade ou sonolência, diminuindo a atenção da criança;
- Encontramos assim crianças com baixo rendimento em decorrência de fatores isolados ou em interação.

As Dificuldades de aprendizagem envolvem muitas áreas de percepção, entre as quais:

- Discriminação visual ou auditiva;
- Percepção das diferenças em ambos as vistas ou ouvidos;
- Impedimento visual ou auditivo;
- Preenchimento da falta de peças de imagens ou sons;

- Discriminação figura-fundo visual ou auditiva;
- Focalização de um objeto, ignorando os seus antecedentes;
- Memória visual ou auditiva, nem a curto nem a longo prazo;
- Sequenciamento visual ou auditivo;
- Colocação do que é visto ou ouvido na ordem certa;
- Associação e compreensão auditiva;
- Relacionamento do que é ouvido a outras coisas, incluindo definições de palavras e significados de sentenças;
- Percepção espacial;
- Lateralidade (acima e abaixo, entre, dentro e fora) e posicionamento no espaço;
- Percepção temporal;
- Intervalos de tempo de processamento da ordem de milissegundos, fundamental para o desenvolvimento da fala de transformação;
- Incapacidade de Aprendizado Não-Verbal ("Nonverbal Learning Disability");
- Processamento de sinais não-verbais em interações sociais.

Segundo SMITH e STRINCK (2001, p.15), o termo dificuldade de aprendizagem “refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico”. Segundo estas autoras as dificuldades de aprendizagem têm uma base biológica, são condições permanentes, mas consideram que é o ambiente da criança que determina a gravidade do impacto das dificuldades. Afirmam ainda que as dificuldades de aprendizagem podem ser drasticamente melhoradas, fazendo-se mudanças em casa e no programa educacional proposto à criança.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O processo de aprendizagem se dá desde o nascimento até a vida adulta. Nossos conhecimentos e habilidades são adquiridos ou modificados à medida que vamos aprendendo e este aprendizado acontece através de um intermediário (professor, pai, mãe, geralmente um indivíduo com mais conhecimento).

Abordar a questão do aprendizado é refletir sobre a sua relação com o desenvolvimento humano. Para haver aprendizagem é necessário que o indivíduo tenha atingido determinado nível de desenvolvimento e, à medida que o indivíduo aprende, vão ocorrendo mudanças progressivas e cumulativas na sua estrutura, pensamento e comportamento que estimulam o seu processo de desenvolvimento. Mas o que entendemos por desenvolvimento e por aprendizagem? O que é apren-

der? E, como é que a criança aprende?

Para o entendimento da aprendizagem segundo os estudos de Vygotsky, será utilizada a definição dada por OLIVEIRA (1993, p. 57), sendo esta “o processo pelo qual o sujeito adquire informações, habilidades, atitudes, valores e etc. a partir do seu contato com a realidade, o meio ambiente e as outras pessoas”.

Vygotsky foi um dos primeiros autores a diferenciar o processo de aprendizagem da criança e a formalização escolar. Para este autor, a aprendizagem começa no ingresso à escola. Nessa afirmação, fica claro que, para este teórico, o processo de formalização do conhecimento proposto pela escola não é a única fonte que o sujeito possui para aprender, isso está inato às capacidades humanas, conseguindo assim, aprender com qualquer situação vivida (VYGOTSKY, 2001).

ROSÁRIO e ALMEIDA (2005) sustentam que aprender é um processo de construção de significados e de atribuição de sentidos. Defendem que aprendizagem significa:

(...) construção de destrezas cognitivas e conhecimento, significando a apropriação de mecanismos de busca e seleção de informação, assim como de processos de análise e resolução de problemas, que viabilizem a autonomia progressiva (...) (ROSÁRIO e ALMEIDA, 2005, p. 144).

Aprender será, então, um acumular de conhecimentos que exige memorizar e reproduzir, aplicar, perceber, ver, descobrir algo de modo diferente. Será um processo de transformação individual, de construção da própria personalidade. Este processo natural e progressivo de aprendizagem solicita exploração, descoberta e reorganização mental. Enquanto construção pessoal requer do sujeito aprendente uma elaboração de significados a partir das suas próprias acessões e concessões. Aprendendo através do que é e do que sabe, o aprendente parte das suas experiências singulares e reais que se vão modificando através da aprendizagem. De acordo com BRUNER (1996), o sujeito não poderá alcançar a atividade mental (a aprendizagem) se não compreender o contexto cultural e os seus recursos. Para este autor, aprender não se realiza sem ajuda, ocorre com os outros, desenvolve-se com o auxílio de códigos culturais ou de tradições. Neste sentido, aprender é um processo social de construção, de partilha e comunicação.

METODOLOGIAS QUE FACILITAM A APRENDIZAGEM

Determinar uma metodologia que motive a aprendizagem é algo um pouco complexo, uma vez que cada aluno tem a sua história de vida, tem as suas dificuldades particulares. O professor deverá saber identificar as barreiras, procurando adaptar suas aulas motivando o aluno. Um verdadeiro docente está sempre atento para seus discentes, tentando aperfeiçoar o momento e transformá-lo em algo prazeroso, deixando com que o aluno seja participativo. Segundo LIBÂNEO (2008):

O processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos, organizado sob a direção do professor, com a finalidade de prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam atividades conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções (LIBÂNEO, 2008, p. 29).

O professor precisa deixar o aluno refletir e dialogar, tirar suas dúvidas, pois os educadores também aprendem com as dúvidas dos alunos. Por isso, para ensinar, é necessário que o professor esteja aberto também para aprender, acredito que quando o aluno participa das aulas ele se sente parte do processo e se motiva. No momento de ensinar o docente precisa perceber que não é somente falar e transferir informação ao discente, mas o que está sendo passado deverá fazer parte da vida do aluno, de sua realidade. O que seria então ensinar? Segundo ANTUNES (2008):

Ensinar quer dizer ajudar e apoiar os alunos a confrontar uma informação significativa e relevante no âmbito da relação que estabelecem com uma dada realidade, capacitando-o para reconstruir os significados atribuídos a essa realidade e a essa relação (ANTUNES, 2008, p.30).

Uma aula que seja essencial para os alunos com dificuldades é aquela em que o professor consegue identificar os seus obstáculos e procura desenvolver atividades que motivem o aluno a estar ali, naquele momento, interagindo e aprendendo com as experiências dos colegas e do próprio professor. Não se pode dizer que uma aula foi proveitosa se não se tem o diálogo, o escutar, o tirar dúvidas. Por isso cabe ao professor se qualificar e procurar estar atento às mudanças e aos próprios alunos, sabendo observar e coletar informações para sempre estar modificando suas metodologias, caso necessário. Por isso, ANTUNES (2008, p.49) diz que “Uma aula é excelente, no Brasil ou em qualquer país do mundo, quando alcança com facilidade seu objetivo essencial, no caso ajudar o aluno a construir sua própria aprendizagem”.

O professor tem o papel de ajudar o aluno, de motivá-lo, de procurar desenvolver atividades que os provoquem a pesquisar mais, a se tornarem críticos. Não basta apenas jogar informações, mas propiciar um ambiente saudável em que o discente se sinta confortável em estar se relacionando com outros colegas e aprendendo a aprender. Segundo ANTUNES (2008):

Como educar não significa apenas transmitir o legado cultural às novas gerações, mas também ajudar o aluno a aprender o aprender, despertar vocações, proporcionar condições para que cada um alcance o máximo de sua potencialidade e, finalmente, permitir que cada um conheça suas finalidades e tenha competências para mobilizar meios para concretizá-las, chega-se ao sentido estrutural da questão: o que significa educar. Em síntese: aprender a conhecer, fazer, viver junto e aprender a ser (ANTUNES, 2008, p. 45).

ANTUNES (2008) acredita que cinco atributos são importantes para uma excelente aula: O Protagonismo, onde o aluno é o ator principal do processo; a Linguagem, pois é necessário falar para aprender; a Administração de Competências Essenciais à Aprendizagem, ou seja, pensar, agir, refletir, perguntar; a Construção de Conhecimentos Específicos, onde o aluno faz uma ligação com o que se aprende e o que já se sabe; e o último que é a Auto Avaliação, que é onde o aluno percebe o que sabia antes da aula e o que se sabe depois, ou seja, a transformação.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

É papel do professor proporcionar e promover uma aprendizagem significativa, através de suas intervenções pedagógicas. A motivação é muito importante em todo o processo de ensino/aprendizagem. A criança ao se sentir segura terá mais liberdade em buscar soluções para o seu processo de adquirir conhecimento. Segundo FONSECA (1995):

A noção de motivação está também intimamente ligada à noção de aprendizagem. A esti-

mulação e a atividade em si não garantem que a aprendizagem se opere. Para aprender é necessário estar-se motivado e interessado. A ocorrência da aprendizagem depende não só do estímulo apropriado, como também de alguma condição interior própria do organismo (“sede”, “curiosidade”, etc) (FONSECA, 1995, p. 131).

O auxílio do docente deve ser proporcional à necessidade de cada criança, procurando se dedicar mais as que têm dificuldades de aprendizagem, ajudando-as a superar os medos. O professor tem que ser o mediador da aprendizagem, pois ele tem um papel muito importante e fundamental no crescimento da criança, mediando e propondo situações que sejam positivas para uma boa qualidade de ensino. Uma pessoa não consegue aprender sem o outro, é necessário que exista a socialização e o professor é essencial neste processo através de sua postura ética e observadora. Segundo LIBÂNEO (2008):

A característica mais importante da atividade profissional do professor é a mediação entre o aluno e a sociedade, entre as condições de origem do aluno e sua destinação social na sociedade, papel que cumpre provendo as condições e os meios (conhecimentos, métodos, organização do ensino) que assegurem o encontro do aluno com as matérias de estudo. Para isso, planeja, desenvolve suas aulas e avalia o processo de ensino (LIBÂNEO, 2008, p. 47).

O professor precisa ser mediador e facilitador, favorecendo e direcionando o aluno para um caminho de autonomia e responsabilidade, mostrando a realidade e construindo um ambiente em que o aluno reflita sobre as atitudes ou ações que possam propiciar a sua vida e a de sua comunidade. É através desta autonomia que o aluno se sentirá preparado para questionar as dúvidas que os incomodam e assim assumirem um papel principal no momento do ensino/aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para desenvolver este trabalho foram necessárias muitas pesquisas e conseqüentemente muito estudo e leitura para poder alcançar o objetivo do tema proposto. As pesquisas realizadas para elaboração desta pesquisa revelaram, significativamente, que não é possível desenvolver um processo educacional verdadeiro, com qualidade, ignorando as dificuldades ou distúrbios de aprendizagem de cada aluno.

A criança com dificuldade de aprendizagem precisa de uma atenção mais direcionada. A família é essencial no sentido de identificar o que está ocasionando a dificuldade e devem ajudar o professor a auxiliar o aluno, juntamente com um profissional, psicopedagogo, que irão procurar estratégias que possam direcionar o aluno para uma aprendizagem eficaz e de qualidade. A criança com dificuldade ou distúrbio, precisa se sentir segura no ambiente em que ocorre a aprendizagem, pois assim ela terá uma maior confiança em se expressar. A interação do professor, família e psicopedagogo, são relevantes e de grande valia para o processo de ensino/aprendizagem.

Cabe ao professor e a família ficarem atentos ao desenvolvimento do aluno, procurando sempre observar e verificar se ele está conseguindo aprender de uma forma sadia e eficaz para o seu desenvolvimento. Não se pode fazer de conta. A escola deve esforçar-se para a aprendizagem ser significativa para o aluno. Com isso todos ganham: a escola, a família e, principalmente, a criança.

Desse modo, o aluno não é uma folha em branco, mas um ser que já vem com experiências e conhecimentos que podem ser acrescidos com a mediação do professor e com as experiências

dos demais alunos. Não cabe somente ao professor ficar em sala de aula, à frente, em um patamar maior, como se fosse o detentor de todo o saber, mas como um mediador e facilitador de uma aprendizagem que favoreça a todos, e ser, principalmente, um observador para saber identificar aqueles que precisam de mais atenção. Um verdadeiro docente é o que se entrega a profissão, com amor e dedicação para que a nossa educação possa ser transformadora e ser vista como algo positivo e saudável para as nossas crianças, contribuindo para o seu pleno desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Professores E Professauros: Reflexões Sobre A Aula E Prática Pedagógica Diversas**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. **Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional. Lei Nº 9.394/1996**. Estabelece As Diretrizes E Bases Da Educação Nacional. Diário Oficial Da União. Brasília, DF, 1996

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria De Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução Aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 1.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que É Educação**. São Paulo: abril Cultura; Brasiliense, 2004.

BRUNER, Jerôme (1996): **A Cultura Da Educação**. LONDON: HARVARD UNIVERSITY PRESS.

COLLARES, C. A. L. e MOYSÉS, M. A. A. **A História Não Contada Dos Distúrbios De Aprendizagem**. Cadernos CEDES N. 28, Campinas: Papirus, 1993.

CAMPOS, L. M. L. **A Rotulação De Alunos Como Portadores De “Distúrbio Ou Dificuldades De Aprendizagem”**: Uma Questão A Ser Refletida. Ideias, 1997.

CIASCA, S. M.; ROSSINI, S. D. R. **Distúrbio De Aprendizagem: Mudanças Ou Não? Correlação De Dados De Uma Década De Atendimento. Temas De Desenvolvimento**, 2000.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. 3ª Ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1993.

FRANÇA, C. apud NUTTI, J. Z. **Distúrbios, Transtornos, Dificuldades e Problemas de Aprendizagem**, 2000

FONSECA, V. **Introdução Às Dificuldades De Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HAMMIL, D. D. **Sobre A Definição De Dificuldades De Aprendizagem: Sobre O Consenso Emergente: Jornal of Learning Disabilities**, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: Coleção Magistério, Série Formação Do Professor**. São Paulo: Cortez, 2008

OLIVEIRA, Martha Khol de. Vygotsky: **Aprendizado e Desenvolvimento Um Processo Sócio-Histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

ROSÁRIO, Pedro, e ALMEIDA, Leandro. **Leituras Construtivistas Da Aprendizagem**. In G. L. Miranda & S. Bahia (Org.). **Psicologia Da Educação. Temas De Desenvolvimento, Aprendizagem E Ensino** Lisboa: Relógio D'Água, 2005.

SOUZA, E. M. **Problemas De Aprendizagem – Crianças De 8 A 11 Anos**. Bauru: EDUSC, 1996.

STRICK, C. e SMITH, L. **Dificuldades De Aprendizagem De A A Z – Um Guia Completo Para Pais E Educadores**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **Aprendizagem E Desenvolvimento Intelectual Na Idade Escolar**, 2001.

DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE ALUNOS SURDOS: INTERVENÇÃO DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO HUMANO



EDUARDO AMANCIO DA SILVA SANTOS

Graduação em Matemática pela Universidade de Guarulhos (2009); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2017); Professor de Matemática na EMEF Raul de Leoni.

RESUMO

A educação de surdos é uma questão importante a se trazer à baila, pois é primordial que esses alunos sejam postos enquanto protagonistas do processo educacional e social, uma vez que seu futuro dependerá disso, assim como ocorre com alunos ouvintes em seu processo de inserção na sociedade. Ao longo de suas vidas existem algumas áreas que podem influenciar positiva ou negativamente, sendo essenciais para sua evolução futura, pois ao se propiciar subsídios educacionais ao público surdo devemos levar em consideração que ele está inserido numa cultura ouvinte e que portanto na quase totalidade dos casos essa relação estará regada de incompreensões e gestos equivocados. Muitas mudanças ocorreram na história da educação de alunos surdos que não levaram a um bom processo educacional. Desde pouco tempo, foram feitas tentativas para implementar o bilinguismo em sala de aula, mas ainda há um longo caminho a percorrer até que esta realidade esteja a nosso alcance. Existem algumas escolas de educação infantil que já são bilíngues, ou seja, são ensinadas em duas línguas – Língua Portuguesa e LIBRAS.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez; Inclusão; Escola; Aluno; Crianças.

INTRODUÇÃO

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é um documento político que defende os princípios de uma educação inclusiva, pois propõe que todos os alunos tenham o direito de se desenvolver de acordo com suas potencialidades e as habilidades que lhes permitam participar da construção de uma sociedade mais igualitária enquanto protagonista nesse processo. Para alcançar nesse objetivo, o

sistema escolar tem a responsabilidade de oferecer uma educação de qualidade a todos alunos que contemple as demandas sociais e culturais.

A educação inclusiva reivindica que todas as crianças e jovens tenham, em primeiro lugar, o acesso universalizado à educação, mas não a qualquer educação, a uma educação com qualidade e iguais oportunidades esses elementos definem a inclusão educacional ou educação inclusiva. O caminho para a inclusão implica, portanto, reduzir as barreiras impedem ou dificultam o acesso a participação e a uma aprendizagem de qualidade, com atenção aos alunos que estão mais expostos as situações de exclusão assim como os que carecem de métodos educacionais especiais.

O objetivo deste artigo não é esgotar as discussões sobre o conceito de educação inclusiva, mas propor uma visão geral de uma série de questões relacionadas a abordagens inclusivas na educação de alunos surdos, que servirão para estabelecer um contexto de interpretativo e integrativo dos estudos que compõem esse modesto trabalho.

A inclusão educacional tem sido analisada por alguns autores como uma das alternativas ao chamado "dilema" da diferença (MELLO, s.d, p, 3). A essência desse dilema gira em torno da tensão entre oferecer a cada aluno a resposta educacional que melhor se adapte às suas necessidades educacionais específicas e, por outro lado, para fazer isso no âmbito dos sistemas educacionais, centros, currículos e salas de aula "comuns" – inclusivas poderíamos dizer ao nos referirmos a estas classes, pois é através delas que os estímulos vindos do contexto vivencial introduzirão valores e atitudes que podem ser melhor aprendidos nos meios os quais habilidades sociais promovam o respeito e a diversidade, não discriminando os diferentes mas aprendendo com as diferenças. Como muitas análises estão vindo à luz, este dilema gera múltiplos conflitos e controvérsias que vão refletir episodicamente no quadro dos valores sociais dominantes em cada sociedade, nas políticas que as administrações apoiam a este respeito e na qualidade das "tecnologias educativas" (aplicação das teorias na prática), com as quais os professores devem adequar as suas salas de aula compreendendo a problematização entre atender à individualidade no contexto de um grupo de alunos que aprendem de maneira diferente.

A educação de alunos surdos, necessita de programas educacionais específicos, quanto a isso são geradas enormes controvérsias. Duas questões inevitavelmente aparecem sempre que a ideia de inclusão é abordada, no caso: linguagem e identidade. Os autores que se opõem à inclusão de alunos surdos em escolas comuns argumentam a dificuldade de desenvolver a linguagem de sinais ou sinais e a identidade das crianças surdas dentro dos centros educacionais com a maioria dos alunos ouvintes (THOMA, 2000). Os problemas que eles indicam são, a falta de professores que conhecem e dominam a língua brasileira de sinais e a utilizam de forma ineficaz os processos de ensino e aprendizagem com esses alunos, outros desafios repousam nas dificuldades em interagir com alunos ouvintes e professores sem compartilhar de um mesmo código comunicativo, bem como nas dificuldades para acompanhar o ritmo de aprendizagem de seus colegas ouvintes na sala de aula.

No entanto, o debate sobre inclusão evoluiu e hoje sabemos que questões relacionadas ao espaço físico devem ser distinguidas daquelas vinculadas ao ambiente social e emocional. Como será visto mais adiante, o importante não é o lugar físico onde as crianças surdas estão situadas,

mas a capacidade dos sistemas educacionais em promover soluções adaptadas às necessidades características dos alunos surdos, que permitam a sua inserção linguística, emocional, social e acadêmicas. Essas questões são importantes ao que se refere a educação de alunos surdos. Se levarmos em consideração a urgência de se lançar luz a essas problemáticas eles representam ainda sujeitos mais importantes, se considerarmos e aceitarmos sua pertença ou conexão dupla e complexa com o grupo dos surdos e com a sociedade principalmente ouvinte alcançaremos parcialmente a meta inclusiva. Por esta razão, a sociedade – a começar pela família e consequentemente a escola e serviços sociais – deve oferecer-lhes oportunidades de desenvolver habilidades e competências que lhes permitam crescer como pessoas seguras, capazes de se relacionar e agir da forma mais autônoma e satisfatória possível em ambos os contextos sociais.

BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS ATÉ O SÉCULO XVII

“A presença do povo surdo é tão antiga quanto a humanidade. Sempre existiram surdos. O que acontece, porém, é que nos diferentes momentos históricos nem sempre eles foram respeitados em suas diferenças ou mesmo reconhecidos como seres humanos.” STROBEL, 2008b, p.42

Desde os tempos antigos os surdos foram discriminados, corrigidos ou simplesmente descartados por serem considerados desconexos dos padrões de normalidade. Lançaremos mão de uma breve análise de diferentes períodos e localidades para mencionar como ocorreu a construção pejorativa da imagem do sujeito surdo ao longo do processo histórico bem como a exclusão dessas pessoas junto ao processo de desenvolvimento social.

Para os povos da Antiguidade os surdos gozavam de uma posição privilegiada, as estruturas religiosas da época permitiam a interpretação do silêncio dos surdos como uma divinização da condição humana.

“Para os países Egito e Pérsia, os surdos eram considerados como sujeitos privilegiados enviados dos deuses, porque pelo fato dos surdos não falarem e viverem em silêncio, eles achavam que os sujeitos surdos conversavam em segredo com os deuses numa espécie de meditação espiritual. Havia um possante sentimento de respeito, protegiam e ‘adoravam’ os surdos, todavia os sujeitos surdos eram mantidos acomodados sem serem instruídos e não tinham vida social”. (STROBEL, 2008b, p. 82).

Aristóteles estava se referindo à surdez como sinônimo de falta de inteligência, essa afirmação foi mantida por mais de dois mil anos. Em Esparta, crianças com alguma deformidade ou deficiência eram levadas a um lugar secreto onde eram lançadas em desfiladeiros, eram afogadas ou abandonadas à própria sorte para morrerem, destino o qual os surdos passaram.

“Inicia a história na antigüidade, relatando as conhecidas atrocidades realizadas contra os surdos pelos espartanos, que condenavam a criança a sofrer a mesma morte reservada ao retardado ou ao deformado: “A infeliz criança era prontamente asfixiada ou tinha sua garganta cortada ou era lançada de um precipício para dentro das ondas. Era uma traição poupar uma criatura de quem a nação nada poderia esperar” (BERTHIER, 1984, p.165, Apud STROBEL, 2009. p, 16).

No século VI, na região de Península Itálica, os surdos foram acolhidos pelas congregações religiosas que foram regidos pelo chamado governo do silêncio de São Benedito (monges beneditinos). Esta regra consistia na obrigação por parte dos monges em se comunicar por sinais durante suas necessidades diárias, os votos de silêncio não deveriam ser violados.

No final da Idade Média algumas modificações ocorreram, no final do século XVI Girolamo Cardano, médico italiano, argumentou que era possível ouvir e falar através da escrita. Dizia que as pessoas surdas poderiam ser entendidas por combinações escritas de símbolos, associados às coisas a que se buscavam valorar enquanto referência. A partir de então a visão dos surdos começa a sofrer uma significativa mudança, eles passam a não mais serem vistos como "monstros" descartados, se não "deformados" para corrigir. Este foi o primeiro passo para que, depois de vários séculos, se possa trabalhar a surdez de uma maneira macro e inclusiva.

A mudança começou a partir de 1530, Pedro Ponce de León, um dos primeiros educadores de surdos que vivia em uma cidade na região da Espanha, responsável pela fundação da primeira escola de surdos juntamente com Vicente de Santo Domingo. Seus alunos eram surdos filhos de nobres que, por medo da exclusão social e perda de prestígio e da lei, procuravam León para os auxiliares ensinando-os leitura e escrita – escrever, falar e aprender os dogmas da fé católica. Em 1620, Juan Pablo de Bonet publicou um trabalho que foi considerado a primeira obra de sinais para surdos, que continha um alfabeto manual. Com isso, ele pretendia ensinar os surdos, sinais manuais na forma de alfabeto para melhorar sua comunicação.

“A situação das pessoas com surdez pré-linguística, antes de 1750 era de fato uma calamidade: incapazes de desenvolver a fala e portanto, “mudos”, incapazes de comunicar-se livremente até mesmo com seus pais e familiares, restritos a alguns sinais e gestos rudimentares, isolados, exceto nas grandes cidades, até mesmo da comunidade de pessoas com o mesmo problema, privados de alfabetização e instrução, de todo o conhecimento do mundo, forçados a fazer os trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhos, muitas vezes à beira da miséria, considerados pela lei e pela sociedade como pouco mais do que imbecis a sorte dos surdos era evidentemente medonha.” (SACKS, 2010, p. 24).

Quanto ao abade Charles-Michel de l'Épée, conhecido como o inventor da linguagem de sinais – muitas pessoas na comunidade surda não reconhecem assim, a comunidade surda afirma que a comunicação por meio de sinais existe desde o início da raça humana – detém o mérito de ser o fundador da primeira escola que transmitiu conhecimento por meio da língua de sinais em Paris.

“[...] a partir do simples argumento que os surdos podem ser instruídos com o auxílio de gestos da maneira como instruímos outras pessoas usando os sons da voz, e que ambos os grupos podem aprender a linguagem escrita. O incansável l'Épée criou um novo mundo, toda uma geração.” (BERTHIER, 1984, apud NASCIMENTO, 2006, p. 261, apud LEANDRO, 2017, p. 10).

L'Épée também é conhecido como o pai dos surdos, pedagogo e fonoaudiólogo francês, na segunda metade do século XVIII foi responsável pela fundação de instituições de educação bilíngue, enfatizadas no francês escrito, usou um método que se baseava em escrever para desenvolver a parte oral e não vice-versa, como era costume naquela época.

A HISTÓRIA DOS SURDOS NO BRASIL

Podemos afirmar que a nível nacional Dom Pedro II se destaca na história da educação de surdos, o imperador se interessou por essa modalidade de educação em virtude de seu genro, o Príncipe Luís Gastão de Orléans, Conde d'Eu, esposo de sua segunda filha, a princesa Isabel, pois parecia ser parcialmente surdo. Entretanto não existem evidências concretas com relação a esse fato.

Mas esse ponto se destacou enquanto aspecto positivo na preocupação com uma escola voltada para a educação de surdos, por esse motivo a convite de Dom Pedro II, um professor surdo francês e sua esposa chegam ao Brasil, em 1855, objetivando fundar uma escola voltada para pessoas surdas. Assim na cidade do Rio de Janeiro no dia 26 de setembro de 1857 é fundado o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), como ainda hoje é conhecido.

A criação da LIBRAS veio juntamente como INES, a partir de um misto entre Língua de Sinais já utilizada na França (Língua Francesa de Sinais) e de gestos utilizados a mais tempo pelos surdos brasileiros. Essa língua ampliando pouco a pouco seus espaços, mas por volta de 1880, veio a sofrer uma importante perda. Um congresso ocorrido em Milão como objetivo de debater sobre a utilização das Línguas de Sinais e surdez proibiu seu uso no mundo. Isso ocorreu, pois, a crença de que a leitura labial era defendida como sendo a forma mais viável de comunicação para os surdos. Por esse motivo uma nova barreira se impôs fazendo com que os surdos parassem de se utilizar dos sinais como forma de comunicação, representando um grande atraso na difusão da língua de sinais no país.

Por mais de um século encarou-se o predomínio do oralismo sobre a educação de surdos em escala mundial, isso veio representar um longo período de fracasso na educação brasileira e na preocupação com os surdos para muitos especialistas do período.

O oralismo representou um período de escravização para o surdo, esses tinham em muitos casos as mãos atadas para não se comunicarem visualmente, o que os obrigava a se adequar a um universo sem sentido.

“[...] as escolas em sua grande maioria, proibiam o uso da língua de sinais para a comunicação entre os surdos, forçando-os a falar e a fazer leitura labial. Quando desobedeciam, eram castigados fisicamente, e tinham as mãos amarradas dentro das salas de aula.” (GESSER, 2009. p, 25).

Nas escolas a língua de sinais representava uma espécie de deturpação na comunicação, aqui temos também a educação de surdos em mosteiros ou asilos, o que refletia a única possibilidade de se instruir.

Mesmo após a Proclamação da República, encontramos traços tradicionais arraigados numa cultura deletéria que implicou no atraso de inúmeras pessoas quanto a participação ativa na sociedade. Mesmo com os impulsos da ebulição democrática, a escravidão ainda se pronuncia na vida dos surdos, ainda estão agrilhoados as formas de dominação oralizadas. Estes dois lados, a liberdade e a democracia em conjunto com evolução política e social brasileira, enquanto a escravidão e o retrocesso educacional com relação aos surdos.

Por volta de 1960, uma grande “descoberta” mudaria esse caminho. O Dr. William C. Stokoe professor da Universidade Gallaudet nota que a língua de sinais usada por surdos nos Estados Unidos possui estruturas linguísticas singulares. Essa é a primeira vez que alguém se dedica a relatar um evento que já ocorria há anos, mas que, entretanto, nunca havia sido notado. Stokoe tendo em conta de que a língua de sinais utilizada na América do Norte é natural, complexa e completa e usada por toda sociedade surda americana pode buscar uma maneira de se enxergar a educação de surdos e sua integração no meio social.

Portanto, a partir da descoberta feita por Stokoe, uma nova perspectiva se mostra ao mundo dos surdos para prosseguir em sua busca pela igualdade, na busca de melhores caminhos para a educação e reconhecimento. Esses novos meios a se desenvolverem são bem menos tortuosos que os de outrora, caracterizados por uma verdadeira implantação fronteiriça e castradora fruto de uma ditadura da oralidade. Apresenta-se e renascimento e a legitimidade da língua de sinais por diversos países do mundo. Usamos aqui o termo renascimento para designar que a prática da comunicação por sinais que já fora utilizada e posteriormente banida, passa por um novo surgimento, um renascimento, para surdos e suas comunidades. Não obstante, a percepção dessas mudanças não alcançou de imediato o mundo das pessoas ouvintes, nem tampouco os sistemas governos e muito menos as universidades, essas instituições não percebiam e não aceitavam a utilização de uma língua de sinais que pudesse ser válida enquanto uma nova forma de comunicação.

Foi neste período que do mesmo modo se notou a existência de línguas de sinais, e que estas, não eram universais pois cada país possuía sua língua de sinais com códigos e estruturas distintas. A oficialização da LIBRAS no Brasil ocorreu em 2002, pela Lei nº 10.436 de 24 de abril, muito embora sua utilização já fosse realidade para os surdos desde muitos anos antes.

“Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.”

A partir do reconhecimento da LIBRAS enquanto língua legítima e, portanto, própria passa-se a se discutir o bilinguismo.

“Bilinguismo é mais do que o domínio puro e simples de uma outra língua como mero instrumento de comunicação. E neste sentido, apenas os integrantes dessa comunidade, como surdos, podem contribuir, de modo efetivo, para a educação de crianças surdas” (FERNANDES, 2003, p. 55).

O bilinguismo – como o próprio nome evidência – diz respeito a duas línguas, aqui no Brasil, relaciona-se nesse sentido à LIBRAS e a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Por meio do decreto nº 5.626/05 a LIBRAS torna-se língua de referência na instrução de alunos surdos e a também a língua das comunidades surdas brasileiras. Mesmo tendo a Língua Portuguesa como vernáculo, devendo essa ser estudada para ser lida e interpretada pelos surdos, ela não tem a obrigatoriedade de oralização, portando não falada.

FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Numa sociedade majoritariamente ouvinte pode caracterizar a exposição de uma prática pedagógica pautada numa proposta oralista, longe de respeitar e entender a pessoa surda e as

peculiaridades que esta demanda. É necessário que a formação do professor venha possibilitar dispositivos de construção de recursos pedagógicos estratégicos para viabilizar a inclusão, mais especificamente de alunos surdos, levando esse conhecimento não só para a sala de aula, mas, para além dos muros da escola, tornando a Libras um instrumento de comunicação, transformação e acesso ao conhecimento.

Considerando o contexto em que as escolas propiciam a inclusão de pessoas surdas nas classes regulares de ensino, emergem uma série de indagações sobre o método de ensino da pessoa surda. O primeiro questionamento orbita na preocupação com a língua, isso pois como sabemos a língua oficial do país que é valorizada majoritariamente no processo comunicativo na sala de aula ainda reflete é um grande desafio para a educação de surdos. Deste modo outros questionamentos ganham margem, e as dúvidas se voltam para o processo formativo do professor para atender as necessidades dos discentes, ou no tipo de currículo que tornará viável uma metodologia de ensino voltado para as necessidades dos surdos.

“Art. 2o Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Art. 3o A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1o Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2o A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.”

É fundamental que percebamos que a introdução formativa universitária proponha e propicie as condições basilares de trabalho ao docente indo muito além de teorias engessadas e estanques, que na maior parte dos casos não representa as necessidades do aluno, ou seja, construir um conhecimento significativo dando a devida importância ao cotidiano vivido e vivendo os desafios e angústias que cotidianamente se apresentam na vida dos educadores no processo de ensino e aprendizagem.

É indispensável compreender a formação do professor enquanto um processo inacabado e, portanto, carecendo de continuidade na construção de um conhecimento progressivo e resiliente, sistematizado e com perspectivas às inovações recorrentes, encarando os desafios para a viabilização de uma educação enquanto processo de integração educacional e social, fundamentada numa cultura inclusiva respeitando os princípios dos direitos humanos, pois a educação como um direito de todos, deve ser ofertada tendo em vista a garantia de acesso e os elementos básicos para a permanência nas escolas.

Algumas políticas públicas vem sendo implementadas para que a efetivação da educação de surdos seja viabilizada em nível superior. Contudo, faz-se primordial refletir como está ocorrendo esse processo de inserção, ou seja, como estão sendo inseridos nesse ensino. É necessário considerar o modo pelo qual as universidades estão recebendo e viabilizando a permanência dos alunos surdos no ensino superior.

Goffredo (2004) assevera que, para que se possa atender às necessidades educacionais de jovens surdos, é fundamental partirmos do princípio securitário em seu ingresso na universidade através do vestibular. Contudo, isso não confirma que a inclusão venha se concretizar, pois após vencido o obstáculo do ingresso, o desafio que apresenta é a permanência no curso, essa irá depender fundamentalmente da mediação profissional do intérprete.

Inúmeros são os desafios enfrentados por estudantes surdos que buscam uma educação que leve em consideração as diferenças, que crie uma esfera de respeito. O que mais se encontra é uma pedagogia pasteurizada preocupada com o público ouvinte, não conhecendo as especificidades do sujeito surdo.

Em muitos casos, o professor, em sala de aula nos cursos de graduação, remete-se aos alunos surdos no intento infeliz da “inclusão”, na crença de que sorrir, gesticular, acenar, desenhar ou falar com o intérprete representam ações de viabilização educativa e igualitária requisitada por estes estudantes.

Nesse contexto assevera SKLIAR (2005), que o usufruto da língua de sinais representa “um direito dos surdos e não uma concessão de alguns professores e escolas”. A educação representa um processo inalienável no desenvolvimento humano e os surdos têm plenos direitos de acesso à educação venha a privilegiar a sua língua materna em consonância com a legislação brasileira vigente, não podendo lhe ser negado isso. As garantias desses direitos no Brasil foram construídas paulatinamente, leis e decretos vieram garantir – ao menos na teoria – o acesso a uma educação diferenciada para estes alunos salas e classes regulares, onde possa sua língua nacional de signos ser reconhecida, legitimada, respeitada e valorizada como LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

O mesmo processo ocorre longe dos bancos universitários, após formado o educador vai de encontro com múltiplas realidades que nem sempre – ou quase nunca – foram foco em sua formação, pois como dito anteriormente o ensino superior ainda se mostra de alguma maneira refratário a aceitação do bilinguismo da língua de sinais. Nas escolas, inúmeros alunos se deparam com esses mesmos dilemas, as maneiras de se buscar a comunicação ou a viabilização de uma aprendizagem verdadeira se perdem na má formação do profissional ou na pouca importância dada pelo próprio sistema de ensino. As escolas ao desenharem seu Projeto Político e Pedagógico, na maior parte das vezes não leva em consideração os desígnios de uma população que pode vir a compor parte da sua clientela, portanto ao se preocupar com o bilinguismo, está muito mais que se dispondo a receber alunos surdos, transformando realidades e quebrando paradigmas.

“As diferentes formas de proporcionar uma educação bilíngue à criança em uma escola dependem de decisões político-pedagógicas. Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar (...)”. (Quadros, 2006, p.18).

A CULTURA SURDA NA SOCIEDADE

A declaração de Salamanca, organizada na Espanha, em cooperação com a UNESCO, em 1994, aprovou um quadro de ação, inspirado no princípio da integração e reconhecimento da necessidade de atuar com vista a alcançar a "Escola para todos", isto é, instituições que incluem todos,

respeitam as diferenças e respondem às necessidades de cada um, esta situação levou a reformular as concepções e a atenção à diversidade.

A educação do público surdo desde então passou a girar em torno de uma consideração muito oportuna, como a de oferecer esses estudantes, a resposta educacional que atenda às suas necessidades específicas, e por outro lado, para fornecer essas pessoas em um quadro de um sistema de educação que envolva o ajuste de seus projetos educacionais institucionais, currículos e processos de aprendizagem nas salas de aula.

Os dois aspectos são válidos especialmente quando se toca na inclusão de alunos surdos em instituições de ensino que em sua quase totalidade são compostas por ouvintes. A capacidade dos atuais sistemas de ensino em encontrar soluções de acordo com as necessidades e características dos alunos surdos, deve focar no reconhecimento e respeito sobre alguns projetos educacionais destinados a inclusão para surdos, essas ações concebem a surdez uma visão educacional e sociocultural de compreensão e respeito pela diversidade.

“A sociedade não conhece nada sobre o povo surdo e, na maioria das vezes, fica com receio e apreensiva, sem saber como se relacionar com sujeitos surdos, ou tratam-nos de forma paternal, como ‘coitadinhos’, ‘que pena’, ou lida como se tivessem ‘uma doença contagiosa’ ou de forma preconceituosa e outros estereótipos causados pela falta de conhecimento”. (STROBEL, 2007. p, 38).

Educação para a inclusão de estudantes surdos propõe que todos os alunos tenham o direito de se desenvolver de acordo com seu potencial e desenvolver as habilidades que lhes permitam participar da sociedade de maneira efetiva, com autonomia e respeito. Para atingir este objetivo, o sistema escolar tem a responsabilidade de oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos garantir que todas as crianças e jovens tenham acesso à educação em primeiro lugar, não a qualquer educação, mas a uma qualidade com igualdade de oportunidades. São precisamente esses três elementos que definem a educação inclusiva.

A construção social da identidade é acompanhada por processos complexos apoiados por redes sociais. Essas redes são elaboradas em espaços institucionais, imaginários e simbólicos e na linguagem como elemento fundamental no processo de subjetivação. Linguagem e discurso são como dispositivos específicos, constroem e reconstroem as diferenças e semelhanças que acompanham todos se identificam não como únicos, mas semelhantes aos outros.

No caso de indivíduos com categoria especial, no caso a surdez matrizes de identidade social estão de alguma forma prefiguradas em suas próprias formações discursivas, que atribuem um local específico para a diferença, investi-lo com poderes, provisões e expectativas específicas é fundamental para sua vida em sociedade. Geralmente, quando se trata do que é classicamente definido como "estigma", esta diferença se associa a conotações negativas que podem levar a alguns indivíduos a impor atitudes de bem-estar e superprotetor, bem como movimentos de negligência extremas por um desejo de ignorar 'o diferente'. Da mesma forma, tende a incluir na categoria prototípica qualquer pessoa que atenda a certos requisitos categóricos, negligenciando que não seja um grupo "natural" e homogêneo.

Em um primeiro nível, uma indefinição da heterogeneidade pode ser aproveitada na consideração da comunidade surda como um agrupamento unitário, "singular em sua homogeneidade".

Essa representação leva em conta as diferenças que correspondem às diferentes experiências das pessoas, suas diferentes condições de vida e relacionamento com outros grupos sociais, bem como com as demais categorias de surdos pelo mundo.

“Os Surdos, filhos de pais ouvintes, esses são os mais desfavorecidos pela cultura. Os pais, ouvintes, na sua quase totalidade, não conhecem a cultura Surda e não aceitam o fato de os filhos poderem utilizar uma outra língua, que não seja a da sua tradição, semelhança e cultura, tornando-se reféns dos modelos e políticas de reabilitação e normalização.” (LONG-MAN, 2007, p. 20).

Ainda é indiscriminada e relativa às concepções sobre a surdez, essa ação torna-se bem conhecida nos discursos científicos. Atualmente, é inconcebível em termos das representações sociais que compõem o imaginário da comunidade – instituições como família, escola, igreja etc. – que o surdo ainda componha um grupo de pessoas marginalizadas no que diz respeito a comunicação, o problema repousa no cotidiano, pois há uma atitude globalizadora que se naturaliza e não abre caminho para uma diferenciação abrangente e reconhecedora.

Em um sentido mais amplo, a cultura refere-se ao modo como nós seres humanos construímos os significados que guiam nossas ações, o que atribuímos à nossa atuação frente aos quadros interpretativos das diferentes comunidades que partilham que transmitem às gerações futuras perspectivas fundamentais de vida e respeito. A questão cultural refere-se, então, a fenômenos sociais como: identidades pessoais e coletivas; a transformação do significado e valor do trabalho, a reestruturação dos processos educativos etc. Fenômenos sociais todos eles possuem uma importância crucial para compreensão e para a formação da autoconsciência e das interações sociais. Trata-se de ver a cultura como algo estranho ao ser humano. Entender que o psicológico é constituído no cultural. Reconhecer que, se a cultura mudar, se muda o significado também, se mudar nossos modos de entender; nossas experiências psicológicas mudam também.

A importância atribuída à cultura implica que não se pode abordar o estudo do que possa ser psicológico sem abordar o contexto em que o psicológico ocorre. Por esse motivo, A perspectiva psicocultural presta atenção aos aspectos culturais e psicológicos.

Não se pode haver uma psicologia da surdez sem considerar a existência da cultura surda. Este termo designa o conjunto de referências na História dos Surdos como uma comunidade linguística, o conjunto de significados simbólicos transmitido pelo uso de uma linguagem comum, as estratégias e códigos socialmente usados por pessoas surdas para viver em uma sociedade feita para e pelos ouvintes. É, portanto, uma cultura de adaptação à diferença e produtor de links sociais. O termo Cultura Surda, refere-se ao conjunto de valores, tradições e costumes da comunidade surda, e às suas produções, entre elas a Linguagem de sinais ocupando um lugar fundamental na construção da identidade.

“Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.” (STROBEL, 2008, p. 22).

Trata-se da maneira pela qual os grupos humanos aprendem a organizar seu comportamento e pensamento, e é o resultado da interação entre os membros do grupo. O comportamento é, portanto, um dos principais elementos da cultura, e refere-se à maneira como os indivíduos se relacio-

nam entre si. Outro elemento é o modo de representação de mundo, as ideias e comportamentos que moldam a cultura são transmitidos através de sistemas de símbolos, em que a linguagem é determinante. A cultura também tem um componente material, que são os objetos físicos produzidos pelas sociedades humanas.

“O objetivo do movimento surdo é rever as forças subjacentes nos estereótipos encontrados nas diversas instituições sociais, bem como, interpretações de surdos ou ouvintes isolados não constantes da cultura surda; questionar a natureza ideológica de suas experiências, ajudar os surdos a descobrirem interconexões entre a comunidade cultural e o contexto social em geral; em suma, engajar-se na dialética do sujeito surdo.” (SKLIAR, 2011.p.70).

A identidade cultural seria medida pela adesão que cada indivíduo tem, em suas crenças e costumes na comunidade e normalmente percebe-se na participação em as associações e o grau em que se procura outros surdos. Mas não está limitado a apenas a esse aspecto. É a sensação de proximidade com os outros, eliminar barreiras e não precisar negociar as regras de interação. É a sensação de compartilhar a experiência do mundo. Essa é a identidade de ser surdo. É facilmente reconhecido não só pelos participantes, mas também por quem observa.

PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO EM CRIANÇAS SURDAS

As características gerais do processo de socialização de crianças surdas seguem o tipo de interação inicial da linguagem em que participaram. Geralmente, a grande maioria das crianças surdas crescem em grupos familiares ouvintes que não tiveram as mesmas experiências. De alguma forma, pode-se pensar que a criança surda nasce cedo para ser incluída em um lugar que não parece estar totalmente sintonizado com suas necessidades. Isto tem a ver com o aspecto linguístico acima referido, mas não só é apresentado sob este formato: geralmente, as diferenças consideradas características de crianças surdas nas famílias são acompanhadas por dificuldades de aceitação e elaborar e existência de uma lacuna. Isso supõe nos graus concretos diversos e conflitivos, bem como dificuldades dos pais para responder com sensibilidade às necessidades da criança. Muitas vezes diagnósticos tardios são responsáveis por isso; é possível negar ou não reconhecer que há uma diferença real mesmo que opere na cena de ligação produzindo efeitos de conspurcação quanto a aceitação no processo de socialização.

“A educação do surdo foi a educação reservada àqueles que não frequentariam a escola, mas necessitariam de um tipo de ensino que visasse supri-lo naquilo que lhe faltava, no caso do surdo, a mudez. Daí todas as metodologias empregadas, quer tenham sido através de gestos, quer tenham sido através da escrita, ou através da fala, preocuparem-se fundamentalmente com a mudez, ou seja, com a possibilidade de estabelecer formas de comunicação simples, comum, cotidiana.” (SOARES, 2005, p. 115).

A separação descritiva entre filhos surdos de surdos e surdos filhos de ouvintes aprofunda a questão. As diferentes possibilidades de comunicação nesses dois tipos de famílias parecem conferir certa especificidade aos processos desenvolvidos e à construção de suas identidades sociais.

No contexto da socialização de pais ouvintes este aspecto pode levar a diferentes graus de 'sintonia' comunicativa, que pode ser descrita como parte do "simbolismo esotérico", entendida como uma linguagem de sinais particular a cada família, negociado entre pais e filhos para estabelecer a comunicação mais básica. No entanto, certamente, essa disposição sensível não alcança o

desenvolvimento de uma língua de sinais. Assim, em geral, o nível de comunicação que pais ouvintes e crianças surdas desenvolvem, antes de entrar em casos específicos de ensino e dificilmente se deslocam de uma comunicação convencionada e válida para o contexto familiar, o que se pode perceber a princípio são gestos de natureza bastante limitados em suas possibilidades simbólicas. Essa situação mantém uma distância entre os pais e a criança, devido à impossibilidade de acesso a uma linguagem comum cotidiana e social. Não haveria grande dificuldade em estabelecer a harmonia entre as modalidades comunicativas para ambas as partes que o potencial máximo da expressão linguística. Em outras palavras, poderíamos dizer que esses pais são incapazes de tornar possível uma orientação comunicativa ou canalizar conhecimentos linguísticos da LIBRAS para crianças o que é típico da língua de sinais, a participação ativa na sociedade.

Os pais ouvintes em muitos casos não conhecem a língua de sinais, ou acabam por conhecê-la tardiamente, o que leva a considerar válidas as crenças populares sobre os efeitos negativos de sua aquisição – a LIBRAS – promovendo com isso um cenário de rejeição, esse aspecto dificulta sua integração intersubjetiva – a relação entre sujeito e sujeito ou sujeito e objeto – onde o relacionamento entre indivíduos no ambiente social se localiza num campo comportamental ou na expressão da liberdade de ação, o que acarreta na negociação de um com o outro. Em alguns desses casos, podemos testemunhar a construção altamente problematizada de uma identidade em torno do diferencial, juntamente com o auxílio terapêutico nos contextos familiares. Isso opera dentro da estrutura da visão da diferença, onde o que se valora não é a “correção/eliminação”, mas a necessidade de incluir a família nessa questão fundamental.

Por outro lado, o panorama de crianças surdas oferece outras características, as crianças que pertencem a este pequeno grupo, em geral, alcançam padrões linguísticos-comunicativos e culturais em suas próprias famílias, o que lhes permite desenvolver um quadro de identificação mais positivo em relação à sua qualidade diferencial. Pelo menos entende-se que o surdo está presente nestes pais de uma forma que não está nos pais ouvintes que não conhecem a experiência. Isso não significa que, em qualquer casa, elementos conflitantes e ambivalentes com relação ao significado de ser surdo não existam, a dicotomia ouvinte x surdo é seguida por uma polaridade desnecessária.

A relação entre família e comunidade deve ter como mediadora a instituição escolar, pois ela carrega as prerrogativas necessárias ao desenvolvimento e integração da criança surda no universo predominantemente ouvinte, fazendo com que esse caminho seja possível. A escola busca integrar os valores científicos e sociais de modo que possa se diminuir os abismos criados pela obscurante cultura do silêncio que por muitos séculos pairou por sobre as possibilidades integrativas da comunidade surda nos contextos sociais. A interação das crianças surdas nessa sociedade ouvinte ainda caminha a passos lentos, mas já alcançou uma importante vitória, o reconhecimento de sua legitimidade perante a sociedade, basta agora que essa conquista seja ampliada e disseminada pelos próximos que virão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final do século XX e início do XXI, nasce em torno da surdez uma crescente preocupa-

ção da sociedade em geral para com os chamados "grupos vulneráveis", que estão começando a ser vistos numa visão holística que gera essa aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais no cenário mundial, fazendo necessária uma complementação entre eles para alcançar maior desenvolvimento e crescimento. Assim, as razões que dão origem à questão da surdez começa a ser discutida por vários meios, com o crescimento populacional, gerando políticas públicas e sociais, buscando uma coordenação entre o Estado e sociedade civil, globalização, modernidade e pós-modernidade. Nas últimas décadas, as ciências sociais estão integradas com um poder incomum na redefinição das diferenças. A redução radical tende a operar concepções centradas como os modelos alternativos propostos e noção ortodoxa a começar por sujeitos surdos. Muito provavelmente este fenômeno é encontrado e coberto de deslizamentos próprios de discursos sociais sobre a deficiência, onde ele tende a inverter os valores, a condição de surdez, pura negatividade desaloja para torná-lo uma diferença que tende a positividade de ser diferente, pois abriga o próprio fato de ser e por isso mesmo requer os mesmos padrões de respeito que qualquer membro da sociedade merece.

Para surdez, que difere em sua especificidade constitutiva, convergem em termos de uma representação comum que liga proporcionando características de um déficit de identidade social. A existência de uma Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS) através da qual as pessoas surdas podem desenvolver seu pleno usufruto como oradores potenciais seria capaz de trazer para o abrangente espaço discursivo o surdo, colocando-o na fronteira para a resolução de problemas do bilinguismo e comunidades minoritárias. Essa possibilidade de configurar a localização social não ocorre nas organizações culturais surdas da mesma maneira. Mas em ambos os casos, você pode refletir sobre o poder de investidas sociais, como a criação de espaços ao ar livre que se transformam em espaços internos, o que torna as possibilidades de produção de subjetividades. Assim, levando em conta suas especificidades, particulares.

Nesse novo contexto social, cultural, político e econômico, a educação, indubitavelmente, avançou e, especificamente, na educação especial. No entanto, uma mudança em nível paradigmático torna-se crucial, com relação a como o sistema educacional concebe a questão da deficiência e especificamente a deficiência auditiva. Especialmente quando vemos um contexto mais global do que em países como: Cuba e Argentina, a comunidade surda é estudada a partir de uma perspectiva sociocultural.

Não obstante, as contribuições de W. Stokoe, nesta concepção começa a apresentar mudanças paradigmáticas. Conceitos como comunidade linguística, cultura minoritária, processos socioculturais, interculturalidade, identidade, entre outros, são cada vez mais inevitáveis. Quando se trata de pessoas surdas é a própria comunidade surda que começa a se tornar visível. Vimos na literatura que existe consenso de que o processo de construção da identidade é um fenômeno dinâmico, ativo, flutuante e aberto, sujeito a transformações e mudanças permanentes, dependendo de interações sociais e as identificações com as mudanças nas representações sociais que ocorrem em nosso ambiente. As pessoas se relacionam com as coisas e consigo mesmas, de acordo com os significados que usam para isso e que surgem na interação social, significados que são modificados em virtude das interpretações que o sujeito faz sobre eles. Portanto, identidade é um processo intersubjetivo que ocorre em três níveis, o individual, o grupal e o cultural.

A integração desses grupos dentro de uma cultura ditatorial ouvinte requer muito cuidado e zelo, pois sendo tarefa da escola, também sofre influências dos mais diversos meios que compõem a cultura escolar. Proporcionar meios que façam com que as instituições de ensino estejam preparadas para comportar esse público é uma tarefa lenta, mas que já teve um passo importante em Salamanca. O reconhecimento da LIBRAS trouxe à comunidade surda a noção de pertencimento, nesse contexto o bilinguismo se mostra enquanto característica importante e constituinte da cultura brasileira. O tratamento especializado aos alunos surdos leva ao melhor aproveitamento de seu potencial, mas a capacitação de profissionais nesse quesito ainda é muito distante do ideal. A capacidade dos centros educativos para absorver todos os tipos de grupos, independentemente da sua situação pessoal, familiar, social ou econômica ainda é uma utopia, pois a exclusão ainda existe, em muitos casos não por deliberação, mas por falta de capacitação. O lugar para onde o sistema educacional parece rumar, apesar das muitas dificuldades que lhe são colocadas parece ser a de redução das diferenças.

REFERÊNCIAS

BRASIL Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso 14 ago. 2023.

BRASIL **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. 1ªEd. Parábola Editorial, São Paulo. 2009.

GOFFREDO, V. L. F. S. **A Inclusão da pessoa surda no ensino superior**. Fórum, Rio de Janeiro, v.10, p.16-22, dez. 2004.

LEANDRO, Fúlvia Ventura. **Socialização, inclusão e exclusão social e educacional dos surdos: um olhar sobre a identidade dos sujeitos participantes dos projetos EAMES e SAB.** Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2017.

LONGMAN, Liliane Vieira. **Memória de Surdos.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2007.

MELLO, Anahi Guedes de. **O Modelo Social da Surdez: Dilemas E Desafios para a Educação Inclusiva.** S.D.; Disponível em: <http://www.unapeda.asso.br/IMG/pdf/ARIC2009.artigo.0499.portuguese.pdf> Acesso 10 ago. 2023.

SACKS, Oliver W. **Vendo Vozes: Uma Viagem ao Mundo dos Surdos.** São Paulo: Companhia das letras, 2010.

STROBEL, Karin L. **A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas.** Educação temática digital. v. 7, n. 2, 2006. p. 244-252.

_____. **História dos Surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas.** In: **Estudos Surdos II.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

_____. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: UFSC. 2008a.

SKILAR, Carlos (org). **A Surdez: um Olhar Sobre as Diferenças.** Editora Mediação. Porto Alegre, 2005.

THOMA, Adriana da Silva. **Os surdos na Escola Regular: Inclusão ou Exclusão?** In: **Reflexão e Ação** V.6, n.2 (jul/dez) Santa Cruz do Sul; Editora: UNISC, 2000.

DESAFIOS ENFRENTADOS PELA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ERA DIGITAL



ELI MARIA DOS SANTOS GIOVANETTI

Graduação em Letras pela Faculdade de Ciências Humanas do Sul Paulista (1994); Pedagogia; Complementação em Pedagogia; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Itararé (1996); Especialista em Gestão Educacional pela Universidade de Campinas (UNICAMP) (2007); Professora de Ensino Fundamental- Educação de Jovens e Adultos - na EMEF. Padre Leonel Franca.

RESUMO

No presente artigo serão abordados os principais desafios encontrados pelos docentes que lecionam para os estudantes pertencentes ao ensino de jovens e adultos (EJA) no âmbito das tecnologias digitais. Além de, de que maneira este desafio pode ser superado, tendo em vista os recursos que o sistema de ensino oferece aos estudantes. No contexto atual, ou seja, pós-pandemia do coronavírus, as instituições de ensino se deparam ainda com grandes dificuldades de inserção de seu novo público (derivado de um misto do ensino remoto com o convencional) no novo formato de ensino, o qual integra a tecnologia. Com a evolução, que se desenvolve em níveis acelerados, torna-se essencial o domínio dos meios digitais para desenvolvimento de atividades cotidianas e escolares, o que acarreta a necessidade de instrução adequada para sua utilização. Nos âmbitos da educação infantil e de jovens regularmente matriculados em seus anos correspondentes às suas idades fisiológicas, a questão acaba por não ser um desafio tão avassalador, já que a geração atual é proveniente da era digital, com isso, a facilidade no manuseio e na utilização da tecnologia, acaba por ser um facilitador. Contudo, na educação de jovens e adultos, encontram-se públicos de faixas etárias que atualmente são denominadas “Baby boomers” (nascidos entre 1945 e 1964) e as Gerações X, Y e Z (nascidos entre 1985 e 2000), seguimentos que apresentam seu desenvolvimento com nenhuma ou pouca influência das tecnologias digitais, fator este, o grande responsável pelo maior percalço encontrado na EJA, falta de alfabetização digital.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Tecnologia; Gerações; Alfabetização digital; Desafios.

INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos – EJA é segundo Resolução CNE/CEB nº1/2005 “uma Modalidade da Educação Básica destinada a jovens e adultos acima de 15 anos que não tiveram acesso e/ou não concluíram o Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano).”, porém, apesar do que a definição sugere atualmente o quadro dessa modalidade é composto por estudantes que não concluíram o ensino fundamental e médio no tempo regular, adultos que anseiam por maior grau de escolaridade devido às exigências do mercado de trabalho onde desejam se inserir e idosos à procura de processos de alfabetização com o intuito de melhoria na qualidade de vida e de socialização.

Sendo contemplada por este público, a EJA apresenta um grupo de educandos que não acompanhou os adventos tecnológicos da mesma forma que os jovens enquadrados no sistema regular de ensino, isso, deve-se ao fato do período no qual nasceram, onde a tecnologia estava começando a se desenvolver em passos lentos. Este fato ocasiona um grande desafio no contexto atual (pós-pandêmico), já que o uso da tecnologia se faz de suma importância para complementação do processo de aprendizagem nas instituições de ensino.

O processo de alfabetização digital se faz necessário e muito importante neste contexto, já que a utilização das tecnologias digitais de informação – TICs e comunicação potencializam o desenvolvimento dos educandos em todos os níveis de conhecimento. Com a necessidade do ensino exclusivamente remoto durante um período muito grande em termos mundiais, é que se percebeu a defasagem tecnológica com que os níveis educacionais brasileiros lidam, e por causa disso, a necessidade do enfoque das instituições de ensino em não deixar nenhum segmento da educação de lado nesse processo de integração tecnológica dos diferentes tipos de educandos que chegam nas escolas.

Neste tocante, a educação de jovens e adultos requer especial atenção dos educadores e das organizações nacionais, estaduais e municipais para que não seja posta de lado em virtude da educação regular que a cada dia requer uma nova demanda dentro do país capitalista em que vivem, onde o enfoque nas gerações digitais é altíssimo em todos os ramos da sociedade.

Em complementação a alfabetização digital, tem-se a cidadania digital, processo pelo qual os estudantes aprendem a utilizar as TICs da forma adequada, sem que se exponham ao meio tecnológico de forma nociva às suas vidas pessoais, ou seja, promovendo a utilização adequada dos meios digitais para promoção do processo ensino-aprendizagem.

O presente estudo apresenta como foco a comprovação de que a cidadania digital como processo de continuidade da alfabetização digital (essencial atualmente) é de suma importância na educação de jovens e adultos principalmente numa era em que a sociedade tem se desenvolvido em meios virtuais e tecnológicos. E é por meio de laboratórios de informática educacional disponível no ensino regular das instituições de ensino da Prefeitura Municipal de São Paulo, por exemplo, que os estudantes poderão ter acesso a este tipo de educação tão necessária atualmente.

Com isso, pode-se afirmar que os laboratórios de informática educacional são o caminho para viabilização da educação digital nas vidas dos educandos do ensino de jovens e adultos, já

que, este público apresenta uma maior dificuldade na alfabetização digital oriunda de sua geração de nascença, e isso faz com que as suas necessidades de instrumentos e instruções mais específicas, sejam destacadas como uma das pedras no caminho da cidadania digital dos estudantes da EJA.

INFLUÊNCIA DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

O passado que contempla a educação básica brasileira desde os seus primeiros passos (Constituição Federal de 1988) vem sofrendo significativas mudanças em seu rumo nos últimos 35 anos de forma efetiva, e com isso desenvolver uma análise a respeito desta implica que sejam consideradas determinadas preliminares, como por exemplo, o pacto federativo, as desigualdades sociais, ligações internacionais e até mesmo a própria educação básica quando contextualizada com as políticas de avaliação, focalização, descentralização, desregulamento e financiamento.

O mundo se encontra nos dias de hoje dentro de um momento em sua história, o qual é marcado por grandes mudanças principalmente na esfera educacional, onde os alunos trazem o espelho das preocupações de seus pais para dentro da sala de aula. O grupo de características que compõe a nova configuração da sociedade, bem como as suas consequências aplicadas estão bem longe de resultar em sentimentos mais humanizados e mensagens mais positivas e emancipatórias (FIGAS, 2016).

Fora este contexto, deve-se levar em consideração que os adventos tecnológicos ocorridos neste mesmo período providenciaram mudanças significativas em todas as áreas da sociedade, o que implicou na necessidade de adaptação de vários setores do país, principalmente a área educacional.

Desde os primeiros instantes em que as tecnologias de informação e comunicação passaram a ser difundidas pela sociedade, ocorreram muitos processos de transformação e atualização no formato que ocorre o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Sem que seja necessário citar a utilização de multimídia nas salas de aula das instituições de ensino, docentes e discentes se encontram expostos aos meios tecnológicos a maior parte de seus cotidianos.

Estes desenvolvem suas noções de mundo de forma a levar em consideração as experiências e as situações observadas em filmes, novelas, séries e programas de rádio e televisão, e essas informações se tornam referência para a sua tomada de decisão, pertencendo à constituição de suas personalidades.

Essas intervenções dos meios digitais na vida cotidiana dos alunos e dos professores segundo Kenski (2005, p. 72), são suficientes para encaminhar as percepções de que não há meios viáveis de os processos de ensino e de aprendizagem ocorrerem exclusivamente em ambientes presenciais, sendo na realidade um resultado de uma interação semipresencial.

A preocupação com a educação deve ir além dos contextos de sala de aula desde o início do processo de desenvolvimento de novas tecnologias aliadas a educação, visto que, vieram com o

objetivo de fomentar o interesse por parte dos estudantes em desenvolver as aptidões tecnológicas, e com isso facilitar o processo de aprendizagem em sala de aula, o que acaba por reverter novamente o aprendizado para sua origem, porém, trazendo consigo mais juízo de valor ao que antes viria apenas carregado de sua própria significância.

A possibilidade de uma interação mais amena e mais natural entre docente e discente viabilizada pela tecnologia, permite que estejam envolvidos no processo de ensino redefinindo a dinâmica que os afasta pela relação de hierarquia, os aproximando e criando vínculos entre eles que se torna benéfico pois acaba por aumentar o interesse do estudante pelo que é necessário aprender.

Estes fatos, unidos à situação existente no contexto atual de pós-pandemia, em que os meios digitais estão essencialmente difundidos nas instituições de ensino em virtude de terem demonstrado seu valor para complementação do ensino presencial que ocorre em salas de aula presenciais, as TICs ocupam um grau de importância na educação atual que já não mais pode ser desocupado.

IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO DIGITAL DE JOVENS E ADULTOS

A massificação do acesso à internet, e as modernas tecnologias que não param de surgir no mundo globalizado em que se vive, traz consigo inúmeros desafios não somente à área educacional, mas a todas as áreas da sociedade moderna. Contudo, na educação esses desafios podem se tornar expressivos quando interferem de forma direta no processo de aprendizagem dos educandos, uma vez que a falta de conhecimento para utilização desses recursos promove um entrave no caminho educacional do sujeito de ação em questão, o estudante.

É extremamente necessário preparar os educandos para que possam aprender a decodificar os códigos existentes no domínio digital da forma adequada, visto que, a necessidade da utilização da tecnologia no processo educativo somente aumenta com o passar dos tempos.

Paulo Freire (2001), já dizia:

(...) A minha questão não é acabar com a escola, é mudá-la completamente, é radicalmente fazer que nasça dela um novo ser tão atual quanto à tecnologia. Eu continuo lutando no sentido de pôr a escola à altura do seu tempo. E pôr a escola à altura do seu tempo não é soterrá-la, mas refazê-la (p.62).

A concepção de Freire de 2001 embora antiga se faz atual no tocante a necessidade de revolucionar a escola em seus aspectos mais subjetivos para que esta se torne 100% integrada tecnologicamente, podendo permitir aos estudantes que disponham da tecnologia e através dela fomentem seu desenvolvimento educacional.

Para tal, deve-se aderir ao sistema de ensino que se utiliza de recursos tecnológicos já existentes (como as salas de informática educacional) para poder viabilizar a alfabetização digital de jovens e adultos e permiti-los estar integrados ao novo modelo educacional necessário no contexto mundial atual.

CIDADANIA DIGITAL E SEUS BENEFÍCIOS PARA A EJA

Com a alfabetização digital e a necessidade da utilização em massa das propostas tecnológicas, se faz necessário também o processo de cidadania digital, uma vez que o ambiente digital oferece tantos perigos quanto o físico, e estes necessitam ser passados ao público da alfabetização digital para que possa fazer o uso adequado dos recursos tecnológicos voltados à aprendizagem.

Deve-se considerar que uma formação contínua e de forma estruturada que inclua todos os níveis de aprendizagem, desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos, incluídos na chamada Era Digital, é de estrita necessidade (CARNEIRO, 2020). No caso de adultos e idosos, a abordagem que se deve considerar deve ser feita por meio de programas de conscientização de maneira constante e extensa, já que os mesmos, não contam com os adventos digitais desde o ato de seu nascimento.

O direito a educação que é conferida por constituição a todos os cidadãos, deve ser estendido a educação de forma digital, ou seja, formação dos educandos de modo geral para a cidadania também nos ambientes digitais além das salas de aula. Uma vez que a cidadania digital é implementada na vida dos jovens e adultos, este ato aumenta a autonomia e a liberdade destes em seus processos educativos, o que favorece de forma direta o processo de aprendizagem como deve ser.

IMPORTÂNCIA DOS LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA EDUCACIONAL

Iniciar o processo de cidadania digital com o apoio de equipamentos digitais eficientes é um ponto chave para que se possam desenvolver as habilidades tecnológicas requeridas no processo de aprendizagem tecnológica. Segundo Souza e Mantorani (2002): “O Computador se tornou um excelente aliado do professor, não apenas o que se refere ao acesso à informação, mas também, no que diz respeito o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da autoestima do aluno.”. Isso significa dizer que os laboratórios de informática educacional são de vital importância neste processo, e a viabilização deste recurso deve ser cada vez maior nas instituições de ensino para a EJA.

As salas de informática educacional dão aos estudantes da educação de jovens e adultos a oportunidade de explorar e se familiarizar com as tecnologias de informação e comunicação, e com isso, abrem as portas do mundo tecnológico para este público, auxiliando-os no desenvolvimento educacional.

Sabe-se que nas escolas que comportam a educação de jovens e adultos, há necessidade de orientação dos educandos dessa modalidade que no sistema capitalista em que se vive no Brasil, há extrema valorização do jovem, que tem a tecnologia como parte integrante de si, o que indica que sua interação em ambientes de tecnologia é essencial para que possam compartilhar suas experiências, e ajudar uns aos outros no processo de desenvolvimento educacional, haja vista que compartilham de uma mesma era, e um mesmo vocabulário, que por meio do qual, podem se compreender mais facilmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se, portanto, que o desenvolvimento da educação básica brasileira desde meados da Constituição Federal de 1988 até os dias atuais, teve uma influência direta da ideologia socioeconômica da sociedade que veio se desenvolvendo desde então, estando em inúmeros momentos consolidado e em fase de consolidação. O processo de desenvolvimento tecnológico que fomentou as últimas décadas foi o responsável pela maior desestabilização que já ocorreu nas últimas décadas, tornando obrigatória a inserção da alfabetização digital no processo ensino-aprendizagem de todas as modalidades que compõe a educação básica brasileira.

Garantir que todas as etapas de ensino sejam contempladas na inserção tecnológica faz parte das diretrizes e bases que compõe o PNE brasileiro, o qual institui que o acesso a educação deve ser garantido a todos por igual, e se em dado momento a tecnologia se faz necessária no processo de aprendizagem, ela se torna um direito de todos os educandos.

O processo de desenvolvimento acadêmico dos estudantes da modalidade do EJA em específico se encontra em constante evolução desde que foi instituído. Por se tratar de um público que geralmente apresenta maior dificuldade no processo de aprendizagem, por estar à frente da época ideal de estudo destes componentes curriculares, e por vezes apresentar inúmeras outras tarefas que dificultam sua dedicação aos estudos (como emprego e filhos, por exemplo), os desafios à aprendizagem já são grandes de forma convencional.

A evolução do quadro tecnológico que acompanha esse processo tardio de educação se acelerou com o evento da pandemia do novo coronavírus, o qual forçou a entrada do ensino remoto nas vidas dos educandos de todos os níveis de educação. E em virtude disso, a EJA se deparou com mais uma dificuldade, a barreira tecnológica.

Como consequência, tornou-se vital que o acesso e instrução a utilização adequada das tecnologias de informação e comunicação seja promovido para que se tenha um processo de ensino-aprendizagem completo, acarretando assim a melhoria na qualidade do ensino dos jovens e adultos.

Nos dias atuais, o desafio da alfabetização e da cidadania digital que se fazem necessárias nas instituições de ensino encontra-se em vistas de ser solucionado, já que há oferecimento do laboratório de informática educacional nas instituições de ensino (como por exemplo, no sistema da Prefeitura Municipal de São Paulo), onde serão promovidas a inserção e o aprimoramento desses indivíduos no meio tecnológico.

Por meio da interação que ocorre entre este público durante as aulas oferecidas no ambiente digital, fomenta-se o interesse e aumenta a expectativa de aprendizagem, aumentando assim os índices de sucesso e com isso a melhoria na qualidade do ensino dos jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José de, FRANCO, Mônica Gardelli. **Tecnologias para a Educação e Políticas Curriculares de Estado**. In: TIC e Educação 2013. Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras – ICT Education, 2013. 2014.

BASTOS, Francisco Colombo Barroso. **Informática educativa na EJA: o uso das tecnologias na aprendizagem**. 2010. 20 f. Tese (Doutorado) - Curso de E Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, Com Ênfase em Eja, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Segunda versão revista. 2016.

CARNEIRO, Flávia Cardoso. **A formação para a cidadania digital como responsabilidade compartilhada por escola e família**. 2020. 301 f. TCC (Graduação) - Curso de Pós Graduação em Educação, Centro Educacional, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_FlaviaCardosoCarneiro_8359.pdf. Acesso 18 jun. 2023.

FIGAS, Emir Sader. **Contexto histórico e educação em direitos humanos**. Principais Teorias da Aprendizagem, Cruzeiro do Sul, v. 2, n. 6, p.1- 64, jul. 2016.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

KENSKI, V. M. **Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem**. São Paulo: FE/USP. 2005.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

MORAN, J. M. **Os novos espaços de atuação d o professor com as tecnologias**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 12, p .13 -21, Mai /Ago 2004. Quadrimestral.

RESOLUÇÃO 01/2005. **Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (2005)**. Resolução nº 01, de 2005. . Distrito Federal, DF, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5061=-parecerne-se6b2010-&Itemid-30192#:~:text=A%20CEB%20ainda%20se%20ocupou,%2FCEB%20n%C2%BA%201%2F2005. Acesso 19 jun. 2023.

RODRIGUES, Anna Maria Moog. **Por uma filosofia da tecnologia**. In: GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (Org). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 75-129.

O DIREITO EDUCACIONAL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS



ELISÂNGELA MENEZES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unisant'anna (2012); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade São Luís (2020); Professora de Educação Infantil no CEU CEI São Mateus.

RESUMO

O direito à educação é indispensável para que as crianças, jovens e adultos descubram suas potencialidades, exercitem suas liberdades e suas atitudes em diversas ações, assumir a responsabilidade pelo seu próprio bem-estar e participar de processos coletivos que irão efetuar transformações favoráveis no desenvolvimento do indivíduo. Este artigo irá apresentar o comprometimento com a educação aos direitos educacionais como um ponto central da área estratégica, pois compete um duplo objetivo de canalizar a busca pelos direitos. A educação é a espinha dorsal do trabalho e da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Direito Educacional; Liberdade Escolar.

INTRODUÇÃO

A ação no campo da educação é inevitavelmente reflexiva e crítica, e é justamente por esta pesquisa pretende “pensar em voz alta” sobre que tipo de educação acredita e quer promover para alcançar o mundo que imaginamos e buscamos; um mundo onde todas as crianças desfrutam plenamente de seus direitos e levam uma vida digna.

Esta pesquisa é baseada no próprio entendimento da liberdade educacional que é formado de um ponto de vista flexível e sintonizado com as mudanças que ocorrem nas diferentes realidades em que estamos imersos. O artigo apresenta as principais referências conceituais, fundamentos teóricos e bases práticas que moldam a abordagem institucional, adaptada e renovado à luz da prática reflexiva.

Ao mesmo tempo, estabelece uma série de linhas de ação comuns básicas e blocos de construção que sejam suficientemente flexíveis para fornecer coerência em nível global e manter a relevância educacional. Essa abordagem e essas linhas de ação estratégicas e para aprender e melhorar como organização, ao colocarmos essas linhas de ação em prática.

Essa abordagem é então explorada em profundidade e a ênfase é colocada principais aspectos, proporcionando-lhes a natureza atemporal que merecem. Há necessidade de estabelecer um entendimento comum da educação que seja sustentada por uma base conceitual compartilhada e pode ser comparada com a prática real no campo.

ENSINANDO O DIREITO EDUCACIONAL

A situação dos direitos da criança reflete de forma dramática e constante essa realidade: as crianças são ignoradas, e eles são sistematicamente privados de sua capacidade de ter uma opinião e tomar decisões sobre suas próprias vidas. Tudo isso tem consequências que vão além da dimensão educacional, com impacto em todos os aspectos da vida das crianças e, portanto, requer uma abordagem multissetorial holística.

Diante dessa realidade, novas vozes e experiências emergem, indo fortemente contra a corrente Social. Movimentos encontram novas formas de organização e encontram novo suporte em conectividade cada vez mais global, alcançar maior impacto e transformações. Diferentes comunidades e sociedades estão trazendo sobre profundas mudanças culturais graças a visões de mundo que oferecem visões alternativas de vida e desenvolvimento (ROSEMBERG, 2014).

Segundo Ferri (1994), essas vozes ressoam em uma reivindicação global apoiada por movimentos como o do decrescimento ou a promoção de vida lenta e iniciativas que avaliam o bem-estar das pessoas levando em consideração a felicidade e a qualidade de vida. Temos mais opções de aprendizado do que nunca e há maior conscientização e consciência sobre o meio ambiente e injustiça social. Por isso, se queremos consolidar uma mudança radical que inclua todas as pessoas, é mais necessário do que permanecer sempre constante em nossa reivindicação e promoção de uma educação digna: uma educação baseada em direitos humanos e bem-estar.

Para o autor (1994), a Educação é um direito humano intrínseco que é parte inerente de toda a vida ciclo e que permita que outros direitos sejam usufruídos e reforçados. Com uma perspectiva mais orientada para o desenvolvimento, que associa a educação à escolaridade, a compreensão educação de qualidade com base na equidade para aprimorar as capacidades, autonomia e liberdade das pessoas e transformar seu ambiente construindo sociedades mais justas.

No que diz respeito ao objetivo da educação, os principais tratados afirmam que isso é promover o desenvolvimento, promover o respeito pelos direitos e liberdades humanos, preparar indivíduos para participar efetivamente em uma sociedade livre e promover a compreensão, amizade, tolerância e respeito pela criança. Os objetivos da educação promovem, apoiam e protegem o valor central da Educação: a dignidade humana inata em todas as crianças e seus filhos (FERRI, 1994).

Ou seus direitos iguais e inalienáveis. Isso fornece não apenas uma visão conceitual abrangente estrutura, mas também com uma estrutura legítima de ação como organização internacional. No entanto, sabemos que a existência de legislação específica não significa necessariamente a cumprimento do direito ou direitos que isso deve cobrir:

Tão somente quatro paredes, um armário com o mínimo de material, quadro de giz, crianças tímidas, com o olhar atento, deslumbradas com a possibilidade de aprender coisas novas, um professor com a tarefa de ensinar e a sensação de que o que saber não serve para aquela realidade, de que não sabe trabalhar com a diversidade do grupo [...], (FERRI, 1994, p. 12).

Para o autor (1994), o direito à educação e equidade o acesso à educação é legalmente reconhecido em praticamente todos os países do mundo, mas sabemos que esse acesso está longe de ser realidade em muitos deles. Para que a educação se torne verdadeiro direito humano, deve ser visto como um conceito que se estende além da legislação e das convenções assinadas pelos países. Um direito que é reconhecido pelo Estado, mas não pode ser exercido é insuficiente.

Nesse sentido, concordamos em destacar as possibilidades oferecidas pelos recursos abordagem e sua contribuição para a abordagem da educação em habilidades para a vida. A educação para todos deve ser uma meta fundamental de uma educação de qualidade e, embora isso possa parecer óbvio, infelizmente, é muitas vezes esquecido. Ainda é essencial para orientar a educação e, ao integrar novos significados ao longo tempo, é mais válido do que nunca (BRASIL, 1988).

De acordo com as declarações anteriores, acreditamos que a abordagem das capacidades pode ajudar a dar substância à educação como um direito e fornece, além maiores possibilidades de contextualização e reconhecimento, a educação para todos deve ser um objetivo fundamental de uma educação de qualidade e, embora isso possa parecer óbvio, infelizmente é tudo muitas vezes esquecido (MALISKA, 2001).

A estrutura de aprendizado ainda é essencial orientar a educação e, ao integrar novos significados ao longo do tempo, é mais válido do que nunca. Aqui, o conceito de reconhecimento se refere à teoria relativa ao vínculo entre reconhecimento e justiça. Esta é como reconhecimento pode ser integrada à noção de justiça da abordagem das capacidades ou está em menos compatível com ele. Uma medida de capacidade é uma medida de justiça e reconhecimento (MALISKA, 2001).

De acordo com alguns teóricos e aprender a conhecer é o entendimento e uso do conhecimento e incorpora, entregas capacidades, a capacidade de raciocínio prático, incluindo habilidades cognitivas como pensamento crítico, pensamento criativo, resolução de problemas e tomada de decisão. Aprender a fazer nos direciona para habilidades práticas e incluiria habilidades para a vida, saúde corporal, integridade corporal e controle sobre o ambiente (MALISKA, 2001).

De acordo com os quatro pilares defendidos pela UNESCO (2014), aprender a viver juntos concentram-se em interpessoal e habilidades sociais; referirmos às principais habilidades relacionadas às emoções, afiliação e respeitando as diferenças, e especificamente comunicação, negociação, recusa, assertividade, cooperação e empatia. Finalmente, aprender a ser está ligado ao conceito aos sentidos, imaginação e pensamento e a capacidade de jogar. Inclui habilidades relacionadas à autoconsciência, autoestima, autoconfiança e resiliência. Ele também abrange habilidades para

construir uma identidade e estabelecer metas (UNESCO, 2014).

Ajudar a dar substância à educação como um direito e fornece, além de maiores possibilidades de contextualização e reconhecimento. Tudo isso nos leva a outra característica central da educação que promovem, a equidade e sua relação com a conquista de aprendizado essencial e o desenvolvimento de todo o potencial de cada aluno. Para esse fim, a equidade deve ser indiscutivelmente palpável em todos os lugares: desde o acesso e ao longo do processo educacional, bem como nos resultados e efeitos a longo prazo da educação (UNESCO, 2014).

Isso implica, em primeiro lugar, respeito pelo princípio da não discriminação e reconhecimento da diversidade; o patrimônio, como tal, é inclusivo e justo. A equidade é inclusiva quando todos desfrutam das mesmas oportunidades de conseguir algo fundamental e as oportunidades expressam e oferecem possibilidades para que cada indivíduo possa cumprir como cidadão.

As pessoas que aprendem abrangem todos os alunos no processo educacional, todas as crianças no coração do processo de aprendizagem, como atores ativos e chaves, que pretendem exercer seu direito à educação para que eles podem levar uma vida independente de dignidade. As escolas que aprendem são espaços com profissionais de educação bem treinados que continuam a melhorar suas práticas adquirindo novos conhecimentos.

São escolas que crescem sob a pedagogia orientação do órgão de administração e levar à prática educativa para além da sala de aula, em todos os espaços do estabelecimento de ensino. São lugares que criam estimular ambientes de aprendizado educacionais e que nutrem relacionamentos pessoais como uma fonte primária de educação. As comunidades que aprendem são aquelas que participam da definição da educação, que mobilizam recursos para garantir a educação como um direito exercido ao longo da vida, especialmente para as mais vulneráveis populações (UNESCO, 2013).

São comunidades que incentivam o aprendizado entre as famílias e a comunidade por meio de indivíduos capacitados comprometidos com a boa governança, sustentabilidade e igualdade social. A interação desses três níveis articula estrutura institucional e abordagem educacional, que considera a aprendizagem como o empoderamento de indivíduos que se reconhecem como detentores de direitos, estão cientes dos fatores determinantes que influenciam suas vidas e na sociedade e são agentes ativos de mudança (UNESCO, 2014).

A missão da Educação é trabalhar com crianças e suas comunidades para promover mais justo sociedades justas e justas que garantam a direitos e bem-estar. Isso implica direcionar os esforços da educação para o cumprimento efetivo das crianças direitos e colocá-los no centro do objetivo da organização em termos políticos, nível metodológico e prático. Consequentemente, como organização, incorporar, promover e defender crianças Direitos em busca do bem-estar máximo para todas as crianças (UNESCO, 2014).

Além de falta de recursos, os Estados demonstraram uma clara falta de interesse em cumprir seu compromisso para a educação. Isso se torna ainda mais evidente quando consideramos que esse compromisso é fortemente condicionado pelo discurso economicamente orientado que prevalece em nível internacional, discurso dominado na esfera educacional pela crescente influência da

teoria do capital humano (BRASIL,1988).

Dado o progresso alcançado em termos de acesso nos últimos anos, a nova agenda enfatiza a qualidade e realizações significativo aprendizado e se concentra mais claramente nos aspectos de inclusão e equidade. Hoje, no entanto, de acordo com as estatísticas da UNESCO 58 milhões de crianças em idade escolar ainda estão fora da escola - um terço deles na África Ocidental e Central, com esse número subiu para 63 milhões para o primeiro ciclo do ensino médio.

Acesso, apesar de ser o fator que mais melhorou nos últimos anos, ainda é um problema não resolvido que precisa ser resolvido respondendo às principais obstáculos e causas mais profundas. Também foi observado que melhorias iniciais parou em 2007-2008, o que sugere que mais do que uma prioridade, essa era uma possibilidade.

E esses números seriam ainda maiores se nós considerarmos os níveis de ensino pré- -primário e secundário, onde observamos as principais lacunas respeito ao gozo equitativo do direito à educação. Isso é agravado pelo fato de o setor privado está ganhando terreno em ambos os segmentos da educação e isso geralmente significa um aumento da desigualdade. O fenômeno da educação como uma empresa atraente está assumindo proporções alarmantes, com pouco controle por parte das autoridades públicas, e a educação está sendo reformulada como um setor e cada vez mais aberta à obtenção de lucros e comércio, bem como a definição de agendas por interesses comerciais privados (ROSEMBERG, 2014).

Embora praticamente todos os países do mundo tenham legislação que reconheça os direitos das crianças, muitas crianças ainda não conseguem se exercitar ou se divertir completamente. Segundo Marcos Augusto Maliska, uma vez que a Constituição Federal de 1988 o definiu como dever do Estado, sobre o tema, o autor fundamenta o que segue:

Quanto ao direito à educação, uma situação que também o caracteriza de maneira especial em meio aos demais direitos sociais diz respeito à qualidade do direito subjetivo público no ensino obrigatório. Portanto, nesse aspecto, deve-se considerar que o Estado tem o dever, tem a obrigação jurídica de oferecer e manter o ensino público obrigatório e gratuito. Trata-se do mínimo em matéria de educação (BRASIL,1988).

O modelo de desenvolvimento que dominou o setor nos últimos 50 anos, baseado em crescimento econômico, e não nas pessoas, apenas exacerbou essa situação. A desigualdade alcançou proporções insustentáveis e desumanas: em nível material, mais de 50% da população mundial a riqueza é controlada por apenas 1% da população: a economia está nas mãos do mercado (BRASIL,1988).

“Máquinas” que já são responsáveis por mais da metade das transações no mercado de ações; em termos de reconhecimento, a equidade de gênero ainda não foi alcançada; o chamado progresso continua a significar a eliminação de muitos povos indígenas; e, com relação à liberdade, à ampla o desenvolvimento das capacidades humanas continua sendo negado para muitos, dificultando bem-estar e senso de dignidade (BRASIL,1988).

Não pode haver dúvida quanto à responsabilidade pela mudança climática, nem como isso

está afetando nosso bem-estar e possibilidades para o desenvolvimento sustentável e harmonioso. Uma vez ultrapassados esses limiares, mudanças bruscas e possivelmente irreversíveis, é provável que ocorram as funções de suporte de vida do planeta, com implicações adversas significativas para bem-estar humano (BRASIL,1988).

Os obstáculos para superar isso são enormes, e nada exceto que a verdadeira “revolução cultural” seria eficaz para enfrentá-la. E tão limitado quanto o poder do sistema educacional atual possa parecer, seu poder transformador ainda é suficiente para considerá-lo um fator promissor nesta revolução. De fato, no nível educacional, estamos imersos em um momento chave na evolução do mundo global (BRASIL,1988).

Enquanto a avaliação dessas metas reconhece o progresso alcançado em direção às metas propostas e valoriza a capacidade que tiveram na priorização de agendas internacionais, também ficou evidente que esse progresso continua a refletir profundas desigualdades e que a comunidade internacional fracasso cumprir as metas gerais, bem como cumprir as metas estabelecidas (BRASIL,1988).

A privatização da educação força as famílias a pensar em como obter o maior retorno possível sobre o investimento e a considerar suas necessidades de longo prazo. Sobre o tema, Andréa Rodrigues Amin elucida:

Pela primeira vez, foi adotada a doutrina de proteção integral fundada em três pilares: 1º) reconhecimento da peculiar condição da criança e jovem como pessoa em desenvolvimento, titular de proteção integral; 2º) crianças e jovens têm direitos à convivência familiar; 3º) as Nações signatárias obrigam-se a assegurar os direitos insculpidos na Convenção com absoluta prioridade (AMIN, s/d).

Isso significa que as famílias com recursos escassos devem enfrentar a difícil decisão de escolher quais de seus filhos terão direito a uma educação ou, pelo menos, que tipo ou grau de educação que seus filhos receberão. Observe que, em países cada vez mais numerosos, os meninos não se beneficiam da educação ou abandonando prematuramente, essas decisões continuam sendo fortemente influenciadas pelo gênero dominante padrões, por um lado, e pelo mercado de trabalho, que é profundamente afetado por eles, por outros.

Isso leva a uma discriminação negativa significativa contra as meninas, o que não afeta apenas suas “Vida escolar”, mas também o gozo do direito à educação durante toda a vida e gozo de outros direitos intimamente relacionados. “[...] o percentual de brasileiros (as), situados (as) nos diferentes níveis de renda atesta uma posição desfavorável das crianças frente ao conjunto da população” (ROSEMBERG, 2014, p. 175).

No entanto, as maiores lacunas continuam a existir em qualidade e equidade educacional, uma vez que o acesso à escola não é, por si só, uma garantia de aprendizado e, já que o aprendizado não é o mesmo para todos. Isto é dado como certo que a aprendizagem acontece simplesmente porque a pessoa frequenta a escola, embora a aprendizagem seja algo que é habitualmente negligenciado na escola (ROSEMBERG, 2014).

Mais uma vez, confirma-se que o princípio da não discriminação continua sendo negligenciado, e que a população mais vulnerável é a mais afetada. Este é o resultado de uma falta de professores de qualidade treinamento, inicial e contínuo; falta de materiais educacionais adaptados e inclusivos; o deficiente estado das infraestruturas existentes; financiamento insuficiente para a educação em centros centrais e descentralizados setores das administrações educacionais, bem como a falta de coordenação entre eles; e falta de oportunidades para crianças, famílias e comunidades participarem de espaços educacionais (ROSEMBERG, 2014).

Isso representa a obrigação do Estado com relação à proteção, promoção e provisão do direito à educação. A não aplicação do quadro legislativo é, portanto, evidente e ocorre em um clima de impunidade e falta de responsabilização. Essa negligência de responsabilidades na parte dos portadores de deveres primários é composta por outros aspectos socioculturais profundamente enraizados, como normas sociais, padrões e crenças culturais que constituem práticas prejudiciais e que ampliam a lacuna de discriminação (ROSEMBERG, 2014).

Os centros educacionais nem sempre são os ambientes seguros, saudáveis e protetores que devem ser para crianças. Diferentes grupos focais mostram que a violência está tão presente na vida das crianças, tanto na escola quanto em casa, que é visto como natural. A educação e a conscientização recebem um papel como ferramenta de mudança, não apenas suas próprias vidas, mas também na sociedade. Assim, eles introduzem a distinção fundamental entre as escolas e educação (ROSEMBERG, 2014).

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

DEBATE SOBRE O DIREITO EDUCACIONAL CONTRA O RACISMO

O ambiente escolar muitas vezes contenta-se em reproduzir a ideologia dominante e as relações de poder existentes na sociedade, ignorando assim os erros cometidos cotidianamente fora da escola e limitando-se em agregá-los à sua prática.

Aos poucos a sociedade brasileira começa a incluir em suas pautas de discussão a pluralidade e o multiculturalismo, questionando a exclusão de algumas identidades culturais e aceitando a necessidade de repensar a forma como estas são abordadas. Acerca dessa discussão Canen; Arbache e Franco explicam:

O debate sobre pluralidade cultural e a relevância de se garantir representação das identidades culturais nos diversos campos sociais, incluindo o educacional, tem se intensificado. Ressalta-se, na educação e na formação docente, o papel dos discursos e práticas curriculares na preparação de professores e de futuras gerações nos valores de apreciação da diversidade cultural e de desafio a preconceitos ligados a determinantes de gênero, raça, religião, “deficiências”, pa-

drões culturais e outros. Fazendo parte do que tem sido conhecido como multiculturalismo, estas preocupações têm se evidenciado, recentemente, nos meios educacionais brasileiros, em artigos, reflexões e eventos que questionam práticas e discursos curriculares homogêneos (sic.) e etnocêntricos, buscando pensar em alternativas para se trabalhar o multiculturalismo na pedagogia e no currículo (ARBACHE; FRANCO, 2001, p.1).

Grande parte do tempo de crianças e adolescentes é gasto dentro das instituições escolares, por isso torna-se necessário dispensar especial atenção aos acontecimentos e as formas de relação estabelecidas dentro desse ambiente, sendo a convivência e usufruto deste espaço, um direito garantido pela Declaração dos Direitos da Criança (ONU):

preconceito racial pode estar presente de diversas formas na escola:

O preconceito racial é uma violência alargada no próprio livro didático e currículo existente, um esconderijo em que se encontra, efetivamente, a divulgação da discriminação no âmbito escolar. As ilustrações contidas nos textos são extremamente preconceituosas, apesar de já ocorrerem algumas mudanças, porém o fato ainda está presente, e, nos textos, os personagens negros são inferiores em relação aos personagens brancos, sempre assumindo profissões ou papéis menos nobres como lixeiro, carroceiro, enquanto os brancos assumem papéis elevados, devido ao seu “dom natural”, caracterizando, sem dúvida, a violência simbólica do status e a “mistificação desse dom” existente na escola (RODRIGUES, 2003, p.3).

A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade (ONU, 1959, s/n).

Na escola, desde a mais tenra idade, as crianças estão inseridas num processo de socialização e definição de identidades, o que mostra a necessidade de inclusão, no currículo e nas práticas, da questão do preconceito étnico-racial.

Torna-se então evidente o quanto é necessário dispensar projetos e atenção para este órgão quando se pensa em superação de um problema dentro da nossa sociedade. Soares et al (2005, p.1), afirma:

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo educacional é frequentemente visto como um processo isolado do ambiente e suspenso no tempo que prepara as crianças para uma vida que parece chegar mais tarde, em outro estágio outra hora e em outro lugar.

Assim, a educação formal é separada de suas vidas e de outras possíveis formas de educação, como a fornecida por familiares, comunidades e outros ambientes, ou alternativas não formais e informais etc. Como resultado, a educação é frequentemente vista como um conjunto de conhe-

cimentos a serem transferidos para as crianças, para que estejam prontas quando suas vidas finalmente “chegar”.

Nesse sentido, torna-se um produto ou mercadoria e as crianças tornam-se as que têm e não tem. Mudar esse conceito de educação é a premissa básica para provocar mudanças mais amplas na comunidade e na sociedade em geral. Assim, o aprendizado envolveria constantemente moldar e remodelar nosso mundo interior através de nossa interação com o outro e, conseqüentemente, transformar o mundo exterior.

A transformação resultante não é, no entanto, o produto de uma espera passiva ou ingênua expectativa, mas inevitavelmente compreende e molda o próprio processo educacional. É por essa razão que descrevemos neste artigo o conceito de educação como um processo vital baseado na aprendizagem individual e coletiva e que interage com o nível social.

Entendemos que isso não é possível sem interagir com outras pessoas. Deste ponto de vista, nós vemos a aprendizagem como um processo coletivo moldado pelas relações entre os participantes buscar um processo educacional enraizado em políticas cooperativas, não competitivas, baseadas no diálogo e democráticas. Aprendendo em nível social, reconhecemos que o espaço educacional está imerso em uma determinada situação física, temporal e, embora seja indubitavelmente moldado por esse contexto, acreditamos que é também capaz de influenciá-lo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN de 1961 (Lei n.º 4.024/61)**. Brasília, 1961.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. 1988.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF. 1996.

FERRI, C. **Escola/classe multisseriada: que espaço escolar é esse?** In: **Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse?** Dissertação de mestrado – UFSC. Florianópolis (SC), 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

MACIEL, Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade (coordenadora). **Curso de direito da criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011, 1217, p.13

MALISKA, Marcos Augusto. **O Direito à educação e a constituição**. Porto Alegre: S.A. Fabris, 2001, p. 154.

ROSEMBERG, F. **A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais**. In: BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2011, (p. 11-46).

UNESCO. **Education for All Global Monitoring Report, 2014**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002281/228184E.pdf> Acesso 06 jul. 2023.

PREVENÇÃO AO USO INDEVIDO DE DROGAS POR CRIANÇAS E ADOLESCENTES



LUCIANE UCHOA DO NASCIMENTO

Formada em Matemática pelo Centro Universitário FIEO, Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Conchas, Especialista em Prevenção ao uso indevido de drogas pela Universidade Federal de São Paulo e Especialização pelo Programa Docente (PED) da Faculdade São Judas Tadeu. É Professora Titular da Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Este trabalho faz parte de um projeto de intervenção que teve por objetivo informar e esclarecer a comunidade escolar dos riscos do uso de drogas lícitas e ilícitas, suas causas, consequências e formas de tratamento, dentro e fora do ambiente escolar. Também pretendemos preparar os profissionais de educação na disseminação da informação e auxiliar na redução de riscos. O princípio norteador de toda prevenção é evitar, ao máximo, a segregação do usuário de drogas, principalmente de crianças e adolescentes, dando o devido apoio à família e comunidade de origem. Posto isso, entendemos que a escola deve formar uma rede de proteção formada por comunidade, famílias, assistência, segurança e saúde, com o intuito de trabalhar a prevenção do uso indevido de drogas para a população infanto-juvenil, através de palestras com profissionais da saúde, segurança, usuários e ex-usuários de drogas. O resultado esperado é a formação de uma comunidade escolar mais informada e preparada para o combate ao uso de drogas lícitas e ilícitas.

PALAVRAS-CHAVE: Prevenção ao uso de drogas; Parceria escola e família; Intervenções sobre o uso de drogas.

INTRODUÇÃO

A escola é um ambiente de aprendizagem, além de ser um espaço de socialização. Um ambiente formado por crianças e adolescentes com as mais variadas realidades e interesses. Algumas vão para aprender e ter uma profissão, outras pelo convívio com outras pessoas e até mesmo aqueles que vão para comer. Cada vez mais temos crianças e adolescentes envolvidos com as drogas,

muitas vezes fazendo uso dela dentro do ambiente escolar, famílias desestruturadas e educadores despreparados, que não sabem como lidar com a situação. Diante dessa situação, uma pergunta que se coloca é: como ajudar esses jovens e suas famílias a se proteger do mundo das drogas? Como auxiliar os educadores que se deparam com essa situação?

Pensando nessa questão, a metodologia adotada para esse trabalho foi pensado para ser aplicada por meio de entrevistas e questionários direcionados aos alunos e familiares sobre o conhecimento de drogas lícitas e ilícitas, causas e consequências do seu uso. Após essa pesquisa, foi realizada a tabulação das entrevistas e questionários, onde a comunidade escolar será convidada a participar de palestras sobre o assunto com profissionais da saúde e ex-usuários e poderão interagir, fazendo suas perguntas e ouvindo depoimentos. O estudo envolveu uma semana de atividades voltadas para a conscientização do uso de drogas (lícitas e ilícitas) através de palestras, debates, rodas de conversas e exibição de filmes. O intuito principal foi informar e conscientizar toda a comunidade escolar: alunos, professores, gestão e familiares.

Criar espaços para debates, palestras e reflexões sobre os fatores sociais, familiares e econômicos que influenciam diretamente no uso de drogas são instrumentos importantes para contribuir para a conscientização dos riscos do uso das drogas e ajuda na intervenção de forma direta para que nasçam multiplicadores que também possam repassar informações sobre os malefícios das drogas e formas de tratamento.

A APRESENTAÇÃO DO PROJETO

Esse trabalho nasceu com o projeto de intervenção na EMEF Jardim Paulo VI, localizada no Jardim Arpoador, Zona Sul de São Paulo. É uma escola que foi fundada em 2010 e atende alunos do Ensino Fundamental II no período da manhã (337 alunos), do 6º ao 9º anos, e Ensino Fundamental I no período da tarde (379 alunos), do 1º ao 5º anos. A escola está localizada dentro de uma comunidade conhecida como “Morro do Sabão” e possui ao seu entorno moradias decorrentes de invasões. Essa situação é bastante comum em grandes centros urbanos, onde pessoas com dificuldade de adquirir sua própria moradia ocupam áreas pertencentes a Prefeitura ou outros proprietários. Para se ter uma ideia da situação precária ao entorno da escola, a própria Unidade Escolar sofre há algum tempo com o estacionamento interditado, decorrente de problemas de infiltração causado pelo esgoto clandestino na região.

Em frente à escola têm um condomínio CDHU, onde também próximo está localizado um CEU – Centro Educacional Unificado e uma ETEC – Escola Técnica Estadual, que proporciona opções de estudo, cultura, entretenimento e lazer para as crianças e jovens ao entorno.

Diante desse cenário, o entorno da escola padece com questões de várias ordens, entre elas, o tráfico e o uso de drogas por parte de pessoas da comunidade, que é bem presente na comunidade, que tem como característica a carência econômica e social. A escola tem um projeto chamado “Tamo Junto”, do Governo Federal, que era direcionado até então para alunos dos 8º anos na intenção de conscientizar e diminuir o uso de drogas na região por parte dessa população. A faixa etária

de maior incidência do uso de drogas na região era justamente com jovens desta faixa etária, por isso o projeto foi lançado pelo Governo Federal. O mesmo distribuiu cartilhas e teve um bons resultados na época, porém, no decorrer dos anos, o projeto foi enfraquecendo e acabou perdendo força.

Com intuito de continuar com o projeto sobre a prevenção e conscientização sobre o uso de drogas, este projeto de pesquisa nasceu com objetivo de materialização de um trabalho de intervenção que tinha por intuito orientar, informar e conscientizar alunos e familiares sobre o uso de drogas indiscriminado, sejam elas e lícitas ou ilícitas, na região em questão estuda, bem como suas causas e consequências para os jovens. A partir dessas considerações, buscamos usar os dados colhidos aqui para usar como parâmetro para orientar educadores, que muitas vezes não sabem como lidar quando se deparam com uma criança ou jovem em situação de risco.

UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O TEMA

Os principais conceitos que serão reforçados com este projeto de intervenção dizem respeito ao uso indevido de drogas por crianças e adolescentes, que são as classificações de drogas em lícitas e ilícitas, as causas que levam ao seu uso e as consequências. Sabemos que a adolescência é uma fase de incertezas e transformações, não só do ponto de vista hormonal, mas de condutas, comportamentos e sentimentos. É justamente nessa fase onde muitos jovens acabam experimentando pela primeira vez algum tipo de droga.

A família deixa de ser o foco da vida da criança e agora o que mais prende a atenção é a vida social e estar entre os amigos. É justamente nesse momento que o adolescente precisa se afirmar, ser aceito e consequentemente o uso de drogas se torna mais provável em suas vidas. Esse é mais um motivo para que familiares e educadores fiquem mais atentos, pois muitos acabam fazendo uso de drogas por pressão do grupo. Em alguns casos, a família mesmo incentiva de forma direta ou indireta o uso de drogas, principalmente do cigarro e bebidas alcóolicas. Muitas pessoas não enxergam o cigarro e a bebida como drogas, mas o fato é que a inserção a esse universo muitas vezes começa dentro de casa, em reuniões e festas com amigos e familiares.

Nasio (2011, p. 49) diz que a adolescência é uma fase complexa, ele a caracteriza como o “luto da infância”, onde para nascer um novo indivíduo é preciso matar um outro que não comporta mais um corpo e uma mente infantil. Com isso, muitos fazem da auto-afirmação uma espada para lutar contra suas próprias frustrações e fantasmas, onde muitas dessas angústias e dores são sentidas de modo solitário e pouco compartilhada com amigos e familiares, com exceção aos mais íntimos ou chegados. Bedin (2020, p. 38) explica que:

É na superfície, no mais manifesto, estão os comportamentos mais impulsivos e depressivos. E aqui temos a essência da escuta aos jovens adolescentes. Devemos estar atentos não apenas ao manifesto, mas, sim, ao conjunto de sentimentos de desconfiança que o habita e o mal-estar provocado por seu desequilíbrio interno. É um trabalho realizado numa busca constante de reciprocidade com o jovem paciente e com o nosso papel de terapeuta. Sem sair do lugar de transferência, sem buscar falsas intimidades, devemos buscar uma verdadeira sintonia, principalmente traduzida por interesse. É preciso estarmos dispostos nesse lugar de escuta, que irá possibilitar ao adolescente constituir para si o mesmo mecanismo de reflexão e escuta de seu inconsciente

O diálogo e a escuta sempre são as primeiras alternativas que devem ser iniciadas com esse jovem que, seja por qual caminho que o tenha levado até o mundo das drogas, precisa ter como apoio para passar por esse momento tão decisivo em sua vida. Contudo, embora o acolhimento seja a principal ação que esse jovem deve passar, a situação não é tão simples assim e requer conhecimentos e ações importantes, principalmente quando se luta com o uso de substâncias que provocam a esse jovem causas momentâneas de prazer e euforia.

Conforme destaca TIBA (2003), o uso do álcool e tabaco também podem ser incentivados pela família e até mesmo pela mídia, embora cigarro e álcool sejam socialmente aceitos, são drogas também e o seu uso diário pode levar ao uso de outras drogas mais perigosas. Ainda segundo TIBA (2003), a escola tem a obrigação de se capacitar para enfrentar as drogas, já que seus alunos terão contato com elas. A informação é de extrema importância para que o indivíduo possa discernir o que é certo ou errado para ele. Também é muito importante que os familiares conversem sobre o assunto o quanto antes com seus filhos, os tornando firmes e conscientes de suas escolhas. Seria importante também o jovem conversar com pessoas que fazem ou fizeram uso de drogas para que conheça a realidade pela fala de uma pessoa que viveu isso de fato.

Entendemos que a escola precisa formar uma rede de proteção onde atue de forma a identificar possíveis casos de alunos que façam uso de drogas ou possam vir a fazer, e levar informação para esses alunos e seus familiares, conscientizando-os de que esse pode ser um caminho sem volta. Sabemos que muitas famílias são devastadas pelo uso do álcool, muitos adolescentes entram para o mundo do tráfico de forma direta e muitas vezes por não terem um apoio familiar, uma perspectiva de um bom futuro, acabam cedendo às pressões do grupo e para se auto afirmarem. Nesse sentido, a aproximação com esse jovem que encontra-se perdido e sem rumo é essencial. Para Silva (2020, p. 48)

Os vínculos que estabelecemos com as pessoas são de fundamental importância no entendimento de nossa constituição e nossos sofrimentos. Podemos dizer que os laços que construímos com o outro sedimentam nossas crenças e a maneira como nos comportamos, enfim, como percebemos o mundo e a nós mesmos. A adolescência é um período da vida no qual nos deparamos com demandas, exigências e novos sentidos sociais que mudam a forma como agíamos anteriormente. Deixamos o mundo da infância, mas ainda não somos adultos. A dimensão dessas transformações carrega ou sobrecarrega o adolescente de novos sentidos e perspectivas diante da vida. A imposição de novas responsabilidades, as concessões pertinentes a elas ou até mesmo a suas suspensões habitam o cotidiano do adolescente. A maneira como os adultos, em especial os pais, os responsáveis e os professores, percebem a adolescência pode afetar o modo de ser e estar no mundo desses sujeitos, que ainda são muito sensíveis e afetados pelo seu entorno e seus contextos. As demandas conscientes e não conscientes, os desejos e as pressões dos grupos próximos recaem sobre o adolescente cotidianamente. Diante disso, nos perguntamos que vinculações simbólicas e que sentidos esses adolescentes constroem na atualidade sobre esses laços, seus limites e suas dependências, e quais possibilidades de se tornarem protagonistas de sua vida no enfrentamento do seu sofrimento para que não se transformem em sintomas que inviabilizem suas trajetórias.

A escola precisa ser um local seguro para a criança e adolescente, precisa prezar pelo acolhimento, pela informação e pela busca de boas escolhas. Apesar de todos os problemas, a escola ainda é o ambiente mais seguro para um jovem que se encontra desamparado, pois sem ela, a chance desse jovem entrar para o mundo das drogas aumenta consideravelmente.

Infelizmente, sabemos que em nossa sociedade atual as pessoas pouco se apoiam e o que

é pior: existe um incentivo a hábitos de saúde ruins ou não tão saudáveis, como fumar, usar drogas, beber bebidas alcoólicas, isso tudo aliado à uma vida sedentária. Na busca da autonomia dos adolescentes é natural que certas atitudes sejam arriscadas. Cabe aos adultos não ameaçar ou amedrontar, mas esclarecer e ensinar a conquista da autonomia e da liberdade com a devida responsabilidade (Papalia et al., 2001). “O adolescente que bebe tem probabilidade de vir a ter comportamentos desviantes e o consumo excessivo interfere com as fases normais do processo de desenvolvimento em curso” (ANTUNES, 1988, apud ROSA, 2013, p.12).

Devemos compreender a família como um sistema aberto e em constante evolução, que está sendo influenciada e também influenciando o contexto social (amigos, vizinhos, escolas e outras instituições) em que se insere. Por isso, não é só o adolescente que muda, e sim toda a família se transforma junto com ele.

Para MARTI (1996, P. 24) “a adolescência é o período em que as características do indivíduo favorecem em maior grau o início do consumo de drogas, e inclusive, a sua tendência para a dependência, onde o estímulo para beber cerveja pode partir do meio familiar (pais bebem regularmente) ou do social, em particular o grupo de amigos”. Ao mesmo tempo que o adolescente busca sua identidade e estabelecer uma autonomia em relação à família, ele precisa se certificar de que pertence àquela família. Apresenta sentimentos contraditórios, em relação à dependência dos pais e a autonomia que deseja ter. Esse conflito é próprio da adolescência e necessário à construção da identidade adulta.

O fato de usar drogas na adolescência pode ser entendido como desafio a autoridade dos pais. E com a entrada da adolescência, novas necessidades fazem parte da vida dos jovens, exigindo mudanças nesse relacionamento com a família. Acontecem as crises porque as regras que antes existiam, não funcionam mais. Por fim, essas relações que se estabelecem com jovem, seja entre professor e aluno, aluno e aluno ou aluno e família devem promover condições para que todos envolvidos construam novos conhecimentos. A qualidade das relações pode ser decisiva no sucesso ou fracasso escolar. O ideal seria que todos os educadores percebessem seu papel e sua responsabilidade nas relações que desenvolvem no ambiente escolar, agindo com empatia e engajando-se em promover uma cultura de sucesso.

PROJETO DE INTERVENÇÃO

O projeto de prevenção terá mais probabilidade de sucesso se for integrado ao currículo escolar, for desenvolvido de forma coletiva, aproveitar recursos materiais e humanos disponíveis da escola e comunidade, desenvolver atividades com possam ter continuidade, envolver toda a comunidade escolar gradativamente, preparar professores e funcionários para lidar com medos e preconceitos.

O planejamento é muito importante antes de qualquer iniciativa, se unirmos esforços, o impacto será maior e conseqüentemente as proporções de alcance também. Tanto a família quanto a escola fazem parte de uma comunidade, e é de extrema importância que ambas estejam juntas nas

ações preventivas do uso indevido de drogas, levando-se em consideração sua história, localização, valores, projetos e problemas.

A escola é o espaço onde os adolescentes passam muito tempo de suas vidas, é um ambiente para reflexão e formação de consciência. Deve fazer um papel de prevenção primária, se antecipando à experimentação das drogas, e prevenção secundária, onde os educadores, sabendo que existem alunos que já fazem uso de drogas, propondo ações que ajudem a reverter esse processo ou evitar que o seu uso se torne crônico.

As ações preventivas na escola podem fazer uso de diferentes modelos, como: conhecimento científico, através de oficinas e debates com profissionais da saúde, leitura de livros e discussão de filmes; educação afetiva, valorizando a autoestima, a habilidade de tomar decisões e interagir com o grupo, capacidade de lidar com ansiedade e frustração, e capacidade de resistir à pressão do grupo; educação para a saúde, formando um cidadão consciente em relação aos riscos do uso de drogas e a escolha de uma vida saudável. O projeto executado na EMEF Jardim Paulo VI cumpriu algumas etapas de realização, a saber:

- Etapa inicial: Os alunos levaram para suas casas um questionário, onde deveriam responder juntamente com seus responsáveis sobre o conhecimento das drogas em geral (cigarro, bebida, maconha, cocaína, etc), as causas que levam ao seu uso e as consequências de seu uso. O objetivo foi descobrir como os alunos e seus familiares veem o uso de drogas, sejam elas lícitas ou ilícitas.

- Etapa de Desenvolvimento: A comunidade escolar como um todo participou de palestras, rodas de conversas, debates e filmes sobre drogas. O objetivo foi informar e conscientizar sobre o uso de drogas, além de tirar possíveis dúvidas.

- Etapa de Finalização: Depois de toda a semana de trabalho, foi feito um fechamento com os alunos sobre tudo que foi discutido. O objetivo foi avaliar o que os conhecimentos anteriores sobre o uso de drogas e o que mudou depois dessa semana de conscientização.

Para a realização desse projeto foi feito uso de espaços e materiais à disposição na própria escola, tais como: a sala de vídeo, computador, data show, e microfone. Entre o que chamamos de recursos humanos, ou seja, a colaboração de pessoas entendidas do assunto, foram chamados profissionais da área da saúde, voluntários usuários e ex-usuários de drogas, participação da Polícia militar e Ronda escolar e integrantes do Conselho tutelar da região.

O que se esperava com esse projeto de intervenção era a conscientização por parte da comunidade escolar sobre os males que o uso indevido de drogas lícitas e ilícitas acarreta na vida de uma pessoa, seja no campo pessoal ou profissional, acabando com a saúde e devastando famílias. Além disso, também fazia parte dos objetivos desse projeto despertar nos educadores um olhar mais direcionado para a prevenção do uso indevido de drogas em seus alunos, tornando-os capazes de identificar possíveis usuários e ajudá-los através da informação e conscientização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de todos os problemas, a escola ainda é vista como um ambiente de informação e segurança, onde muitos jovens procuram o apoio que muitas vezes não encontram em suas famílias. No decorrer das propostas práticas deste projeto de intervenção percebemos o quanto foi importante elaborar um momento de discussão onde pudéssemos atender a comunidade escolar, formada por alunos, familiares, professores e funcionários, alertando, informando e construindo com todas as novas propostas para o tema em questão. Pudemos fazer alertas sobre os males causados pelo uso indevido de drogas, sejam elas, lícitas ou ilícitas, através de palestras, exibição de filmes, rodas de conversas, entrevistas com profissionais da Saúde, depoimentos de usuários e ex usuários.

Acreditamos que a proposta desse projeto foi alcançada, uma vez que esperávamos proporcionar momentos de discussão e a mobilização de toda a comunidade escolar num grande projeto. Unindo pessoas de vários segmentos e com o mesmo propósito, ou seja, falar sobre os malefícios do uso da drogas com as pessoas com conhecimento de causa para tratar do assunto, nosso objetivo principal foi trazer para o debate esse assunto tão importante e fazer com que os jovens da comunidade escolar analisada pudessem se tornar mais conscientes do mal que as drogas trazem para suas vidas e, de alguma forma, tratar os que já fazem uso delas e evitar que outros venham a fazer uso.

Esperamos com essa proposta de trabalho que novas discussões e contribuições teóricas possam ser realizadas, a fim de que o tema das drogas não seja visto como um tabu, mas um assunto que precisa ser amplamente falado, discutido e repensado, seja na escola, seja em casa, seja em qualquer lugar.

REFERÊNCIAS

BEDIN, Simone Caldas. **Muitas razões para escutar: diálogos possíveis entre a clínica e a adolescência na contemporaneidade**. IN: GARCIA, Edna Linhares; MACHADO, Letiane de Souza; FELDMANN, Rayssa Madalena (Org.). **Um caminho que inicia pela escuta**. Porto Alegre: Editora PUCRS, 2020.

BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas Públicas sobre drogas – SENAD. **Questionário para triagem do uso de álcool, tabaco e outras substâncias (ASSIST - OMS Vs3.1)**. Disponível em: www.supera.org.br/material. Acesso 20 fev. 2020.

BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas Públicas sobre drogas – SENAD. **Teste para Identificação de Problemas Relacionados ao Uso de Álcool (AUDIT)**. Disponível em: www.supera.org.br/material. Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.

MEC - Ministério de Educação e Cultura. **Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas** / Secretaria Nacional Antidrogas, Ministério da Educação, Universidade de Brasília; Brasília - DF: Editora Universidade de Brasília, 2014.

NASIO, J-D. **Como agir com um adolescente difícil? Um livro para pais e profissionais**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ROSA, M. S. **O ambiente escolar e as orientações para o educar na prevenção de drogas. Uma proposta de intervenção**. Monografia de Conclusão de Curso de Especialização em Saúde para Professores do Ensino Fundamental e Médio. Universidade Federal do Paraná. Foz do Iguaçu, 2013.

ROSELI, Ana Cecília Petta, CRUZ, Marcelo S. **O Adolescente e o Uso das drogas**. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=-44462000000600009. Acesso 10 abr 2010.

SILVA, Jerto Cardoso. **Muitas razões para escutar: diálogos possíveis entre a clínica e a adolescência na contemporaneidade**. IN: GARCIA, Edna Linhares; MACHADO, Letiane de Souza; FELDMANN, Rayssa Madalena (Org.). **Um caminho que inicia pela escuta**. Porto Alegre: Editora PUCRS, 2020.

TIBA, Içami. Anjos Caídos: **Como prevenir e Eliminar as Drogas na Vida do Adolescente**. 14^a Ed. São Paulo: Gente, 2003.

A BRINCADEIRA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL



MÁRCIA APARECIDA EGIDIO DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Anhanguera de São Paulo (2011); Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Centro Universitário Anhanguera de São Paulo (2013); Professora de Educação Infantil - na CEI Jardim Ipanema.

RESUMO

É na Educação Infantil que ocorrem diversas aprendizagens significativas as quais subsidiarão outros conhecimentos a serem construídos ao longo da vida, logo esta etapa torna-se essencial ao desenvolvimento humano e o campo educacional contribui ao ofertar a brincadeira, considerada como um dos eixos estruturantes da prática pedagógica infantil, a ser ofertada de forma planejada e com intencionalidade. O presente estudo objetivou responder por meio da pesquisa caracterizada como qualitativa, de natureza bibliográfica, a problematização acerca da compreensão do porquê a brincadeira deve ser uma linguagem presente na Educação Infantil. Assim, percebeu-se que esta ação lúdica é essencial ao desenvolvimento integral dos meninos e meninas dos 0 aos 5 anos, faixa etária de interesse deste artigo, concluindo que embora os textos normativos apresentem a brincadeira como direito e a atual literatura evidencia a ludicidade como pertencente aos pequeninos para a expressão e compreensão do meio que vivem e convivem, é preciso fomentar a discussão acerca desta temática não somente com os educadores, mas também com o público matriculado na educação infantil e seus respectivos responsáveis, registrando no Projeto Político Pedagógico, com embasamento no arcabouço jurídico e produções literárias, o que resultou como ideia dos momentos de escuta atenta e dialógica com estes atores educacionais a fim que se valide por definitivo a brincadeira como fonte de expressão, emancipação e potência infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeira; Educação Infantil; Projeto Político Pedagógico.

INTRODUÇÃO

Atualmente, saber o modo como se desenvolvem o bebê e a criança, tem sido tema de diversas publicações, seja nas bibliografias ou em diferentes dispositivos legais, esta temática permeia os diversos textos disponíveis expressando saberes científicos, pressupostos teóricos, normativas e orientações acerca desta questão. Com isso, a Educação Infantil vem sendo considerada como uma etapa essencial à infância por proporcionar vivências que contribuem com a construção de conhecimentos em diferentes áreas, logo ela tem se firmado “[...] como espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças [...]” (Brasil, 2009, p.7).

Seguindo a concepção supracitada voltada aos territórios educativos denominados como creches e pré-escolas, a criança que esteja na faixa etária dos 0 aos 5 anos, tem sido concebida a partir de um paradigma que a potencialize como participante deste meio que irá acolhê-la nesta primeira etapa de vida, assim ela é considerada como

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p.12).

Então, para consolidar o que nos apresenta o excerto acima as práticas pedagógicas que “[...] se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos [...]” (Franco, 2016, p.536), necessitam ser alicerçadas em contextos significativos que englobem a historicidade, cultura e o que há de significativo no ambiente em as crianças vivem a fim que se promova a aprendizagem.

Nesta perspectiva, consideramos que é por meio da brincadeira, validada como um dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas, e que acontecem no cotidiano da Educação Infantil, que o processo de construção dos saberes destes sujeitos sócio-histórico-cultural com idade dos 0 aos 5 anos serão contemplados.

Assim, a abordagem do tema acerca da linguagem lúdica no presente artigo se justifica por ser este um assunto educacional que configura as práticas pedagógicas, institucionalizado nas legislações, documentos e publicações científicas, como uma ação que deve permear as vivências experienciadas pelos bebês e crianças que frequentam as creches e pré-escolas, portando se torna relevante à Pedagogia por apresentar aos professores da infância reflexões, embasamentos jurídicos e teóricos os quais irão instrumentalizá-los a um fazer educacional potente, crítico e consciente nos locais em que exercem seu trabalho. Contudo, para selecionar o que se deve ofertar, o modo organizacional, o espaço, tempo, entre outras questões relevantes em relação às propostas lúdicas infantis, faz-se necessário responder a seguinte problematização: Por que a brincadeira deve se fazer presente no contexto da Educação Infantil? Tal pergunta acarreta traçar objetivos os quais conduzirão à resposta que se anseia, portanto, compreender como a brincadeira embasa o processo de desenvolvimento daqueles que se encontram na primeira infância é o objetivo geral desta pesquisa, enquanto os específicos versam por disseminar o direito à brincadeira que as crianças possuem, discutir a historicidade da Educação Infantil no Brasil e apresentar a concepção ampliada de sujeito

a qual meninos e meninas com pouca idade são atualmente considerados.

Quanto a metodologia, optou-se pela pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica por ser ela colaboradora com a construção de diferentes saberes, pois permite a análise das “[...] informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído” (Lüdke, André, 2013, p. 01-02).

Por fim, discutir as brincadeiras como pertencentes à Educação Infantil, ao público-alvo destinado a ela, às práticas e propostas pedagógicas realizadas em creches e pré-escolas é um ato político por perceber quais as ideias sociais, jurídicas e cidadãs que se expressam neste campo e pedagógico ao se refletir acerca do objetivo que a educação se propõe quanto à formação emancipatória de seus estudantes, incluindo nossos bebês e crianças acolhidas nas unidades educacionais destinadas à primeira infância.

A EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA NO BRASIL EM UMA ABORDAGEM HISTÓRICA

No Brasil, o atendimento institucional à infância foi marcado por um modelo assistencialista e de tutela destinado ao acolhimento dos filhos pequenos daqueles que se encontravam em estado de miserabilidade (Oliveira, 2020, p. 135). Porém, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho a organização social é modificada e se antes eram elas as responsáveis pelos cuidados e educação dos filhos, neste momento há uma demanda por espaços que as auxiliem nestes fazeres, deste modo o serviço que antes era ofertado aos grupos considerados de baixa renda ampliou e também abarcou as necessidades da mãe que exercia trabalho nas indústrias, assim “[...] a família começa a valer-se da escola como uma agência unida a ela e que a complementa” (Zabalza, 1998, p.20).

Nesta direção, os locais para amparar as crianças enquanto seus responsáveis, em especial as mães, encontravam-se exercendo serviços externos ao lar são inaugurados, entre eles o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Rio de Janeiro em 1899, e no mesmo estado a fundação de uma creche destinada aos filhos dos trabalhadores da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (Kuhlmann, 2001, p. 82). No entanto, a criação destes espaços não trouxeram a estes ambientes concepções pedagógicas que permeassem as ações realizadas para os pequeninos ali atendidos e nem às demais instituições que foram criadas nas primeiras décadas do século XX, mesmo com os avanços nos campos científicos, tecnológicos e educacionais que ocorriam principalmente na Europa, influenciando outras nações, em nosso país estas e outras unidades de atendimento à infância seguiram uma trajetória caracterizada pelo assistencialismo.

A educação infantil como uma ação social, política, mas custodial foi ratificada nas Constituições Federais de 1937 e na de 1946, a primeira referenciou que ao Estado Novo caberia o “[...] cuidado e o amparo [...]” a esta fase da vida, ao passo que na segunda legislação encontramos a previsão do “[...] amparo e a assistência [...]” à infância, visão que perdurou até a aprovação da Carta Magna de 1988 a qual estabeleceu que a Educação Infantil deve ser ofertada pelo Estado em creches e pré-escolas às crianças dos 0 aos 5 anos, reconhecendo-as como cidadãs desde o momento de seu nascimento (Andrade, 2010, p. 88 et seq.).

A perspectiva que a Constituição de 1988 trouxe da criança como cidadã passa a ser ampliada na década de 90 sendo percebida “[...] como um ser sócio-histórico, onde a aprendizagem se dá pelas interações entre a criança e seu entorno social [...]” (Pereira et al., p. 1371). Portanto, sendo ela sujeito constituída coletivamente, pela historicidade e cultura, um ser em formação para exercer a cidadania e que possui direitos educacionais, fez-se necessário a publicação de outras normas jurídicas validando o que era anunciado e deste modo a educação tornou-se aquela que contribui para o desenvolvimento pleno da pessoa e assegura a ela o atendimento em instituições que ofertam a Educação Infantil (Brasil, 1990, art. 53-54).

Atualmente, para os meninos e meninas dos 0 aos 5 anos temos definido que a educação destinada a estes sujeitos é a primeira etapa da Educação Básica e sua oferta tem por objetivo desenvolver as crianças e bebês integralmente “[...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, art.29).

Destarte, ao analisarmos o histórico temporal do processo de atendimento à infância no Brasil, percebemos que da proposta assistencialista até o momento que se inclui esta etapa ao sistema de ensino houve uma demanda de publicações de textos normativos e exigências dos diversos movimentos no setor social que culminaram “[...] com a instauração de um novo campo legal para a política de atendimento à infância, em que a criança deixará de ser objeto de tutela para figurar como sujeito de direitos [...]” (Andrade, 2010, p. 88) sendo atendidas em creche e pré-escolas por profissionais especializados os quais planejam intencionalmente propostas pedagógicas estruturadas nos eixos brincadeiras e interações (Brasil, 2017) conforme os interesses e necessidades dos estudantes matriculados nestas unidades educacionais a fim que se potencialize a construção de conhecimentos e as ações realizadas no meio em que bebês e crianças convivem.

A BRINCADEIRA COMO EIXO ESTRUTURANTE PARA A APRENDIZAGEM EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

Com a efetivação do conceito de criança cidadã a partir do século XXI, os direitos outrora conquistados se ampliam e ela passa a ser reconhecida como aquela que participa ativamente dos momentos educativos ofertados nas instituições infantis, sendo suas “[...] potencialidades a serem desenvolvidas desde o nascimento [...]”, com as quais ela “[...] aprende e constrói conhecimentos no processo de interação social [...]” (Andrade, 2010, p. 66-67).

Nesta vertente, são em lugares como creches e pré-escolas que as ações infantis ganham significados e são valorizadas, evidenciando oportunidades em ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2017, p. 36).

Seguindo este contexto, a brincadeira torna-se um recurso para que meninos e meninas dos 0 aos 5 anos, matriculados nos territórios de Educação Infantil interajam nestes espaços, considerando as especificidades da faixa etária e o modo como elaboram saberes e culturas. Assim, esta ação lúdica definida como “[...] basicamente à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada” (FRIEDMANN, 2012, p.19), que é um dos eixos que permeia as práticas pedagógicas nesta primeira etapa da Educação Básica necessita estar presente nos fazeres cotidianos educacionais destinados aos bebês e crianças a fim que eles consigam “[...] construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (Brasi, 2009, art.9º).

Considerando a brincadeira como propulsora do desenvolvimento infantil integral e saudável, “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar [...]” as propostas lúdicas “[...] garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil, 2017, p.39). Então, coadunando a isso, cabe às unidades de Educação Infantil o comprometimento com propostas pedagógicas que visem a organização espacial, a participação dos adultos e agrupamentos multietários, assim como o tempo destinado a ludicidade.

Deste modo, a brincadeira não é passível ao adultocentrismo, o educador infantil deve mediar e orientar a ludicidade livre combinando-as com “[...] atividades orientadas [...]” que “[...] dará forma aos conteúdos intuitivos, transformando-os em ideias lógico-científicas, característica dos processos educativos [...]” (Kishimoto, 2008, p. 148-149).

Cumprido destacar, que as brincadeiras contempladas por creches e pré-escolas sejam personificadas como “[...] estratégias fundamentais no processo de aprendizagens das crianças pequenas e não meramente como atividades para “ocupar” um determinado espaço de suas rotinas” (Andrade, 2010, p. 125), porém esta questão demonstra a necessidade em se estabelecer um amplo debate que proporcione a conscientização que nossos bebês e crianças têm direito à brincadeira como forma de expressão em relação ao que eles compreendem do mundo no qual se encontram, vivem, criam e recriam ideias, cultura e história.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO UM INSTRUMENTO EM PROL DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao colocarmos em pauta a brincadeira como um dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas, propulsora do desenvolvimento integral e uma das linguagens que deve estar presente na Educação Infantil, é preciso requisitar instrumentos pelos quais a garantia desta ação lúdica seja vivenciada cotidianamente pelos bebês e crianças das creches e pré-escolas.

No que tange a seguridade em concretizar o direito brincante dos estudantes infantis, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é uma das trajetórias a ser seguida por se caracterizar como um evidenciador das vozes daqueles que se encontram matriculados nas instituições educacionais destinadas à primeira infância.

Considerando o PPP como um documento a ser elaborado democraticamente, no âmbito das Unidades Escolares, abarcando as necessidades e especificidades de todos, incluindo aqueles com pouca idade, ele se torna

“[...] um instrumento da gestão escolar que pressupõe e exige uma direção política, isto é, uma ação intencionada com um sentido definido explícito, tendo presente a finalidade da educação frente às necessidades históricas. Propõe que haja rupturas com as questões presentes, portanto, traz promessas para o futuro” (Lima, Silva, 2017, p. 82-83).

Então, pelo exposto na citação acima, romper com posturas ainda presentes no cotidiano dos territórios educativos que atendem a faixa etária dos 0 aos 5 anos, nas quais por muitas vezes são os professores quem gerenciam o tempo, a brincadeira dos pequeninos sem a perspectiva da mediação ou da intencionalidade, exige-se uma ação dialógica por intermédio desta ferramenta normativa que é o Projeto Político Pedagógico.

Nesse sentido, a concepção da brincadeira a ser compreendida como “[...] uma atividade livre, que não pode ser delimitada e que, ao gerar prazer, possui um fim em si mesma [...]” (Cordazzo, Vieira, 2007, p.91) também deve ser tratada com os atores envolvidos na construção e revisão do Projeto Político Pedagógico facilitando a eliminação de paradigmas que colocam a ludicidade no plano do passatempo e simples lazer, elevando-a ao patamar como parte da cultura, história e sociedade de nosso público-alvo que frequenta a unidade escolar infantil.

Por direcionar os fazeres pedagógicos, o PPP deve anunciar que as brincadeiras são bases para as práticas diárias na Educação Infantil e institucionalizar nele os meios, materiais, interações, categorias e demais estruturas que a família, corpo docente, gestão, colaboradores e principalmente crianças e bebês por meio de diálogos ou observações e escutas atentas consideram como essenciais permite que esta etapa da Educação Básica inclua efetivamente a ação brincante de modo potente, consciente e crítico, portanto, este documento diretivo proporciona a reflexão em relação a “[...] realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que influencia e que pode ser influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade” (Veiga (2013, p.11- 12).

Disso decorre que além da institucionalização das temáticas que garantem não apenas a entrada, mas a elaboração e a experiência em vivenciar as brincadeiras é preciso publicizar o Projeto Político Pedagógico, pois ele

“[...] não é algo que é “construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivido em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola” (Veiga, 1995, p.12-13).

Sendo assim, atrelando os processos dialógicos, a construção e revisão democrática do PPP, registrando nele as demandas de brincadeiras que crianças e bebês possuem numa visão não adultocêntrica e considerando o livre acesso a este documento por toda a comunidade intra e extra-escolar, ele se apresenta em prol a uma Educação Infantil lúdica, que considera os sujeitos por ela atendidos como cidadãos copartícipes das aprendizagens, construtores de conhecimentos, seres capazes e instrumentalizados para conquistar e ampliar a emancipação disponível a eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil brasileira originou-se a partir de uma perspectiva assistencialista, após décadas e influenciada por pressupostos teóricos, legislações e movimentos sociais, a criança, incluindo as com pouca idade, foram consideradas como sujeitos de direitos, sendo percebidas como cidadãos, logo o atendimento em instituições diferentes da familiar que recebiam os pequeninos dos 0 aos 5 anos, tornaram-se lócus concebidos pelo cuidar atrelado intrinsecamente ao educar, elevando creches e pré-escolas ao patamar de estabelecimentos educativos pertencentes a primeira etapa da Educação básica.

Deste modo, políticas públicas voltadas a esta faixa etária infantil foram promulgadas visando garantir o respeito às especificidades deste grupo, entre elas, o como meninos e meninas com tenra idade constroem seus conhecimentos. Assim, a brincadeira, por ser ela um dos “[...] direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...]” da criança, ficou instituída como um dos eixos que estruturam as práticas pedagógicas que ocorrem nos espaços educativos infantis constituintes do sistema regular de ensino (Brasil, 2017).

Nesta trajetória, outros dispositivos têm assegurado o que se anuncia como primazia na oferta das propostas destinadas aos pequeninos matriculados nas instituições de Educação Infantil, e o Projeto Político Pedagógico cumpre a função aqui exposta ao institucionalizar as demandas de forma dialógica, democrática, por escuta e observação atenta ao que relatam corpo docente, gestão, colaboradores, bebês, crianças e seus respectivos familiares acerca da definição, oferta, diversidade, estruturas e outras ideias a respeito das brincadeiras realizadas nestes espaços que compõem a primeira etapa da Educação Básica.

Embora o presente estudo tenha corroborado com a apresentação do conceito atual em relação à criança mesmo muito pequena ser aquela que possui direitos, é sujeito, produtora de cultura que tem o meio como provedor de condições para seu aprendizado utilizando uma das linguagens infantis que é a brincadeira, assegurada em documentos legais como uma das bases para as práticas pedagógicas que ocorrem na Educação Infantil, é necessário fomentar esta temática utilizando o processo dialógico e a institucionalização no Projeto Político Pedagógico do produto resultante destas discussões entre os envolvidos do fazer educacional elaborado nas creches e pré-escolas a fim que se garanta a esta ação lúdica uma trajetória não guiada pelo adultocentrismo, segregadora e dependente dos professores, ao contrário, que seja emancipatória, colabore com o desenvolvimento integral e potencialize cada pequenino presente nas instituições educacionais destinadas à primeira infância.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN 9788579830853. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109136>. Acesso 02 ago. 2023.

ANGELITA, C. P.; CLAUDIANE, Aparecida de A. A.; DAILZE, Luzia da C.; LEOCY, G. Jr.; MAYARA, A. G.; ROSIMEIRE, A. de C. S. **BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.8, n.08, p. 1368-1374 ago. 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/6845/2608/9923>. Acesso 07 set. 2023.

BRASIL. **Lei 8.069. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso 11 ago. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso 16 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 5/2009, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica – CEB. Dez. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso 10 set. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso: 23 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico Censo Escolar da Educação 2022**. Brasília, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf Acesso 11 set. 2023.

CORDAZZO, Scheila Tatiana D.; VIEIRA, Mauro Luís. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Estudos e Pesquisas em Psicologia.** Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, jun. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S1808-42812007000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso 09 set. 2023.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 97, n. 247, p. 534–551. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVsPzTq/abstract/?lang=pt> Acesso 08 set. 2016.

FRIEDMANN, Adriana. **O Brincar na Educação infantil: observação, adequação e inclusão.** 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchid a. **Bruner e a brincadeira.** In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O Brincar e Suas Teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2008.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil Uma Abordagem Histórica.** 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIMA, A. B. de; SILVA, M. B. (Orgs.). **Gestão Escolar Democrática: Teorias e Práticas.** Uberlândia: Navegando, UFU/ PROEXC, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil 1ª ed.** São Paulo: Cortez, 2020.

VEIGA, ILMA et al. **Projeto Político – Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível.** 17ª ed. Campinas, S.P: Papirus, 1995.

VEIGA, ILMA et al. **Escola: Espaço do Projeto Político - Pedagógico**. 29ª ed. Campinas, S.P: Papirus, 2013.

ZABALZA, Miguel Arroyo. **Qualidade em Educação Infantil**. 1ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL – UMA BASE NORTEADORA



TAINÃ BRASIL PANTAROTTO PELAT

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Diadema (2016); Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de São Paulo (2021); Coordenadora Pedagógica na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O brincar sempre foi uma ação presente na infância e consequentemente na educação infantil – primeira etapa da educação básica. A criança brinca de forma individual ou coletiva e a ausência da brincadeira na infância é algo improvável, pois o ato de brincar é uma necessidade infantil. Este estudo discorre sobre a importância da ludicidade na educação infantil e seus eixos estruturais – jogo, brinquedo e brincadeira, objetivando a compreensão geral do tema, assim como sua utilização com objetivos didáticos/ pedagógicos pré-determinados pelo educador. Como prática importante para o desenvolvimento infantil, a ludicidade aliou-se à educação e esta associação é digna de uma reflexão para a ação.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; Prática Pedagógica; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O uso do lúdico na primeira etapa da educação básica tem ganhado espaço no contexto educacional brasileiro e se constituído um dos instrumentos pedagógicos que proporcionam uma aprendizagem significativa para a criança.

Sua prática caracteriza-se pelo desenvolvimento de atividades que estimulam o exercício de habilidades essenciais no processo de desenvolvimento infantil.

A educação lúdica aplicada na educação infantil se destaca como uma estratégia de ensino bem sucedida que se centraliza no estímulo ao desenvolvimento cognitivo e social da criança. A

atividade lúdica é essencial e significativa na infância pois desenvolve capacidades e habilidades como atenção, memória, percepção, sensação, e aspectos básicos diretamente relacionados com o processo de ensino – aprendizagem.

O desenvolvimento do lúdico no contexto escolar exige uma fundamentação teórica bem estruturada por parte do educador, para que sua prática seja significativa, além de compreender a forma pela qual a atividade lúdica se adapta às situações escolar.

A ludicidade e seus componentes – jogo, brinquedo e brincadeira, devem acontecer de forma sistematizada, com objetivos pré- determinados, visando a mediação de ações educativas e a promoção de condições para a aprendizagem plena.

Com base nos argumentos aqui apresentados, este estudo discorre sobre a importância da prática lúdica na educação infantil e os reflexos desta prática no desenvolvimento global da criança. Para a construção deste estudo, utilizou-se uma ação de pesquisa e leitura de linhas de pesquisa e teorias de diversos estudiosos conceituados no tema aqui abordado, pois acredita-se que a pesquisa bibliográfica segundo HORN:

É a que se desenvolve tentando explicar um problema, utilizando o conhecimento disponível a partir de teorias publicadas em livros e congêneres[...] o investigador irá levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando e avaliando sua contribuição para auxiliar a compreender ou explicar o problema: objetivo de investigação. (HORN, apud DIEZ & HORN, 2004, p.26)

Este estudo objetiva esclarecer e nortear a educação lúdica na prática docente na educação infantil.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com as Diretrizes Básicas (2012, p.12) a educação infantil é:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Compreendemos, portanto, que a educação infantil é responsável pelo cuidado das crianças de até 5 anos de idade que estão matriculadas em instituições de ensino próprios para educação infantil, que objetivam prepara-las para o Ensino Fundamental.

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (MEC/SEF, 1998, p.64) todas as atividades que permeiam a rotina escolar na educação infantil devem ter como objetivo central o estímulo ao desenvolvimento das seguintes habilidades:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem – estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoes-

- tima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
 - observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
 - brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
 - utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimento, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
 - conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

Para que as capacidades acima citadas sejam desenvolvidas de forma plena na primeira etapa da educação básica, as atividades propostas pelos educadores devem proporcionar à criança a oportunidade de ser o protagonista da sua aprendizagem.

Sobre estas atividades, as Diretrizes Curriculares Nacionais por meio do artigo 3º, inciso I, alínea C, registra o seguinte direcionamento:

1 – As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores:

[...] C – os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e de manifestações artísticas e culturais.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) registra que:

A criança deve ter todas as possibilidades de entregar-se aos jogos e as atividades recreativas, que devem ser orientadas para os fins visados pela educação, à sociedade e os poderes públicos devem esforçar-se por favorecer o gozo deste direito.

Esta declaração objetiva a garantia da possibilidade de interação social e com o meio em que vive e convive.

A Associação Internacional pelo Direito da Criança Brincar – IPA, (Malta), 1982 (Viena), 1989 (Barcelona) possui os seguintes eixos norteadores:

Saúde: brincar é essencial para saúde física e mental das crianças;

Educação: brincar faz parte do processo da formação educativa do ser humano;

Bem estar - ação social: o brincar é fundamental para a vida familiar e comunitária;

Lazer no tempo livre: a criança precisa de tempo para brincar em seu tempo de lazer.

Compreendemos que de acordo com a citação acima, o brincar desempenha importante papel na estabilidade da saúde física e mental na infância, proporcionando consequentemente seu desenvolvimento integral e aprendizagem.

Faz-se necessário, portanto, a conscientização dos pais e educadores sobre a necessidade e importância do lúdico na vida da criança, pois promove o bem estar, o desenvolvimento de capacidades e habilidades sociais, intelectuais, cognitivas, psicomotoras, afetivas e emocionais.

OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL – RCNEI

De acordo com o RCNEI (1998, p.27) o aprendizado da criança que se encontra na primeira etapa da educação básica deve ser alcançado por meio do desenvolvimento de oito objetivos pré estabelecidos legalmente, sendo o primeiro objetivo: “Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações”. Portanto, os educadores devem fazer uso de atividades e projetos didáticos onde a criança se sinta segura ao realizar, desafiada a tentar porém que tenha a possibilidade de perceber suas limitações.

O segundo objetivo destacado no RCNEI (1998, p.27) refere-se á importância da criança ao “descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem – estar”. A saúde e bem estar sendo aplicada na primeira etapa da educação básica pode ser exemplificada pela visita de dentistas nas escolas, pois refere-se ao cuidado com o corpo e saúde que resultará consequentemente no bem estar da criança.

O terceiro objetivo sobre o qual discorre o RCNEI (1998, p.27) é: “ estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto- estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social”. Compreende-se que de acordo com este terceiro ponto aqui referenciado, a afetividade precisa ser desperta na criança em relação ao próximo, pois isso possibilitará o desenvolvimento de sua dimensão emocional.

O quarto objetivo a ser alcançado referente á aprendizagem da criança na educação infantil contemplado no RCNEI (1998, p. 27) é “estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos á articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração”. Este ponto refere-se diretamente ao processo de socialização na infância, centralizando-se em sua interação com os colegas durante sua convivência.

O quinto objetivo abordado no RCNEI (1998, p.27) é “observar e explorar o ambiente, com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação”. Isto consiste em levar a criança á observar o ambiente no qual vive e convive, objetivando sua conscientização e participação ativa e relevante no mundo, levando-a a compreensão de que suas atitudes de preservação são importantes.

O sexto objetivo abordado no RCNEI (1998, p. 28) consiste em “brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades”. Está é a parte da aprendizagem que mais desperta o interesse e envolvimento das crianças, pois o brincar é um ato desprendido de obrigações e tarefas e isso ás cativa.

O sétimo objetivo apresentado no RCNEI (1998, p. 28) é:

Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas ás diferentes intensões e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido,

expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva.

Este ponto refere-se aos diferentes tipos de linguagens que devem ser proporcionadas à criança objetivando o desenvolvimento de uma boa comunicação, onde ela se expresse de forma a ser compreendida e compreenda a expressividade do outro.

O oitavo e último ponto contemplado no RCNEI (1998, p.28) consiste em “conhecer algumas manifestações culturais demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade”. As crianças precisam entender que existe uma diversidade cultural para que então possam valorizar as manifestações e pluralidade cultural existente na sociedade.

O BRINQUEDO, A BRINCADEIRA E OS JOGOS NA EDUCAÇÃO.

O brinquedo é conceituado por diversos autores, dentre eles, KISHIMOTO (apud, ALMEIDA, 2012):

[...] o brinquedo é compreendido como um objeto suporte da brincadeira, ou seja, é um objeto. Os brinquedos podem ser considerados: estruturados e não estruturados. São denominados de brinquedos estruturados aqueles que já são adquiridos prontos. Os brinquedos denominados não estruturados são aqueles que não são industrializados, são simples objetos como paus ou pedras, que nas mãos das crianças adquirem novo significado, passando assim a ser um brinquedo, dependendo da imaginação da criança.

Referente ao brincar, CUNHA (apud, ALMEIDA, 2012) afirma em suas pesquisas que o brincar é importante na infância:

Porque é bom, é gostoso e dá felicidade, e ser feliz é estar mais predisposto a ser bondoso, a amar o próximo e a partilhar fraternalmente; [...] brincando, a criança desenvolve a sociabilidade, faz amigos e aprende a conviver respeitando o direito dos outros e as normas estabelecidas pelo grupo; [...] brincando, aprende a participar das atividades, gratuitamente, pelo prazer de brincar, sem visar recompensa ou temer castigo, mas adquirindo o hábito de estar ocupada, fazendo alguma coisa inteligente e criativa; [...] prepara-se para o futuro, experimentando o mundo ao seu redor dentro dos limites que a sua condição atual permite; [...] a criança está nutrindo sua vida interior, descobrindo sua vocação e buscando um sentido para sua vida.

Isto nos esclarece que na infância o brincar não desempenha apenas uma função de diversão e entretenimento, mas de socialização, educação, construção de saberes e pleno desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades. Porém, mesmo diante da importância do brincar, educadores e responsáveis não compreendem o ato de brincar como uma possibilidade de desenvolvimento integral da criança.

ALMEIDA (2005) conceitua a brincadeira da seguinte maneira:

Caracterizada por alguma estruturação e pela utilização de regras. É uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual. Na brincadeira, a existência de regras não limita a ação lúdica, a criança pode modificá-la, ausentar-se quando desejar, incluir novos membros, modificar as próprias regras, enfim existe maior liberdade de ação para as crianças. (p. 5).

A brincadeira precisa ser compreendida como uma possibilidade para o desenvolvimento global da criança, onde ela aprende a respeitar regras e resignificar papéis sociais com os quais já possui contato no contexto em que vive.

Ainda de acordo com ALMEIDA (2012) o jogo é uma associação entre o brinquedo e a brincadeira. Segundo ele:

A compreensão de jogo está associada tanto ao objeto (brinquedo) quanto á brincadeiras. É uma atividade mais estruturada e organizada por um sistema de regras mais explícitas. Uma característica importante do jogo é a sua utilização tanto por crianças quanto por adultos, enquanto que o brinquedo tem uma associação mais exclusiva com o mundo infantil. (p.42)

KISHIMOTO (2012) compreende que o jogo pode ser definido como uma ação lúdica, onde existem regras a serem seguidas, e assim como a brincadeiras proporciona a aquisição de saberes por meio da troca de conhecimentos ao mesmo tempo em que se socializa.

O dicionário HOUAISS (2003, p.400) faz a seguinte definição do jogo:

1 – agitação: movimento, oscilação; 2- aposta: lance, mão, parada, partida; 3 – ardil: astúcia; 4-4 balanço: oscilação; 5 - Brincadeira: folguedo, folia, reinação; 6 – coleção: conjunto; 7 – combate: certame, luta, peleja, puguina; 8 – diversão: divertimento; 9 – escárnio: grocejo, motejo, troça, zombaria; 10 – funcionamento: movimento; 11 – inconstância: capricho, instabilidade, irregularidade, variabilidade, volubilidade, constância, evariabilidade, regularidade; 12 – joguete: ludibrio; 13 – manejo: manobra, manuseia; 14 – movimento: destreza, habilidade, mobilidade; 15 – partida: certame, competição, espetáculo, peleja, jogo de cartas: carteadado.

Percebemos por meio da definição acima referenciada que a palavra jogo carrega em si muitas facetas em sua maioria com aspecto lúdico. Já FRIEDMAN (1996, p.20) compreende o jogo da seguinte maneira:

[...] acredito no jogo como uma atividade dinâmica, que se transforma de um contexto para outro, de um grupo para outro: daí a sua riqueza. Essa qualidade de transformação dos contextos das brincadeiras não pode ser ignorada.

EDUCAÇÃO LÚDICA – UM UNIVERSO DE POSSIBILIDADES

De acordo com KISHIMOTO (2000,p.32) “Para Piaget, ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos”

A inserção de jogos e brincadeiras nos primeiros anos da vida escolar tem proporcionado à criança uma mais ágil adaptação á rotina escolar. A ludicidade permite o desenvolvimento da imaginação, criatividade, abstração e a representação do mundo real no universo imaginário.

VELASCO (1996) acredita que o brinquedo tem a capacidade de estimular o desenvolvimento de muitas habilidades no processo de formação da criança, e isso ocorre de forma espontânea.

A brincadeira constitui a infância e quando utilizada em parceria com a educação infantil, obtém uma significação de caráter pedagógico, pois passa a ser instrumento estimulador de conhecimento, aprendizagem e consequentemente o desenvolvimento.

REDIN (2000) defende que o lúdico consiste na mediação para o desenvolvimento e protagonismo na construção de todas as habilidades humanas.

Considera-se brincadeira desde a atividade livre até uma atividade dirigida, com regras a serem respeitadas e objetivos a serem atingidos. O ato de brincar se faz importante por diversas razões, iniciando-se pelo prazer proporcionado pela brincadeira até a sua real importância para o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, emocional, intelectual e social da criança. A brincadeira abriga a expressão de vontades e desejos.

O brincar na educação infantil exerce o papel de estímulo à capacidade criativa e imaginária, bem como proporciona o exercício social, motor e cognitivo.

CARNEIRO E DODGE (2007, p.59) afirmam que: “ o movimento é sobretudo para a criança pequena, uma forma de expressão e mostra a reação existente entre a ação, pensamento e linguagem”. E eles continuam dizendo que :

Para que a prática da brincadeira se torne uma realidade na escola, é preciso mudar a visão dos estabelecimentos a respeito dessa ação e a maneira como entendem o currículo. Isso demanda uma transformação que necessita de um corpo docente capacitado e adequadamente instruído para refletir e alterar suas práticas. Envolve, para tanto, uma mudança de postura e uma disposição para muito trabalho.

(CARNEIRO E DODGE ,2007,p.59)

A Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) registra que:

A criança deve ter todas as possibilidades de entregar-se aos jogos e as atividades recreativas, que devem ser orientadas para os fins visados pela educação, á sociedade e os poderes públicos devem esforçar-se por favorecer o gozo deste direito.

O uso da ludicidade na educação ainda esta em processo de implementação o paradigma educacional brasileiro atual, mas o professor deve sentir-se seguro e respaldado por lei e teorias educacionais para utilizar jogos, brinquedos e brincadeiras em sua metodologia de ensino, compreendendo que:

O professor deve conscientizar-se de que o momento é de inovar e ousar, que os tempos de cópias já se afastaram juntamente com paradigmas que não se enquadram mais nas novas visões de uma pedagogia preocupada com a formação integral do educando. (VERDERI, p. 28, 2009).

Educação o papel do professor é intermediar o conhecimento, propondo regras, mas também dando a criança o direito de tomar decisões, trabalhando assim o desenvolvimento social e político.

O tipo de atividade aplicada também é uma escolha que constitui a função docente, que deve basear-se nos conhecimento que o aluno já possui. PIAGET (apud WADSWORT, 1987, p. 130) afirma que:

[...] a criança pode receber informação valiosa através da linguagem ou da educação dirigida por um adulto somente se estiver em um estado em que possa compreender essa informação. Isto é, a fim de receber a informação ela precisa ter uma estrutura que a capacite para assimilar esta informação.

O autor acima referenciado esclarece em sua afirmação que a criança só consegue receber e processar as informações que recebe com base no conhecimento que já possui. Sendo assim, o educador deve compreender qual o nível intelectual do seu grupo de alunos, analisando os pontos positivos e pontos a serem melhorados para que possa estabelecer uma atividade cuja aplicação e desenvolvimento será significativo para o aluno, seja ela lúdica ou não. (FRIEDMAN, 1996).

Na educação infantil o aprendizado ocorre por meio das experiências. A vivência com diferentes situações contribuem significativamente com o aprendizado da criança. As imitações também é um meio pelo qual o processo de aprendizagem se potencializa por meio da aprendizagem compartilhada.

As crianças têm prazer em realizar tarefas que possuem caráter lúdico e isto ocorre pela liberdade do uso da expressividade e do imaginário que a ludicidade concede.

Nas instituições de ensino e centros de educação infantil, o aprendizado ocorre por meio do brincar – que no contexto escolar possui intenção pedagógica.

O Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (1998, p.27) afirma que:

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos, os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam acontecimentos que lhes deram origem sabendo que estão brincando.

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam em conceitos gerais com os quais brinca.

Com base no trecho acima referenciado compreende-se que a criança possui prévios conhecimento adquiridos antes do início de sua vida escolar, por isso, é válido que o educador compreenda a importância de considerar este conhecimento já conquistado pela criança e então basear-se nesta bagagem para prosseguir com o processo de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do conteúdo exposto neste estudo de revisão literária pode-se compreender a relevância da ludicidade na educação, especificamente na educação infantil.

A criança é um ser lúdico, e aprende através de experiências lúdicas, ou seja, constrói seu conhecimento por meio dos jogos, brinquedos e brincadeiras. Antes mesmo do início da vida escolar a criança já tem contato com o universo lúdico, pois onde quer que esteja seu maior interesse é brincar.

O brincar no contexto escolar possui um caráter didático/ pedagógico, pois acredita-se que a ludicidade aliada à educação proporciona à criança uma aprendizagem envolvente e dinâmica, onde ela se diverte enquanto, conseqüentemente, constrói seus saberes. O processo de socialização também se dá por meio do ato de brincar, pois na brincadeira papéis sociais são representados e relacionamentos interpessoais presenciados por elas em seu contexto social são imitados.

O educador deve compreender que atualmente o brincar não é mais visto apenas como uma forma de divertimento, mas como uma forma de aprender sem opressão, o que torna o aprendizado estimulante e significativo.

Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras são eixos norteadores da ludicidade e devem ser utilizados no contexto escolar, objetivando a facilitação no processo de ensino e aprendizagem e porque não delimitando uma nova metodologia de ensino no paradigma educacional atual?

O lúdico usado individualmente já proporciona uma aprendizagem considerável e ao ser aliado à educação desempenha uma função capaz de revolucionar a aprendizagem, quebrando barreiras de dificuldades existentes nas salas de aula do território nacional, mudando a história da vida acadêmica de muitos educandos, e a educação infantil, como primeira etapa da educação básica é a pioneira para uso desse recurso facilitador do desenvolvimento integral e global da criança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso 12 maio 2017.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. – Brasília: MEC/ SEF, 1998. Vol. 1.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei Federal nº 9.394/96**, 2. Ed. Rio de Janeiro, 1999.

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAMPOS, M. M. **A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: encontros e desafios**. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato e DODGE, Janine J. **A descoberta do brincar**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2007.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1990.

FRIEDMAN, A. **Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 1996.

HOUAISS, A. e VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Elaborado no Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil.** In: KISHIMOTO, T. M. (Org). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 4ªed. São Paulo: Cortez, 2000, p.183.

REDIN, E. **O espaço e o tempo da criança.** 3ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos da Criança - 1959.**

VELASCO, C. **Brincar o despertar psicomotor.** Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

VERDERI, E.B. **Dança na escola: uma abordagem pedagógica.** São Paulo: Phorte, 2009.

WADSWORTH, B.J. **Piaget para o professor da pré- escola primeiro grau.** Tradução de Marília Zanella Sanvicente. – 2.ed. – São Paulo: Pioneir Ed – São Paulo: Cortez; 1987.

NEUROCIÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM



VANESSA DA SILVA ALVES

Professora na Rede Municipal de São Paulo, Graduada em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos e Pós-graduada em Neuropsicopedagogia pela mesma instituição.

RESUMO

Este estudo segue a linha de pesquisa de sentido exploratório, tem como objetivo principal elucidar os princípios da Neurociência na perspectiva da construção das práticas educativas que permeiam a capacidade de aprendizagem e desenvolvimento das relações sociais, cognitivas, físicas e emocionais em sala de aula. A Neurociência, enquanto ciência transdisciplinar, surge a partir da necessidade de investigação e compreensão do sistema nervoso humano e das suas conexões impulsionadoras do processo de aprendizagem do indivíduo. No processo de aprendizagem da língua escrita, os estudos neurocientíficos auxiliam na adaptabilidade das práticas que envolvam a qualidade do ensino durante a alfabetização e o letramento. Conforme referencial bibliográfico pesquisado, que a compreensão dos processos neuro cerebrais conduzem melhorias no desempenho das atividades vigentes para contextualização da aprendizagem e desenvolvimento da habilidade comunicativa de linguagem. Visando este contexto, o tema abordado se mostra inteiramente significativo para ser abordado, juntamente com a contribuição de pensamentos e visões de estudiosos e pesquisadores desta área.

PALAVRAS-CHAVE: Neurociência; Práticas educativas; Aprendizagem; Habilidade comunicativa de linguagem.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, conforme referencial bibliográfico pesquisado, tem como objetivo abordar os princípios dos estudos transdisciplinares da Neuro psicopedagogia na perspectiva de compreensão do funcionamento do sistema nervoso e suas conexões para o processo de aprendizagem,

sobretudo, do desenvolvimento da habilidade de comunicação de linguagem durante o processo de alfabetização e letramento. A linguagem é um meio de comunicação, sobretudo, de conceitos abstratos, que nos permite estruturar o mundo e compreendê-lo, sendo entendida, portanto, como um processo cognitivo. Assumindo caráter essencial para o favorecimento das relações sociais e adaptação do indivíduo ao meio no qual se vive, a linguagem é definida com base em aspectos biológicos e sociais. A linguagem se consolida por meio da utilização dos sons, gestos e símbolos, esses elementos são captados pelo cérebro por meio do sistema visual e auditivo, que por sua vez necessita do sistema motor para a consolidação da fala ou da escrita. Devido aos avanços tecnológicos e científicos, estudos da atualidade são capazes de observar o funcionamento cerebral durante determinada ação, se tratando da comunicação, imagens captadas durante o funcionamento cerebral revelam qual padrão e regiões cerebrais são ativadas durante o processo de linguagem.

Em se tratando do contexto educacional, a neuropsicopedagogia compreende os estudos provenientes das neurociências, psicologia e pedagogia, auxiliando na compreensão das funções cerebrais para o processo de aprendizagem, proporciona ao profissional implementar as práticas pedagógicas que possam auxiliar o aluno durante a construção do conhecimento. Conclui-se deste modo, conforme referencial bibliográfico pesquisado, que a compreensão dos processos neuro cerebrais conduzem melhorias no desempenho das atividades desenvolvidas no contexto educacional.

A NEUROPSICOPEDAGOGIA PRINCÍPIOS DA NEUROCIÊNCIA

O homem deve saber que de nenhum outro lugar, mas do encéfalo, vem a alegria, o prazer, o risco e a diversão, o pesar, o ressentimento, o desânimo e a lamentação. E por isto, de uma maneira especial, adquirimos sabedoria e conhecimento, e enxergamos e ouvimos e sabemos o que é justo e injusto, o que é bom e o que é ruim, o que é doce e o que é amargo. Pelo mesmo órgão tornamo-nos loucos e delirantes, e medos e terrore nos assombram. Todas estas coisas suportamos do encéfalo quando não está sadio. Neste sentido sou da opinião de que o encéfalo exerce o maior poder sobre o homem. É comum e faz parte do ser humano buscar informações e questionar situações e seus meios para realização, buscamos aprender continuamente e esse processo ocorre, em muitas vezes, de forma natural, sem que haja específica obrigatoriedade.

O estudo da neurociência surgiu a partir da necessidade exposta por um grupo de cientistas que buscavam compreender a função do encéfalo e do sistema nervoso como um todo. Ao longo da história e as relações humanas identificou-se a necessidade de compreensão do funcionamento cerebral e sua importância para a vida humana. Pesquisas apontam que a primeira trepanação, intervenção cirúrgica cerebral, foi realizada em 2.500 a. C., no ano 170 a.C., Galeno escreve a respeito da teoria de que o temperamento e o caráter humano são decorrentes do quatro “humores”.

No Brasil, a Sociedade Brasileira de Neurociências foi fundada em 1977, com objetivo de reunir informações acerca das funções da mente e do cérebro, busca intermediar estudos importantes realizados por diversos e renomados grupos de pesquisa, mestres, doutores etc. Sua relação está intrinsecamente ligada ao estudo sobre as funções do encéfalo. O avanço cronológico das descobertas e avanços realizados na Neurologia são vastos, pesquisas nos mostram que desde 4.000

a.C., o ser humano valorizada esse preocupava com novos estudos referentes ao cérebro humano, muitos nomes, como, por exemplo Broadman, Moniz, Rizolatti, se dedicaram ao estudo das funções do cérebro.

Após pontapé inicial, muitos estudos dedicados ao cérebro fizeram parte da história do passado. Em 1861, o médico francês Broca, descreveu o caso do paciente por ele chamado de “Tan”, após seu falecimento Broca estudou seu cérebro na intenção de compreender as áreas funcionais do cérebro e sua relação com demais áreas do comportamento humano, mais tarde, em 1876, o neurologista Wernicke, contribuiu grandemente para compreendermos as funções cerebrais e as áreas responsáveis pela linguagem. Ambos científicos foram considerados pioneiros em suas descobertas, os dois deram início na definição das áreas funcionais cerebrais.

Uma série de experimentos foram realizados, os resultados expressivos contribuíram para o descobrimento das atividades cerebrais. Graças aos estudos e mapeamentos sabemos da capacidade e importância de cada parte do nosso cérebro, cada área corresponde a um grupo de funções responsáveis pela fala, pelo movimento, pelo que somos e nos constituímos ao longo da nossa vida.

A área da neurociência e seus estudos não param, atualmente seus recursos estão sendo utilizados para compreendermos o processo de aprendizagem. É possível, por meio de observações, com a utilização dos recursos tecnológicos, detectar alterações cerebrais perceptivelmente ativadas durante algum tipo de estímulo. A Neurociência mostra que o desenvolvimento do cérebro decorre da integração entre o corpo e o meio social. O educador precisa potencializar essa interação por parte das crianças. (ALMEIDA, Laurinda Ramalho, professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) apud Salla, Fernanda, Revista Nova Escola, 2012)).

Por fim, a neurociência consiste no estudo sobre o sistema nervoso e suas funcionalidades, além de estruturas, processos de desenvolvimento e alguma alteração que possa surgir no decorrer da vida. É uma análise minuciosa sobre o que manda e desmanda em nossa vida.

Compreender o cérebro da criança ou do adolescente e seus processos cognitivos colabora na intervenção, quando necessária, no desenvolvimento linguístico, psicomotor, psíquico e cognitivo destes, estabelecendo, dessa maneira, alternativas no processo educativo para que se tornem possíveis a inclusão e a aprendizagem das crianças com deficiência.

PRINCÍPIOS DA PSICOPEDAGOGIA

A Psicopedagogia corresponde à junção de duas áreas do estudo, a Psicologia e Pedagogia, cuja origem surgiu por volta do século XIX, na Europa, decorrente das necessidades de compreensão acerca das dificuldades de aprendizagem e problemas comportamentais no ambiente escolar. Para Masini (2006), a Psicopedagogia, enquanto área de estudo, surgiu conforme necessidade de atendimento e orientação para as crianças que apresentam dificuldades cognitivas e sociais, por muito tempo seus estudos se pautavam no exemplo de uma sociedade regrada que não compreendiam o porquê de tantas crianças com problemas disciplinares.

O estudo multidisciplinar envolvia médicos, pedagogos, psicólogos e fonoaudiólogos para investigar o que de fato acarretava o déficit de atenção, até a década de 1960 apenas se importavam com os moldes sociais e passados alguns anos levou-se em consideração que havia necessidade de investigação mais abrangente, da qual se observava as condições familiares, relações conjugais e condições de vida do próprio aluno.

Alguns grupos de estudiosos da época passaram a se preocupar em atuar com a problemática de aprendizado no sentido de organizar os núcleos de estudos e aprofundamentos, como exemplo é válido destacar Júlio Bernaldo de Quirós, professor e médico de Buenos Aires, que dedicou anos dos seus estudos para observação e compreensão da leitura e escrita, tendo futuramente o reconhecimento de várias obras destinadas aos estudos da linguagem e aprendizagem. No Brasil, a Psicopedagogia começou a ganhar força por volta da década de 1970, naquela época identificou-se que parte dos indivíduos com déficit de aprendizagem tinha problemas relacionados à algum fator orgânico, por exemplo, decorrente da Disfunção Cerebral Mínima (DCM), porém havia um longo caminho de estudo para percorrer e muitas outras características e definições conceituais ganharam vida e nome.

Em 1983, a Resolução nº 12, criada pelo Ministério da Educação (MEC), passa a regulamentar a Psicopedagogia como curso de pós-graduação, permitindo ao profissional o exercício da sua profissão em escolas, hospitais, empresas e clínicas. Desde então a psicopedagógica expande o seu campo de atuação. Escolas. Clínicas particulares, consultórios particulares e hospitais são alguns dos ambientes de atuação. Na escola, sua função auxilia professores nas demandas causadas pela dificuldade de aprendizagem do aluno, contribuindo significativamente para a qualidade do ensino, pois por meio dele, da avaliação, do diagnóstico, das estratégias e da intervenção, muitos alunos adquiriram a oportunidade de aprender.

A preocupação psicopedagógica passou a considerar a multiplicidade e a complexidade dos fatores envolvidos, como a psicologia, aspectos cognitivos, de natureza psicolinguística, culturais e sociais implicados no quadro de dificuldades da aprendizagem. O psicopedagogo mantém o seu foco de atenção nas questões que podem desencadear a dificuldade de aprendizagem, cabendo a ele compreender quais obstáculos interferem na qualidade de vida do sujeito.

A análise do sujeito através de correntes distintas do pensamento psicológico concebeu uma proposta de diagnóstico, de processo corretor e de prevenção, dando origem ao método clínico psicopedagógico. Muitos outros cursos de Psicopedagogia foram surgindo ao longo deste período até os dias atuais e este crescimento não para de acontecer o que indica uma grande procura por esta profissão. Entretanto, é importante ressaltar, que esta demanda pode proliferar cursos precários distribuindo diplomas e certificados a profissionais inadequados. O status interdisciplinar da Psicopedagogia requer do profissional maior comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o estudo das áreas específicas é predominante nessa área, já que se busca compreender o que leva o aluno à dificuldade no núcleo educacional.

FUNDAMENTOS DA NEUROPSICOPEDAGOGIA

Refletir sobre os fundamentos da Neuropsicopedagogia nos remete a contextualização dos fatos históricos que marcaram o processo do desenvolvimento das descobertas e estudos científicos pautados na compreensão do sistema nervoso e capacidades dos seres humanos. Advinda da Neuropsicologia, movimento científico ocorrido no século XX, construiu a base dos estudos que influenciam as reflexões atuais em relação aos conceitos raízes entre a neurociência, psicologia e fundamentações pedagógicas, visto que o propósito dos seus estudos envolve o processo de aprendizagem do indivíduo.

As ideias de Luria (1902-1977), surgiram para enfatizar o estudo dos conceitos de sistema do cérebro e de caráter cultural. Com esse advento, no estudo do comportamento humano relacionado às neurociências, passaram a surgir novas áreas de conhecimento, como a neuropsicopedagogia, que adveio da relação entre psicologia, pedagogia e neurociência, considerando a complexidade do funcionamento cerebral e as articulações entre o cérebro e o comportamento humano associadas aos aspectos da educação.

A NEUROCIÊNCIA DA APRENDIZAGEM

A neuropsicopedagogia apresenta um ponto de vista inclusivo, dada a sua preocupação com as dificuldades apresentadas pelos educandos em sua aprendizagem, assunto este que atualmente tem preocupado cientistas, pais e educadores. A hipótese inicial que norteou este trabalho é que a neurociência oferece um grande potencial para nortear a educação na instituição escolar. Contudo, é necessário construir elos entre a aplicação da neurociência e a prática educacional, para que essas ligações sejam engajadas no decorrer do percurso na unidade escolar. Relvas (2011) cita que determinados cenários revelam uma relação entre educação e saúde que tem sido, portanto, mediada pela neurociência.

A autora enfatiza que a neurociência é uma ciência que estuda o sistema nervoso central bem como sua complexidade, através de bases científicas, dialogando também com a educação, através de uma nova subárea, a neurodidática ou neuroeducação. Este ramo novo da ciência estuda educação e cérebro, entendendo este último como um órgão “social”, passível de ser modificado pela prática pedagógica. (Relvas, 2011). O cérebro é o comando do corpo, e o desenvolvimento desses comandos, depende dos estímulos ambientais que irão moldar as atitudes, os conhecimentos e o modo de vida do indivíduo.

O fato de conhecer como o cérebro funciona, e as causas das dificuldades de aprendizagem, não é o mesmo que saber o que fazer para que o problema seja sanado, ou pelo menos minimizado. Então, faz-se necessário estabelecer novas estratégias de conduta profissional, que facilitem o alcance dos objetivos almejados e promover uma condição facilitadora de aprendizagem para todos os educandos. A Neurociência aplicada à educação pode ser compreendida como o estudo da estrutura, do desenvolvimento, da evolução e do funcionamento do sistema nervoso, voltado para a

obtenção de informações, solução de problemas e modificação de comportamento.

Na prática, a aproximação entre a Neurociência e a Psicopedagogia podem reverter em melhorias de qualidade de vida e contribuir para a compreensão no processo de aprender a aprender. (HENNEMAN, 2012). Para que essas possibilidades sejam atendidas, esses sujeitos precisam ser pensados a partir de suas peculiaridades e diferenças no processo de aprender, pois carregam uma série de mudanças biológicas e ambientais, além de distintas trajetórias de vida e de aprendizagens formais e informais que a unidade escolar precisa considerar.

As compreensões das dificuldades de aprendizagem, torna-se necessária para que se possa detectar a sua origem, pois este é um fator importante para que se possa compreender o educando no processo de aprendizagem. Entender esse processo requer iniciar pela compreensão da estrutura biológica e social que sustenta a aprendizagem dos educandos, afinal essa aprendizagem é um processo múltiplo, a não aprendizagem é um componente normal do processo.

O importante não é medir o que não se aprendeu, mas, a partir da avaliação, calcular o que se conseguiu, em que espaço de tempo, com que meios. Estas afirmações nos levam a crer que ações, sentimentos, sensações repostas emocionais e motoras e pensamentos, isto é, informações sobre o estado interno do organismo, não podem ser entendidas sem o deslumbrante conhecimento do cérebro e suas múltiplas conexões.

Já Vygotsky (2003), um dos maiores estudiosos do tema, é enfático ao afirmar que um conceito é um ato real e que não pode ser ensinado por treinamento, mas com o desenvolvimento de funções intelectuais, como: atenção, memória, lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. Impetra que o aprendizado é uma das principais fontes de conceito da criança em idade escolar, e é também força impulsionadora de seu desenvolvimento. Sendo assim, independente dos casos, todos são aprendizes e cada um tem sua própria maneira de assimilar e aprender, necessitando sempre de estímulos para que a aprendizagem se faça.

O desenvolvimento da área da neurociência relacionada ao processo de aprendizagem tem sido assinalado como sendo intrigante para o meio educacional. Neurociência da aprendizagem significa o estudo de como o cérebro aprende. Trata-se de como as redes neurais se comportam no momento da aprendizagem, assim de que forma os estímulos alcançam o cérebro, do modo como as memórias se consolidam e de como se acessa essas informações.

Neste contexto, a unidade escolar, por sua natureza social e pedagógica, tem por função levar os educandos à apropriação da cultura e do saber. Segundo Relvas (2011), as equipes multidisciplinares e interdisciplinares só tem sucesso quando agem de forma integrada com a família e a escola a fim de otimizar resultados e focar o melhor desempenho da aprendizagem. (p. 128) Art. 32º. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Para que isto ocorra à unidade escolar dever estar apta a estimular no educando sua habilidade de aprender, proporcionando-lhe o acesso aos conhecimentos e às vivências de práticas sociais vigentes no meio no qual está inserido. É natural ouvirmos diariamente na unidade escolar,

reclamações da dispersão, da bagunça, da indisciplina. É comum escutar o argumento deque antigamente era diferente.

Em pleno século XXI nos deparamos no nosso cotidiano com um elencado de informações tecnológicas que acaba fazendo junção com o ensinamento formal, portanto, faz necessário estar se capacitando, aperfeiçoando para que possa ensinar outras linguagens.

A unidade escolar tem a função de ajudar a criança a progredir do aprender por meio da observação, o que faz o tempo todo, desde seu nascimento, para chegar ao aprender por meio do ensino formal. A influência da neurociência na prática educacional irá fortalecer estratégias já utilizadas na unidade escolar, além de sugerir novas formas de ensinar. O neuropsicopedagogo deve se beneficiar das pesquisas recentes para que assim possa estar enriquecendo sua prática clínica ou institucional tendo sempre um olhar à qualidade de seu trabalho e sua eficiência na compreensão de cada indivíduo.

A neurociência desvenda o que era até então desconhecido sobre o processo da aprendizagem, e nele destacando as funções do cérebro e das interações entre suas regiões, sulcos e lobos. A neurociência da aprendizagem tem como foco auxiliar os educadores a compreender de forma mais simples os transtornos comportamentais e da aprendizagem, possibilitando referências para a elaboração de estratégias que atendam a cada caso e às suas particularidades. Sendo assim esta nova base de conhecimentos permite ao educador agregar possibilidades na área da transmissão do saber e do aprendizado. Vários métodos de investigação são utilizados pela neurociência cognitiva. Um exemplo é o eletroencefalograma.

Aprendizagem, memória e emoção estabelecem ligações entre certos estímulos e respostas quando ativadas pelo processo de aprender. O educando necessita de oportunidades para discutir temas, de ambiente tranquilo, e coragem para expor seus sentimentos e ideias. O cérebro sofre transformações fisiológicas e estruturais em decorrer das experiências. Aulas práticas, exercícios físicos que tenham inclusão ativa de quem participam, geram associações entre experiências anteriores com a atualidade.

O cérebro, nos períodos sensíveis para certo tipo de aprendizagem, acaba adequando períodos ótimos que não se esgotam mesmo na idade adulta. Neste ponto deve-se ter como foco o ajuste de probabilidade e padrões de desempenho às características etárias específicas dos educandos, sempre utilizando como recurso unidade temáticas integradoras. O cérebro mostra plasticidade neural (sinaptogênese), mas maior densidade sináptica não prevê maior capacidade generalizada de aprender.

A Neurociência visa descrever, explicar e estabelecer modelos para investigar os mecanismos neurais elementares que sustentam qualquer ato cognitivo, perceptivo ou motor. Para Relvas, neurociência é uma ciência nova, que trata do desenvolvimento químico, estrutural e funcional, patológico do sistema nervoso. (2011, p. 22) O córtex cerebral é a parte mais externa no cérebro; é onde se produz o pensamento e o raciocínio, que são as funções primordiais do cérebro.

As funções secundárias, que estão relacionadas à sobrevivência básica, ocorrem em um local mais profundo do cérebro. Segundo Relvas (2011), a aprendizagem é um processo mental

que envolve o processamento de informação e a sua/a passagem da memória de curto prazo para a de longo prazo. Neste processo, o conhecimento prévio do aluno e a construção de sentido têm um papel determinante em toda a aprendizagem. “O que cada um é capaz de aprender num dado momento depende em grande parte daquilo que ele já sabe”. (p.78).

Pode ser definida como o estudo de como a cognição e a emoção são implementadas no cérebro, procurando ser uma ponte entre mente e cérebro, e objetiva estudar as representações neurais dos atos mentais. (RELVAS, 2011) A aprendizagem está ligada ao processo de desenvolvimento biológico. A evolução é determinada pela genética da espécie. Nosso cérebro demora vinte anos para amadurecer.

Por isso, a criança faz atividades que interessam ao amadurecimento. Se você quiser jogar damas com uma menina de 3 anos, ela vai relacionar-se com as pedrinhas, não com as regras. Aos 6 ou 7 anos, ela começa a organizar suas ações em razão de outros elementos: é capaz de se concentrar, ficar sentada ouvindo o professor, compreender orientações externas. Mesmo louco para jogar futebol, um garoto sabe que precisa primeiro fazer a lição.

Com os adultos, o processo de aprendizagem é diferente. Com o passar do tempo, os hormônios passam por transformações que afetam os processos da memória. Por isso, sabemos hoje que os adultos aprendem mais lentamente, mas precisam aprender sempre. A memória é a aquisição, a formação, a conservação e a invocação de informações. A aquisição é também chamada de aprendizagem: só se grava aquilo que foi aprendido. A evocação é também chamada de recordação, lembrança, recuperação. Só lembramos aquilo que gravamos aquilo que é aprendido. (IZQUIERDO, 2002, p. 38).

A memória é basicamente a capacidade humana de inscrever, conservar, e relembrar mentalmente vivências, conhecimentos, conceitos, sensações e pensamentos experimentados em um tempo passado. A memória humana focaliza coisas específicas, requer grande quantidade de energia mental e deteriora-se com a idade. É um processo que conecta pedaços de memória e conhecimentos a fim de gerar novas ideias, ajudando a tomar decisões diárias.

Os psicólogos e neurologistas distinguem memória declarativa de memória não-declarativa (ou memória procedural). Grosso modo, a memória declarativa armazena o saber que algo se deu, e a memória não o como isto se deu. De maneira geral, psicólogos tendem a ocupar-se da memória declarativa, enquanto neurobiólogos tendem a se ocupar da memória procedural. Psicólogos distinguem dois tipos de memória declarativa: a memória episódica e a memória semântica. São instâncias da memória episódica as lembranças de acontecimentos específicos. São instâncias da memória semântica as lembranças de aspectos gerais.

Memória, segundo diversos estudiosos, é à base do conhecimento. Como tal, deve ser trabalhada e estimulada. É através dela que damos significado ao cotidiano e acumulamos experiências para utilizar durante a vida. O hipocampo, juntamente com córtex frontal, é responsável por analisar as diversas entradas sensoriais e decidir se vale a pena lembrar-se delas. Se valerem à pena, elas podem se tornar parte de sua memória de longo prazo.

O educando requer informações mais precisas, e a unidade escolar precisam fazer com que

seu educando se torne questionador, um cidadão crítico, formador de opiniões, independente em seus pensamentos. Para que este fortalecimento aconteça, cabe ao educador, psicopedagogo, e outros profissionais transformar uma simples aula, um simples atendimento, em um momento propício para a observação e a experimentação, gerando a motivação necessária à aprendizagem, transformando o que poderia ser fracasso, em sucesso. Jogo, brincadeiras, roda de conversa, dinâmica de grupo, tipos variados de atividades podem funcionar como estímulos modificadores nas várias disciplinas escolares. Afinal a aprendizagem se dá quando o indivíduo se mostra apto a mudar seu comportamento e isso só acontece quando as conexões cerebrais se fortalecem.

Para que este fortalecimento aconteça, cabe ao educador, psicopedagogo, e outros profissionais transformar uma simples aula, um simples atendimento, em um momento propício para a observação e a experimentação, gerando a motivação necessária à aprendizagem, transformando o que poderia ser fracasso, em sucesso. Jogo, brincadeiras, roda de conversa, dinâmica de grupo, tipos variados de atividades podem funcionar como estímulos modificadores nas várias disciplinas escolares. Relvas (2011) enfatiza que, embora, o conhecimento sobre o cérebro não seja satisfatório, é conveniente que os profissionais envolvidos com a educação compreendam e aceitem que existem anormalidades que geram déficits cognitivos de graus variados.

Podemos observar que, apesar de indivíduos apresentarem uma mesma anomalia, na unidade escolar, por exemplo, o desempenho de cada um vai depender mais de sua vivência fora da unidade escolar, do que do desempenho acadêmico propriamente dito, independente do esforço do profissional. É importante ressaltar que a psicopedagogia trata do processo de aprendizagem do ser humano, e sendo assim, torna-se necessária a busca em outras áreas de conhecimento para aprimorar os desafios. Ao tratarmos do tema aprendizagem nos deparamos com um leque de questionamentos. Afinal o processo de aprendizagem é complexo, e por isso tornasse necessário que haja o engajamento de outros profissionais de outras áreas para atuarmos.

Cabe aos profissionais passar a ter um novo olhar para a educação com a intensidade e complexidade que tem, e não trabalhar sozinho. Sempre procurar auxílio de parcerias que lhe sirva de estímulo, supervisão e busca conjunta de soluções. A problemática central tratada por essa pesquisa se assentava em compreender e verificar as possibilidades de aplicabilidade da neurociência nos atendimentos psicopedagógicos na educação esse o diálogo entre as áreas seria possível.

Tínhamos como objetivo propor conhecimentos pedagógicos necessários ao desenvolvimento do processo pedagógico; auxiliar em seu trabalho de autoconhecimento, fator essencial ao processo evolutivo dos educandos a você confiado; motivar para que você construa no seu dia a dia, a partir de suas próprias experiências; enriquecer o conhecimento de que é oportuno aos educadores no processo de aprendizagem e na compreensão dos sintomas apresentados pelos educandos melhorando assim, a aplicabilidade dos conteúdos podendo facilitar ou não a aprendizagem.

A neurociência aplicada à educação pode ser compreendida como o estudo da estrutura, do desenvolvimento, da evolução e do funcionamento do sistema nervoso, voltado para a obtenção de informações, solução de problemas e modificação de comportamento. Na prática a aproximação entre a Neurociência e a Psicopedagogia podem reverter em melhorias de qualidade de vida e propiciar grande contribuição para compreensão no processo de aprender e aprender.

Para que essas possibilidades sejam atendidas, esses sujeitos precisam ser pensados a partir de suas peculiaridades e diferenças no processo de aprender, pois carregam uma série de mudanças biológicas e ambientais, além de distintas trajetórias de vida e de aprendizagens formais e informais que a escola precisa considerar. Naturalmente, essas diversidades demandam que os educadores apresentem mudanças em seu fazer pedagógico para atender a essas peculiaridades e, uma delas, é compreender o processo de aprendizagem desses educandos.

Entender esse processo requer iniciar pela compreensão da estrutura biológica e social que sustenta a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, há uma gama de estudos sobre o desenvolvimento psicológico e a aprendizagem da criança, que tem contribuído para as transformações no campo da educação e avanços no entendimento da adolescência. Com relação ao adulto verificamos uma carência de investigações sobre sua aprendizagem, pois por muito tempo acreditou-se no estereótipo de que pessoas adultas e idosas não teriam mais capacidade para aprender ou que apresentariam muita dificuldade.

Conhecer as conexões neurais do educando é imprescindível para que sejam elaboradas atividades que desenvolvam suas funções motoras, sensitivas e cognitivas. O contexto em que ocorre cada aprendizado é de importância decisiva. Esse contexto inclui uma grande quantidade de fatores modulares, que nos últimos anos a pesquisa vem agregando com clareza que existem diferentes influências sobre aquilo que adquirimos em relação à formação da memória.

O estudo da neurociência vem comprovar a importância de ver o ser humano como um ser social, biológico e psicológico. E quando essa compreensão é colocada em prática o resultado da aprendizagem é positivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre a neurociência deixam claro uma questão muito importante: a forma de aprender e ensinar não pode ser mais vista apenas do ponto de vista daquilo que se vê, mas principalmente de dentro para fora como essas conexões se estabelecem cognitivamente e como educadores e educandos, a partir dessas constatações, podem usufruir desses estudos e dos seus benefícios. Entender o funcionamento do cérebro humano ainda é uma grande jornada a ser desvendada, mas de uma forma geral temos hoje mais respostas do que tínhamos a anos atrás, onde a abordagem por meio das neurociências só vem a contribuir no tocante ao entendimento de que o indivíduo não pode ser mais enxergado de modo geral, mas individual.

Ao reunir aspectos psicológicos, neurológicos e pedagógicos estamos usando as duas áreas do saber - educação e neurociência - a serviço da criação de novos conhecimentos e novas formas de fazer o que já vinha sendo feito. Nesse sentido, aprender e ensinar são atividades de via de mão dupla que precisam caminhar juntos. É por meio da neurociência que hoje sabemos que o processo de aprendizagem envolve fatores diversos como emocionais e cognitivos, onde de acordo com cada necessidade o cérebro humano tem total capacidade de adequar-se às situações diversas para a aquisição do conhecimento. Com isso, educadores só tem a ganhar com os achados da neurociên-

cia, e os educandos só têm a receber as valiosas informações que podem usar em seu benefício próprio através de técnicas didático-pedagógicas pensadas de forma direcionada.

A aplicação da neurociência a educação não é exatamente uma novidade, mas um avanço em termos práticos porque alinha a necessidade do aprendizado e uma nova forma de trabalho docente. Com isso, entendemos que os conhecimentos científicos construídos por meio das neurociências pode garantir mais efetivação nos processos escolares e na construção do conhecimento.

Não creditamos ao tema a finalização do assunto, mas entendemos que aprender e ensinar são atos onde a neurociência atua de modo direto e eficaz, porque permite que situações antes consideradas como fracasso escolar, hoje possam ser vistas com sucesso e esperança, reacendendo a chama de um caminho promissor para a colaboração na aquisição do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ADAMS, J. L. **Ideias Criativas: como vencer seus bloqueios mentais**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1994.

AVELINO, W. F. **A Neuropsicopedagogia no cotidiano escolar da educação básica**. Revista Educação em Foco, 2019. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2019/06/003_ANEUROPSICOPEDAGOGIA-NO-COTIDIANO-ESCOLAR-DAEDUCA%C3%87%C3%83O-B%C3%81SICA.pdf. Acesso 20 jan. 2021.

BARBIZET, J.; DUIZABO, P. **Manual de neuropsicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

BEAR, M. F.; CONNORS, B.; PARADISO, M. A. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

BORUCHOVITCH, Evely. **Estratégias de Aprendizagem e Desempenho Escolar: Considerações para a Prática Educacional**. Psicologia: Reflexão e Crítica. Porto Alegre. v. 12 n.2 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

BRASIL. **Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu.** Editora Scipione. São Paulo 1999.

CORRÊA, Rosa M. **Dificuldades no Aprender: Um outro modo de olhar.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

FERREIRO, Emília. **Reflexão sobre Alfabetização.** Editora Cortez. São Paulo. 2001.

FERREIRO.E.;TEBEROSKY, A. **Psicogênese Da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOUVÊA, M.C.S. Infância, Sociedade E Cultura. In:CARVALHO, A., SALLES, F. , GUIMARÃES, M.A.,(Orgs). **Desenvolvimento e Aprendizagem.** Belo Horizonte: Editora UFMG, Proex, 2002.

GRIFFO, Clénice. **Dificuldades de Aprendizagem na Alfabetização: Perspectivas do Aprendiz.** In: SENA, Maria G. C.; GOMES, Maria F. C. **Dificuldades de aprendizagem: na educação.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

GUERRA, Leila Boni. **A Criança com Dificuldades de Aprendizagem.** São Paulo, 1998.

JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Tereza. **Problemas de Aprendizagem.** São Paulo, 1998.

KANDEL, Eric. et. al. **Princípios de Neurociências**. 5ª Edição, Porto Alegre: AMGH, 2014.

KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o Futuro**. São Paulo, 1999.

LURIA, A. R. **A Construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

MACEDO, Lino; BRESSAN, Rodrigo. **Desafios da Aprendizagem. Como as Neurociências Podem Ajudar Pais e Professores**. São Paulo: Papirus 7 Mares, 2017.

MANTOAN, Maria Tereza Egler; NUNES, Clarice. **Educação em Questão**. São Paulo, 1996.

MINAS GERAIS. Caderno 2. **Alfabetizando. Ceale: Centro de Alfabetização, leitura e escrita**. Governo de Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

NEUROPSICOPEDAGOGIA, 2012. **Neurociências em Benefício da Educação**. Disponível em: A IMPORTÂNCIA DA NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO | Neurociências em benefício da Educação! (neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com).

NUNES, Terezinha; BUARQUE, Lair; BRYANT, Peter. **Dificuldades na Aprendizagem de Leitura: Teoria e Prática**. São Paulo, 2000.

PAÍN, Sara. **Diagnósticos e Tratamentos dos Problemas de Aprendizagem**. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally W. **Desenvolvimento Humano**. 7ª ed. Porto Alegre, 2000.

Revista Veja. **Melhores que os Pais**. Eliana Simonetti e Cíntia Valentini. 16 de dezembro de 1998.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e Realidade Escolar: O Problema Escolar e de Aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1994.

SENA, Maria G. C.; GOMES, Maria F. C. **Dificuldades de Aprendizagem: Na Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

SILVA, Maria Cristina da. **Saberes e Dizeres Diferentes de Crianças que "Fracassam" na Escola**. In: SENA, Maria G. C.; GOMES, Maria F. C. Dificuldades de aprendizagem: na educação. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.p.55- 67.

SILVA, Maria Alice S. S. **Conquistando o Mundo da Escrita**. Editora. Ática, São Paulo, 1995.

SOARES, Magda. **Letramento: Um Tema em Três Gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

STERNBERG. R. J. **Psicologia Cognitiva**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



+55 14 3198-4048
+55 11 4444-9014
relacionamento@facon.edu.br

FACONNECT