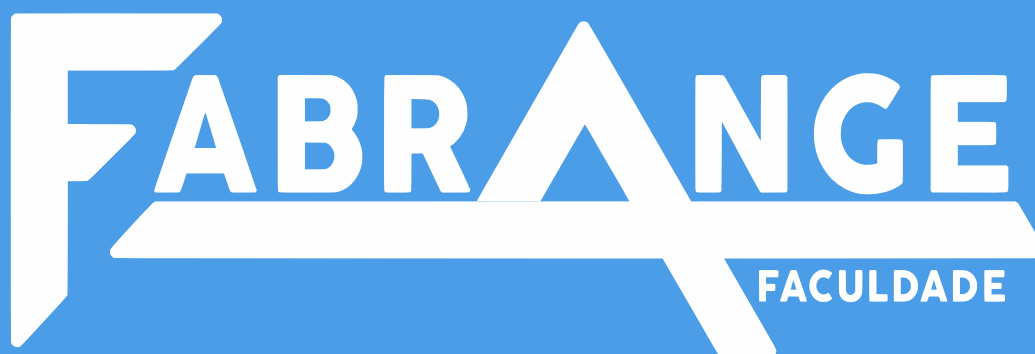




FABRANGE
FACULDADE



A161

Revista Abrangente / Editora Fabrange – vol. 2,
n.8 {set. 2023} - São Paulo: Frabrange Faculdade, 2023.

63p: il, color

Mensal ISSN 2764-9229

1.EDUCAÇÃO. 2.Arte na educação infantil. 3.Literatura infantil – habilidades emocionais. 4.Trajatória da educação infantil. 5.Desenvolvimento socioemocional – contos de fadas. 6.Jogos e brincadeiras – recursos psicopedagógico. 7.Direito de brincar. 8.Ensino de artes – séries iniciais. 9.Arte – ensino fundamental. 10.Arte na educação. 11.Inteligência emocional. 12.Empatia – habilidades sociais.

CDD 370

Catálogo: Neuza Ventura Nunes da Silva - CRB/8-5442

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA CHEFE

Prof.a Dr.a Aidil Soares Navarro

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Raimundo Nonato de Carvalho Júnior

Márcia da Silva Ferreira Hentz

Rosali de Oliveira Mendes

Fernando Martins

Aline Grenfell da Silva

SECRETÁRIOS EXECUTIVOS

Lucília Bárbara Miguel

Aldinei Tomé

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Telma Tomé

BIBLIOTECÁRIA

Neuza Ventura Nunes da Silva - CRB/8-5442

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Rodrigo R3

DIREÇÃO GERAL

Tânia Tomé

COPYRIGHT

Revista Abrangente

ISSN 2764-9229 Faculdade Fabrange ABC

FABRANGE - SP/2023.

EDITORIAL

Pois é, chegou a primavera, a estação mais florida do ano e ela nos traz um tempo de renascimento, tudo volta a florescer e com isso nos deparamos com novas descobertas; e dessa forma precisa ser o nosso aprendizado. Toda a estação é importante, cada uma com sua fase e peculiaridades. Com base nesse pensamento, a edição do mês de setembro chega a suas mãos repleta de novidades e, certamente, com conteúdos enriquecedores para o dia a dia do professor e auxiliando na rotina do trabalho docente em sala de aula e ressaltando a importância e a contribuição do professor da Educação Básica.

Jamais devemos perder a concepção de que o professor é um agente transformador de realidades, pois é diante deste ponto de vista que iremos perceber a necessidade específica de cada estudante, ou seja, trabalhando a diversidade em sala de aula e por meio dessa interação criar conexões permitindo assim que novas visões de mundo sejam construídas sem esquecer de compreender o mundo do discente. Diante desses novos cenários, assim como a estação das flores, ajudamos os nossos alunos a sair de uma estação de outono e descobrindo, ou até mesmo se redescobrimo, que mesmo diante dos espinhos ele sempre irá voltar a florescer. Assim, o papel do professor é essencial e a você devemos todo o nosso respeito e admiração.

Ademais, essa edição está como um canteiro em que lançamos várias sementes e que, com certeza, você colherá bons frutos. Portanto, receba e a regue todos os dias; receba todo o conhecimento que estamos dispostos a oferecer a você. A cada página você será presenteado com assuntos que trazem à tona a importância da necessidade do docente em buscar sempre o melhor caminho para a formação continuada. Destacaremos quais são os caminhos para que possamos acolher, ensinar, orientar e conduzir nossas crianças.

Mas, não para por aí .. Você irá acompanhar também uma matéria sobre a inclusão social, tema cada vez mais recorrente na nossa realidade, e como não poderia deixar de ser a nossa revista tem um profundo respeito a esse tema, pois a inclusão é desenvolvida por um conjunto de meios e ações que tem como principal propósito olhar para aqueles que foram excluídos socialmente, seja por preconceitos sociais, raciais, orientação sexual, educação, necessidade especial etc.

Outro foco importante é comentarmos sobre a diversidade cultural uma vez que por meio dela podemos ter vários registros e utilizarmos como prática em nossa sala de aula, por exemplo, o canto, a dança; isto é, vários recursos lúdicos que possibilitarão um ensino prazeroso e significativo. E como não poderia deixar de ser trataremos também sobre a questão do plantio de árvores e o cultivo de hortas no ambiente escolar, dessa maneira reforçando o cuidado com o nosso planeta.

Lembrem-se: vamos sempre florescer e vamos cuidar do terreno que é o nosso conhecimento.

Desejamos uma ótima leitura!

Boa leitura!

TÂNIA TOMÉ
Diretora Geral



- 08 - 16** **INCLUSÃO E DIVERSIDADE, UM CAMINHO PARA A CIDADANIA**
ANA PAULA OLIVEIRA FERREIRA
- 17 - 27** **ATENÇÃO À EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA**
ÉRICA MARIA RENNÓ VILLELA DARIO
- 28 - 35** **PRESSUPOSTOS DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
FERNANDA CRISTINA DE LIMA
- 36 - 43** **OS GRANDES DESAFIOS DA PROFISSÃO: PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
GRACIELA CESTILE
- 44 - 50** **DIVERSIDADE NA APRENDIZAGEM DISCENTE COM NECESSIDADES ESPECIAIS**
JACIARA FERREIRA DE MATOS
- 51 - 60** **A INCLUSÃO DE ALUNOS ESPECIAIS EM SALAS DE ENSINO REGULAR**
LUCIANA DIAS DOS SANTOS SILVA
- 61 - 67** **A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS CONSTRUTIVISTAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COM FOCO EM LEITURA E ESCRITA**
MIRTES SOARES DE OLIVEIRA
- 68 - 76** **O LÚDICO NA SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA**
NEUSA MARIA DA SILVA
- 77 - 87** **A DANÇA NOS CORPOS EM MOVIMENTO**
SIRLENE LEONEL CUNHA SILVA
- 88 - 92** **A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO FINANCEIRA E O CURRÍCULO ESCOLAR**
VANESSA DA SILVA SATURNINO
- 93 - 100** **A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
VANIELE MARIA DA SILVA MINATO

- 101 - 108 O USO DA COMPUTAÇÃO EM NUVENS NO ENSINO FUNDAMENTAL**
VIVIANE SOUZA ATHU
- 109 - 116 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA SURDA NO DESENVOLVIMENTO**
ANGELA CARLA MACEDO
- 117 - 125 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SEU PROCESSO INCLUSIVO NO SISTEMA ESCOLAR**
MARIA RITA CORDEIRO
- 126 - 134 FORMAÇÃO TRADICIONAL ELUDÍVEL: COMO DESIGNAR UMA FORMAÇÃO DOCENTE RESPONSÁVEL E TRANSFORMADORA?**
VANIA ANSELMO QUARTIM DE BLASIIS
- 135 - 144 REVITALIZANDO O ESPAÇO ESCOLAR COM PLANTIO - ÁRVORES E HORTAS**
EDISON NANTES
- 145 - 153 APRENDIZAGEM DA CRIANÇA PORTADORA DA SÍNDROME DE DOWN E A INCLUSÃO ESCOLAR**
CLEIDE CRISTINA CELANO
- 154 - 161 METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM: ABORDAGENS COLABORATIVAS**
EDNALVA APARECIDA DA SILVA OLIVEIRA
- 162 POEMA: BORDADOS**
LE MELO

SUMÁRIO



ANA PAULA OLIVEIRA FERREIRA

Licenciada em Pedagogia pela faculdade Estácio de Sá (2010). Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.

INCLUSÃO E DIVERSIDADE, UM CAMINHO PARA A CIDADANIA.

RESUMO

Este artigo tem como foco principal trazer a luz os desafios encontrados na sociedade atual, em relação as questões que permeiam o respeito à diversidade humana e a pluralidade cultural nos ambientes educacionais, tendo em vista que os pensamentos em relação a diversidade, a partir dos preceitos que buscam a transformação das práticas escolares e educacionais sobre o assunto aqui abordado, com o intuito de promover uma educação para todos, através de aprendizagens concretas, que garantam a efetiva permanência e participação do estudante e, seu sucesso escolar independente de suas característica. O Processo educacional contempla os processos formativos que se iniciam na vida familiar, nas relações humanas de um modo geral, dando origem a uma extensa diversidade individual. Assim justifica-se essa temática da questão da educação para a diversidade observando sempre que a educação é um direito fundamental de todo cidadão. A constituição de cada escola é única e se analisarmos e considerarmos o meio em que vivem esses alunos, e pela importância do tema que as discussões sobre diversidade cultural ganham maior conteúdo, incentivando pesquisas sobre o assunto a tempos, confirmando assim que isso não é novidade e apontava para a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre a construção dos discursos da diferença, e o verdadeiro significado dos termos capazes de produzir espírito crítico e cidadania. Cada escola, cada sala de aula tem sua história e preocupações que a tornam única, e essas diferenças apresentadas pela comunidade escolar podem ser explicadas com precisão pela diversidade. A metodologia utilizada para essa pesquisa foi a revisão bibliográfica.

Palavras-chave:
Cidadania; Educação; diversidade.

INTRODUÇÃO

As instituições escolares são locais singulares, quando se considera o ambiente em que os alunos frequentam, e é essa a justificativa do tema em questão. A abordagem em relação à diversidade nos ambientes educacionais tem crescido e ganhado corpo frente as discussões na sociedade atual o que despertou o desejo de abordar essa temática no presente artigo.

As questões relativas as diversidades não são novidades e caminham para a necessidade de difundir a construção do discurso sobre as diferenças no ambiente escolar, e da busca pela construção de uma educação que produza reflexões sobre o sentido do termo cidadania.

As instituições escolares possuem suas próprias características, tem a sua história e suas preocupações que as torna diferentes umas das outras, as diferenças apresentadas pelas diferentes instituições escolares, podem ser explicadas pela diversidade das pessoas que as frequentam e nelas apresentam suas diferenças, é possível afirmar então que em um mesmo ambiente é possível encontrar uma diversidade importante de pessoas formadas por grupos étnicos, costumes e crenças próprias da sua cultura e singularidade.

Quando refletimos sobre o processo de aprendizagem atualmente, e especialmente nas instituições brasileiras, observamos diferentes fatores que influenciam nota-se tanto aspectos positivos, a possibilidade de conhecer e conviver com novas culturas, quanto os aspectos negativos, referente as definições de cultura através do tempo vieram de outras regiões do Brasil, e não poucas vezes são consideradas como inferiores em relação as que já fazem parte da região em que se insere.

Hoje a sociedade vivencia importantes mudanças em seus diferentes aspectos, em especial o aspecto cultural. Sob essa ótica o aspecto cultural é o que mais apresenta divergência especialmente quando se trata de influência na vida dos estudantes na relação ensino e aprendizagem.

Observa-se um grande abismo cultural que causa um importante impacto à formação educacional, no que se refere a sociedade, e ao ambiente educacional, o que reflete de forma a negativa levado no corpo docente das instituições os influenciando a investir mais em estudantes que supostamente terão melhor rendimento, por vezes negligenciando aquele que apresenta dificuldades mais complexas e relacionadas com esse conflito cultural Perrenoud afirma que:

Diferenciar é trabalhar prioritariamente com os alunos que têm dificuldades. Ora, nem sempre eles são cooperativos, trabalhadores, simpáticos, bem-educados, divertidos, limpos e charmosos, ou seja, gratificantes. Diferenciar é enfrentar com frequência certa distância cultural, gerar certa tensão com quaisquer alunos rebeldes à aprendizagem, superar momentos de desânimo quanto o tédio inerente à repetição das mesmas explicações, as quais acompanham tarefas elementares, por mais fundamentais que elas sejam. (PERRENOUD, 2001, p. 46.)

Sob essa visão surge a necessidade de novas proposta para educar, observando o além do que se vê, estando aberto a enxergar as possibilidades além da primeira impressão que se espera, e que já traz consigo histórias, expectativas e modos próprio, desse modo, faz-se necessário que as instituições educacionais ampliem seus olhares para conseguir se adequar às necessidades das práticas voltadas as características individuais dos estudante, assim como nos traz a contribuição de Perrenoud (2001, p.48), “é normal ter vontade de trabalhar com os alunos mais gratificantes, mais curiosos, mais rápidos. É inútil sentir-se culpado. O essencial é analisar lucidamente suas escolhas”.

Na perspectiva de abordar de forma mais ampla e adequada as diferenças próprias de cada estudante é que Candau e Leite (2006) afirmam a importância de se afastar de paradigmas postos pelas instituições com visões tradicionalistas trazendo a luz uma proposta educacional que contemple as diferenças individuais dos estudantes e, promova, a adequação de práticas pedagógicas que incluam essas características e não as segregue.

Candau e Leite justificam ainda a necessidade da apropriação do conhecimento não acontece de forma homogênea, e essas diferenças na apropriação do conhecimento podem se tornar excludentes.

As mesmas autoras destacam que a proposta na mudança educacional desenvolvida nos anos 60, que incentivou Paulo Freire, ao visualizar essas questões presentes no nordeste do Brasil, á busca pela implantação da educação de jovens e adultos (EJA). A proposta é estimular uma educação que leve em contas o aspectos cultural no qual o estudante qual está inserido, a fim de valorizar as diferenças culturais que interfiram de forma direta as dificuldades de aprendizagem nos nas escolas e na vivência social de modo geral.

Paulo Freire traz em suas obras crítica à educação e as práticas educacionais que trazem em si uma concepção massificadora e que promovem a exclusão, levando os estudantes a repetição de conteúdos que foram difundidos por longos períodos de tempo, desestimulando o pensamento criativo e a busca pela solução dos problemas que a vida apresenta.

Para Freire é preciso considerar que a sociedade esta constantemente em transformação, assim, não promover uma educação que não estimule a discussão a cerca desse aspecto não é viável.

O mesmo autor pontua que “só podíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior da racionalidade”.

Não se justifica a educação inerte que não incluia a consciência e a liberdade do educando, assim surge a importância do discutir a utilização e aplicabilidade dos conteúdos na vida dos estudantes e os caminhos que permeiam relação entre educadores e estudantes, que anteriormente eram induzidos em consonância com os interesses políticos sociais, e o educadores eram considerados meros reprodutores de ideias, ao invés de contribuir para a efetiva formação de cidadãos críticos e capazes de modificar a sociedade em que está inserido.

Dessa forma é possível observar que as instituições escolares possuem também função politico social com medidas pela razão, devem estimular a melhora na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que os estudantes são produtos de um sistema que deve evitar a qualquer custo engessar o pensamento dos estudantes através de conhecimentos padronizados, que só contribuem para criar barreiras e impedir os educadores de atingir os objetivos planejados para promover a formação intelectual de cada indivíduo, esse processo de formação pessoal do estudante, demanda questionamentos, tanto sobre os conteúdos aplicados, quanto o método da educação e da relação entre estudantes e professores.

O desenvolvimento da consciência e a necessidade crescente da participação do estudante nas mudanças relevantes para a sociedade, tendem a passar por uma mudanças educacionais, especialmente no fazer escolar, que pode inclusive ter sido reprimido pelo próprio sistema de ensino, por meio da padronização, dando preferência para o ensino de conteudista que não se distanciam da realidades vivenciadas por esses estudantes, tais ações só se tornam possíveis, quando os educandos, cidadão formados pela escola, puderem participar de forma participativa das mudanças que ocorrem na sociedade, por meio de embasamentos educacionais que iniciaram esses individuo nas discussões presentes na sua realidade diária.

Agir educativo que, não esquecendo ou desconhecendo as condições futurológicas de nossa formação paternalista, vertical, por tudo isso antidemocrática, não esquecesse também e, sobretudo as condições novas da atualidade. De resto, condições propícias ao desenvolvimento de nossa mentalidade democrática, se não fossem distorcidas pelos irracionaisistas. (FREIRE, 2003, p.99)

Os autores Freire e Shor (1987) discorrem sobre a necessidade de encarar o medo diário das lutas pela transformação da sociedade. Essas transformações surtiriam mais efeito a partir do momento que os educadores fizessem uso da denominada educação informal, metodologia que visa o reconhecimento de conhecimentos adquiridos por esses sujeitos em sua realidade diária, ao priorizar apenas a educação formal, que contempla um ensino padronizado, por vezes engessado. Os autores afirmam que “se estar seguro do seu sonho político, uma das condições para continuar a ter esse sonho é não me deixar ser barrado, enquanto caminho para realiza-lo. E o medo pode ser paralisante” (1986, p.35).

A utilização da educação libertadora, não é uma metodologia em pró se dos oprimido, é promovida pelo povo e com ele, por isso é chamada de cultura popular, no processo que abrange a cultura popular, a educação busca o sentido originário de reconhecimento ativo do ser humano e através do ser humano, onde educar-se ter participação ativa no processo cultural, caminho pelo qual o homem se faz e se refaz sempre, é reconhecida também como, processo da cultura do povo trabalhador, assim sendo a cultura popular no seu sentido mais amplo. Na luta pela educação popular como trajetos de resistência à ideologias classistas e dominantes e, com o objetivo da construção de uma cultura geral, cada cidadão tem uma parte, quando de trata de responsabilidade.

É nesse cenário que a chamada educação popular citada por Arroyo (2009) desperta-nos a atenção de que a partir de seu surgimento na década de 60, concepções controversas e pouco definidas tem sido difundida a respeito do que é esse movimento e como consequência, o desenvolvimento de impressões que padronizam os indivíduos de classes menos favorecidas como inferiores ou “os portadores de uma cultura que não fora valorizada por essa classe, que tende a se desenvolver como dominante.

O mesmo autor afirma ainda que a ligação entre a educação popular e a saúde acontece por que alguns setores da sociedade desenvolvem impressões estereotipadas retiradas da patologia, cita-se a ignorância popular como doença social, não visualiza nesses grupos de pessoas qualquer resquício de conhecimento, nem no aspecto cultural muito menos no intelectual.

Estas visões naturalizadas, biologizadas e patológicas dos setores populares ainda estão muito arraigadas e orientam o pensamento, as análises e a ação, as políticas, programas e campanhas de educação, de saúde e de assistência. Estas metáforas afirmam que assim como os acidentes naturais e as doenças põem em perigo o corpo social, político, cultural e moral. (ARROYO, 2009, p.45)

De acordo com o autor, foram desenvolvidas campanhas que buscavam promover a educação popular que acabava por infantilizá-la não alcançando seu objetivo, pelo contrário, desqualificando-a. Assim, atualmente foram criadas falsas imagens a respeito da cultura popular e saúde, que buscam uma mudança de postura dos envolvidos no processo, a ponto de possibilitar o surgimento de uma nova prática cultural, que trará a tão almejada mudança das manifestações preconceituosas.

Por isso Arroyo (2009) denomina a educação popular como uma contrapartida às tentativas conservadoras de despolitização de suas ações inventando gestos para chocar a cultura política e

abrem espaços para explorar suas dimensões pedagógicas” (p.410).

Esse caminho de mudança acontece por meio da formação e conscientização dos educadores atuais, pelo desenvolvimento de novos fazeres e novas práticas educacionais, políticos e culturais, além de novos rumos contemplados por uma educação transformadora, deixando para trás, os paradigmas e desenvolvendo novos conceitos de tendo em vista que a intenção das classes dominantes é simplesmente massificar as classes populares, ao ponto que ela deixe de existir.

Os movimentos populares repolitizam e radicalizam a pedagogia popular, na medida em que repõem suas lutas no campo de direito. Ao afirmarem-se sujeitos de direitos, vinculam as políticas sociais com a igualdade, a justiça e a equidade. Não mais com a inclusão excludente. Fazem avançar uma conformação do povo como sujeito de direitos. (ARROYO, 2009, p.411)

A luta legítima dos movimentos sociais e populares termina por resgatar nas pessoas os princípios básicos de igualdade e cidadania, que retrucando as ideais conservadoras acabam mostrando novos trajetos para a ampliação de diferentes e inovadoras práticas pedagógicas que tendem a brevemente contribuir para a reformulação da prática pedagógica, especialmente na formação político-pedagógica de uma classe atual que no futuro próximo estará a frente das decisões, incentivadas por uma classe de professores, como novos pensamentos sobre discussão do que seria, a aproximação da nova conspeção educativa trazida pelos novos educadores.

A partir daí será possível pensar na reconstrução dessas autoimagens, que os autênticos movimentos populares deveriam continuar submissos ao sistema, aguardando mudanças no cenário político e ideológico de forma pacífica por parte dos representantes políticos.

Não cabe na sociedade atual, a busca por direitos sem manifestações, especialmente o confronto de ideias que contribuirá na formação da criticidade desses novos cidadãos.

Desse modo é impensável refletir sobre direito e respeito à diversidade e educação para cidadania sem refletir a cerca de uma concepção antropológica com clara intenção de tentar entender qual o significado do termo “pluralidade cultural”, como uma construção que ocorre por meio da percepção através, do conjunto de

aspectos culturais desenvolvidos pelo indivíduo por meio da herança cultural do meio em que vive. É essa singularidade que confere as diferenças aos grupos de pessoas, evidenciando, e aqui refere-se apenas a cultura, as diferenças entre as pessoas.

A afirmação a seguir traz a reflexão sobre a diversidade das culturas, onde Lévi-Strauss (1976, p.328-329), aponta que:

[...] resultaria em um esforço vão ter consagrado tanto talento e tantos esforços para demonstrar que nada, no estado atual da ciência, permita afirmar que superioridade ou a inferioridade intelectual de uma raça em relação à outra, e que as culturas humanas não diferem entre si do mesmo modo nem no mesmo plano, mas que a diversidade das culturas é de fato no presente, e também de direito no passado, muito maior e mais rica que tudo o que estamos destinados à dela conhecer. (LÉVI-STRAUSS, 1976)

O autor diz que a diversidade cultural contempla as relações desenvolvidas no centro das sociedades, ou seja, não se trata de um problema somente das relações entre sociedades diferentes, mas ocorre nas subculturas que fazem parte da sociedade em questão, sendo que cada uma representa uma parcela de importância a suas diferenças.

O que se verifica atualmente é um cruzamento das fronteiras culturais e

simbólicas que faz com que haja uma desterritorialização dos fenômenos culturais. Todo esse processo de mundialização da cultura, que dá a impressão de que vivemos numa aldeia global, acaba repondo a questão da tradição, da nação e da região. A medida em que o mundo se torna mais complexo e se internaliza, a questão das diferenças se recoloca e há um intenso processo de construção de identidades. (OLIVEN, 1992, p. 135).

O processo de colonização ao qual a sociedade brasileira foi submetida até hoje, evidencia que a sociedade não adquiriu a cultura de aceitar, respeitar, conviver e trabalhar com o diferente, e, se essa construção não acontecer de forma efetiva um dos primeiros locais onde o preconceito respingará é a escola.

A tensão entre o global e o local não está restrito ao Velho Mundo. Os Estados Unidos estão experimentando conflitos de grande violência, por trás dos quais estão diferentes grupos étnicos que afirmam suas diferenças em relação aos outros e não aceitam mais um modelo único de ser dos norte-americanos. (OLIVEN, 1992, p.133).

O autor mostra que, no Brasil, mesmo não tendo conflitos étnicos, regionais ou religiosos convivemos com debates que direcionam discussões com o mesmo sentido pois, apesar de não pertencermos ao primeiro mundo, não se tem a intenção de fazer parte do terceiro mundo.

O Direito próprio do ser humano em ser autêntico, ser diferente, mostra-se ainda uma conquista distante na sociedade atual, não levando em consideração o que realmente deveria acontecer, trata-se de consciência e razão, e não apenas de aspectos meramente sociais, econômicos, raciais, religiosos e culturais, pois isso sim, deveria ser indispensável para que alcançássemos ao menos um pouco de igualdade social.

Não podemos subestimar o choque cotidiano das culturas. Ele influencia o fracasso escolar: as rejeições, as rupturas na comunicação, os conflitos de valores e as diferenças de costumes contam tanto quanto o eventual elitismo dos conteúdos. Uma criança que rejeita a violência, que respeita os livros, que cumprimenta educadamente e sempre tem as mãos limpas será mais apreciada do que aquela que, com iguais dificuldades, agride os outros, diz palavrões, masca chiclete, cheira mal, destrói disfarçadamente as plantas do professor ou acaba abertamente com suas profissões de fé ecológicas em nome do “sacrossanto carrão”. (PERRENOUD, 2001, p. 57)

Enxergar para a diversidade cultural / territorial expõe particularidades da existência humana, como as diferentes formas que as sociedades assumem no tempo e no espaço, as relações entre povos, culturas, civilizações, etnias, grupos sociais e indivíduos, enquadrando-se como um desafio, não só da escola práticas pedagógicas, mas das formas possíveis de convivência que se quer erigir, humanizar as relações na economia, na política e no conhecimento seguindo o conceito de Philippe Perrenoud (2001), podemos dizer que há uma grande distância cultural nas relações educacionais.

A comunicação a cumplicidade e o respeito mútuo entre professores e alunos dependem em grande parte de gostos e valores partilhados em programas e claramente em diferentes áreas, pois não consistem apenas no conhecimento intelectual que as escolas trabalham, ensinam e exigem. Isso confirma, segundo Perrenot, que na comunicação cotidiana, a escola é aristocrática. Embora não fosse essa a intenção

Em um país culturalmente tão variado como o Brasil, não se pode aceitar tanta discriminação, isso é uma doença em nossa civilização e, é dever de cada cidadão combatê-lo de forma efetiva.

A concepção de que ser diferente é um aspecto positivo e que deve ser respeitado, é algo que

precisa ser frequentemente difundido e reafirmado em todas as esferas da sociedade em especial nos ambientes que trata da educação formal.

Mesmo sabendo que no Brasil a diversidade cultural é abrangente e que a escola é o espaço em que mais se observa as diferentes formas de apresentação cultural, nota-se o despreparo dessa instituição em promover a consciência de igualdade apesar das diferenças, além de combater o preconceito e a discriminação velada que acontece na rotina escolar.

Nota-se que as manifestações preconceituosas não estão presentes apenas nas relações estabelecidas entre os estudantes, elas estão em toda a estrutura do sistema e deve ser combatida diariamente.

Quando as atitudes preconceituosas parte dos educadores é possível que esse educador não tenha recebido formação que o capacitasse para lidar com a questão da diversidade, estando por tanto despreparado para atuar de forma pró-ativa em relação ao conflito, esse tipo de acontecimento termina por rotular o educando contribuindo de forma negativa para que o preconceito interfira de forma destruidora, na autoestima e especialmente no processo de ensino e aprendizagem desse estudante.

Frente a essa demanda, a sociedade brasileira tem o dever de repensar suas atitudes, seus conceitos político sociais, a fim de garantir a igualdade de oportunidades e respeito às diferenças, aos grupos que compõe a minoria, valorizando as características culturais de existentes no país, inclusive respeitando as característica de cada escola na sua individualidade, proporcionado um diálogo amplo e conscientizador para que todos entendam o verdadeiro significado de cidadania muitas vezes segregado pelos entes que compõe a sociedade em especial as instituições escolares.

É possível estimular a mudança dessa realidade partindo do princípio da valorização da cultura de cada cidadão, e por fim a diversidade cultural de cada região, preservando a identidade cultural de cada povo e de cada cultura presente não apenas no Brasil, mas em todo o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. Educação Popular, saúde, equidade e justiça social. Cadernos Cedes. Campinas, vol.79, p. 401-416, set-dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais: pluralismo cultural. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: inclusão e exclusão social. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado.

Conteúdo: Inclusão e exclusão social. módulo 3: Direitos Humanos. Organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP), equipe de elaboração: Ulisses F. Araújo... [et al.]. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

4 v.
CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam. Diálogos entre diferença e educação. CANDAU, Vera Maria (org.). Educação intercultural e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 21 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

. Pedagogia do oprimido. 27ª ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

; SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano dos professores. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Raça e História. In: Antropologia Estrutural II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976, p. 328-330.

OLIVEN, Ruben George. A parte e o todo: a diversidade cultural no Brasil-nação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

PEREIRA-TOSTA, Sandra. Antropologia e Educação: culturas e identidades na escola. MAGIS – Revista Internacional de Investigación en Educación, 3(6), p. 413-431, 2011.

PERRENOUD, Philippe. A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.34.





ÉRICA MARIA RENNÓ VILLELA DARIO

Graduação pela faculdade FMU, Centro Universitário das faculdades Metropolitanas Unidas, 2004, Pós - Graduada em Educação Matemática pela Faculdade PUC, Mestrado em Educação Matemática pela faculdade PUC, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017

ATENÇÃO À EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

RESUMO

A educação das crianças tem gerado inquietações na atualidade e observa-se que pais e professores demonstram dificuldades para delimitar seus papéis e ações que no que se refere à colocação de limites. Alguns pais se perguntam porque os seus filhos são tão teimosos, e o que eles podem fazer para controlar este comportamento. Se pode mudar este tipo de conduta? Se consideramos o que diz a ciência de que as crianças não nascem 'cabeça dura', e sim que esta conduta pode aparecer em algum momento ou fase da infância da maioria, chegamos à conclusão de que este comportamento pode ser uma consequência da educação que as crianças recebem em casa, na escola, etc. Todas as crianças passam pela teimosia. Cabe aos pais não permitir que esta teimosia perdure por muito tempo e acabe sendo um hábito ou um costume. O presente trabalho visa pesquisar e entender o comportamento infantil estudando medidas adotadas por pais e professores diante da falta de disciplina da criança. Quais os métodos utilizados.

Palavras-chave:
Teimosia, disciplina, lúdico, estratégia

INTRODUÇÃO

A Educação infantil corresponde à educação ministrada desde o nascimento até os 6 anos, aproximadamente. Considerada indispensável, ela oferece os fundamentos do desenvolvimento da criança num aspecto físico, psíquico, cognitivo e social (FREIRE, 2006).

Em 2001 foi criado “O Dia Nacional da Família na Escola” (13 de novembro, pelo Ministério da Educação para conscientizar pais, educadores e toda a sociedade sobre a importância da união entre a escola e a família na formação dos alunos. Inúmeros exemplos vivenciados mostram que a escola melhora quando a família está presente. Se a família se interessa pela escola, a criança se interessa mais pelos estudos. E melhora o relacionamento da família com a criança e vice-versa.

A família desempenha um papel importante na formação do indivíduo, pois permite e possibilita a constituição de sua essencialidade. É nela que o homem concebe suas raízes e torna-se um ser capaz de elaboração alargador de competências próprias. A família é, portanto, a primeira instituição social formadora da criança. Dela depende em grande parte a personalidade do adulto que a criança virá a ser.

Se é na família que se constituem as alegrias, os desejos do homem, é na escola que o indivíduo deve encontrar alicerce para sua formação elaborada. Porém, as coisas não acontecem como deveriam em contexto escolar. A escola tem sido um local de transmissão do saber e não de desenvolvimento de competências integrais do aluno, competências essas essenciais na inserção social. Entende-se que deva ser papel do educador o desenvolvimento do ser humano numa desmistificação de que somente o conhecimento pronto e acabado é que vale.

O desenvolvimento e o uso ativo de um contexto afetivo em sala de aula são fundamentais ao educando. A escola deve ser um local de alegria e ampliação de vontades e desejos, principalmente do desejo de aprender, pois na escola a criança recebe formação cultural tornando-se membro da sociedade.

A instituição escolar é local de desenvolvimento do saber e não de retaliação do aluno e castração de anseios. Família e escola devem aliar-se no objetivo de formar um aluno capaz e “bem resolvido” afetivamente porque, é justamente neste fator, que estão as disposições em aprender e conhecer mais e mais, construindo e firmando o conhecimento em apoios realmente sólidos.

No contexto da educação, vem sendo discutida com maior ênfase, a necessidade de uma participação efetiva das famílias na instituição escolar. Tal preocupação pode ser visualizada tanto nas propostas presentes na legislação educacional vigente, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n. 9.394/96, como também em outras pesquisas e publicações a exemplo do Jornal do MEC. No que se refere à legislação, a Constituição Federal, em seu artigo 205, afirma que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. No título II, do artigo 1º da LDB, a redação é alterada para “a educação é dever da família e do Estado”, mudando a ordem de propriedade em que o termo família aparece antes do termo Estado. Se a família passa a ter uma maior responsabilidade com a educação, é necessário que as instituições família/escola mantenham uma relação que possibilite a realização de uma educação de qualidade.

A busca de conhecimento de como se relacionar com o aluno que possui dificuldade de aprendizagem escolar é de extrema importância para as famílias e educadores, pois objetivando uma melhor interação com o referido aluno favorecerá seu desenvolvimento, superação ou minimização das dificuldades de aprendizagem.

As crianças de hoje estão interessadas em jogos de computador e quadrinhos coloridos, mas o livro não atrai-los. Talvez seja porque os pais são incentivados a comunicar os seus filhos com uma televisão e um computador. E os adultos podem fazê-lo, ou não entendem o dano de tal utilização do tempo livre, ou com preguiça de ensinar a sua própria leitura infantil.

Detectar as origens do problema é o papel dos profissionais ligados ao tema para garantir um diagnóstico preciso. No entanto, como educador ou cuidador da criança pequena na creche ou escola, estar atento a esses desvios, ou mesmo acolher os pais, é obrigação do responsável.

PROBLEMA

A obediência, como qualquer outro valor também se aprende na educação. Se a criança não aprende a ter limites, desde as mais tenras idades, quando sua consciência é despertada, ela não aceitará nenhum tipo de limite e se converterá em teimosa e obstinada.

OBJETIVO

O presente estudo tem como objetivo de elucidar sobre a construção de limites, tendo como recorte a criação de vínculos para que esta construção aconteça de forma plena e significativa no processo de desenvolvimento da criança.

O objetivo é entender como os limites são produzidos, acontecem e qual a forma mais natural de inseri-los na vida das crianças, e ainda analisaremos porque os vínculos afetivos são tão importantes para esta construção, são tão importantes para que a criança aprenda a refletir sobre os limites, a aceitá-los e a vivê-los de forma refletida, podendo assim ter uma vida socialmente e moralmente correta.

JUSTIFICATIVA

Sabemos que a educação, discute-se e não é de hoje, parece ser o meio mais propício para a construção da civilização, da boa vida em sociedade, porém, é notável que nos últimos tempos a escola passou a assumir praticamente sozinha um papel que, em princípio, não deveria ser só seu: educar os alunos para a cidadania.

A sociedade mudou muito, e sabemos, continua em constante mudança, valores éticos se transformaram, e muitos pais diante de tal transformação se sentem inseguros em relação à formação dos filhos, delegando este papel exclusivamente para a escola.

Do outro lado vemos professores amedrontados, por estarem assumindo tamanha responsabilidade sozinhos, e assim podemos claramente perceber um pouco do centro dessa crise que a escola vem enfrentando.

MÉTODO

A metodologia utilizada foi desenvolvida com base em livros referentes ao assunto, literaturas publicadas em revistas pedagógicas, e sites das redes eletrônicas, Google acadêmico, biblioteca publica da Secretaria de Educação.

Para seleção das fontes foram considerados como critérios os artigos e estudos que abordam a Pedagogia como base para a aprendizagem da criança, abordando a importância da Competência Emocional na sala de aula.

FUNDAMENTAÇÃO

“A família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria.”

Diogo (1998:37)

É sabido que, quando bem estruturada, a família é a base da sociedade. Para tanto é imprescindível a presença dos pais para a criação de mecanismos necessários para a educação dos seus filhos, contribuindo na formação ética e moral deles, por meio de tomadas de decisões e de limites pré-estabelecidos por eles.

Em primeiro lugar, cabe aos pais o principal papel na educação dos filhos. Isso significa que, aquele ditado popular “educação vem de casa”, torna-se válido, pois o primeiro contato das crianças com os saberes, advém do interior de sua residência. Nesse sentido, a família deve, principalmente, educá-los, por meio de exemplos, apoio emocional, levando a teatros, cinemas e livrarias, para assim terem contatos com outras culturas e despertar o intelecto deles que somados auxiliará em bons resultados no desenvolvimento escolar.

As primeiras aprendizagens da criança ocorrem na instituição familiar. É, portanto, indiscutível que a família deva assumir um papel primordial na educação. A família pode ser vista como o primeiro e mais importante agente educativo, pois podemos encará-la como o núcleo central do desenvolvimento global da criança, nomeadamente no que se refere ao domínio afetivo, social, cognitivo e motor. Segundo Giorgi (1980: 26):

“A família é o principal agente de socialização da criança, preside aos processos fundamentais do desenvolvimento psíquico e à organização da vida afectiva e emotiva da criança. Acrescenta ainda, que como agente socializado e educativo primário, ela exerce a primeira e a mais indelével influência sobre a criança.”

É neste contexto que se transmitem os valores educativos às crianças, em que adquire os seus primeiros conhecimentos que se repercutem nos alicerces para a sua vida futura e que, possivelmente, serão a base da sua personalidade.

Tal como refere Beltrán et al, (1990: 423) citado por Oliveira (1994: 19):

“(...) uma copiosa bibliografia de psicologia antropológica e evolutiva, clínica e experimental, confirma que a família, em geral, e os pais, mais em particular, são o agente mais universal e decisivo na conformação da personalidade do homem e na sua socialização inicial, tanto de um ponto de vista cronológico, como na perenidade da sua acção educativa”

De acordo com Grácio (s/d: 176), as funções mais importantes da família centram-se nestas quatro: procriadora, alimentar, protetora e educativa. Assim sendo, em consonância com o autor, consideramos que, de entre as possíveis funções da família, as mais pertinentes e indispensáveis são as que foram referidas.

É incontestável que as funções da família acima referidas não são da competência exclusiva da família. Estas devem ser abordadas num contexto de parceria entre a família, a instituição educativa e a comunidade envolvente. O Ministério da Educação (2002: 22), refere que um dos objetivos a ter em linha de conta na educação pré-escolar é: Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.

É neste contexto que a criança adquire os valores morais, as regras básicas, a troca de afetos e onde se partilham todo um infinito de experiências que são bastante enriquecedoras e uma mais valia para o seu desenvolvimento, sendo uma família estável e coesa.

Assim sendo, podemos dizer que os pais são indiscutivelmente os primeiros educadores da criança e devem levar a cabo essa missão da melhor forma possível.

Tal como refere Palácios e Pablos (2003: 50):

“A família assume, então, as funções de socialização primária, que consiste em transmitir características humanas básicas tais como o afecto, a linguagem ou as interações sociais, assim como as particularidades próprias do grupo cultural ou familiar, tais como as crenças, valores e critérios morais”

Este papel educativo não cabe exclusivamente à família, é necessária toda uma sociedade que participe nessa função, pois ninguém educa melhor ninguém do que todos em conjunto.

1.1 Limites no desenvolvimento infantil

Nesta categoria se procurou identificar: o que significa limites para os pais; se estabelecem; se acreditam ser importante para formação e por que; como são usados e outras formas utilizadas; se encontram dificuldades em estabelecê-los; se estabelecem de formas diferentes entre os filhos e se acreditam ser o mesmo importante para a convivência social.

Percebe-se que os pais entrevistados possuem um bom entendimento sobre limites, porém dizem alguns que muitas vezes acabam “cedendo” ao filho, passando o limite a não ser sustentado por eles, embora entendam que não devam deixá-lo fazer o que quer.

Glat (2003) refere que, se os pais não conseguirem conduzir de forma equilibrada o momento de receber um filho especial, isso trará repercussões em suas expectativas, ações ou investimentos em relação aos filhos.

Nesse sentido, Gherpelli (1995) fala da fragilidade dos pais e de como temem a exposição do filho aos perigos, assumindo assim atitudes superprotetoras. Os pais ressaltam como fundamental para formação e desenvolvimento da criança e que auxiliam nas relações sociais, porém, relatam o quanto é difícil para eles colocar limites em seus filhos especiais por não saberem como fazer e lidar com os comprometimentos que esses possuem, deixando assim de realizar as cobranças necessárias aos mesmos.

Dentre as outras formas de estabelecer limites, relatam deixar de castigo até que façam o que é exigido ou de não permitir que saiam para fazer alguma atividade. Conforme apontam as teorias, os pais, ao utilizarem formas físicas de controle dos filhos, mostram a dificuldade que encontram de manter sua autoridade.

1.2 A escola e a educação das crianças

A escola é um lugar de socialização e, assim como eu, muitos educadores consideram a primeira idade – 0 a 3 anos – uma das fases mais importantes para o desenvolvimento social das crianças. O espaço escolar possibilita ao educando participar de projetos e escolhas que irão contribuir para o seu futuro e crescimento como cidadão.

Por meio deste processo, a criança começa a entender seu papel na sociedade e enxergar formas de interagir e aprender junto com os colegas. Os pequenos que iniciam cedo esse convívio possuem mais facilidade para entender e se colocar no lugar do outro, criando um sentimento de empatia.

Isso pode ser constatado quando pensamos nos inúmeros conflitos que existem atualmente entre crianças desta faixa etária. Precisamos ressaltar a importância da escola e dos educadores neste processo. Juntamente com a família, a instituição de ensino auxilia para que os pequenos aprendam a propagar a filosofia do respeito, do diálogo e da compreensão.

No entanto, para desenvolver a socialização com qualidade, é necessário que tanto o poder público quanto os profissionais ligados a essa faixa etária estejam verdadeiramente preparados para

trabalhar com ética e responsabilidade.

A escola é um lugar de múltiplas escolhas, de novidades e de vários projetos acontecendo ao mesmo tempo. Tudo isso contribui para que os educandos possam ser felizes e realizar verdadeiramente seu papel de aprendiz.

Mas não podemos esquecer de mencionar que as crianças devem ser tratadas como tal, com respeito e cuidado. A estimulação precoce é um processo divertido que pode ser desenvolvido pela escola com o auxílio de brincadeiras condizentes com a idade das crianças envolvidas.

A socialização precisa ser ensinada para que desde pequenas as crianças consigam conviver com outros seres humanos em harmonia.

1.3 A falta de limites na escola ou indisciplina

A importância de que a criança especial tenha regras de comportamento é destacada pelas professoras, que alertam para a necessidade de essas crianças serem submetidas as mesmas normas que os demais alunos.

É salientado também o quanto os limites serão essenciais para o desenvolvimento das tarefas que envolvem a aprendizagem. Conforme destaca Glat (1984), essas crianças possuem “um repertório muito limitado no que se refere as habilidades”.

Tais dificuldades apresentadas pelos alunos, associadas à falta de noções básicas de normas e de limites, desfavorecem uma aprendizagem efetiva no ambiente escolar. As professoras destacam que, basicamente, trabalham os limites em sala de aula através da formação dos hábitos diários, daquilo que podem ou não fazer, assim como das tarefas da rotina da criança: usar banheiro, lanche, jogar.

Em todas as atividades são usadas regrinhas que vão orientando a criança como se comportar frente às tarefas. A partir das entrevistas, percebe-se a necessidade que as professoras colocam de que a família desenvolva na criança especial, como uma condição indispensável para as atividades escolares, noções de regras e limites.

Salientam ainda a importância de que as atividades de rotina sejam aprendidas ou trazidas de casa, para que os alunos tenham autonomia em realizá-las, e seja-lhes proporcionado um tempo maior para outras aprendizagens na escola.

Os pais estabelecem limites, mas até certo ponto, não realizando ou exigindo tudo o que poderiam dos filhos, deixando falhas, não ensinando ou trabalhando muitas coisas que poderiam e/ ou deveriam.

Sendo assim, os limites que eles trazem para a escola não são suficientes para desenvolverem as atividades de aprendizagem.

Ressalta que essas crianças poderiam receber uma maior estimulação por parte dos pais. Sobrinho (1999) refere que a escola poderá auxiliar essa criança aumentando e facilitando aprendizagens e habilidades que já foram adquiridas no meio familiar, oportunizando que interajam nas diferentes circunstâncias e, conseqüentemente, as integrem nos ambientes de suas relações sociais.

Acrescenta ainda que “nessas aprendizagens” incluam-se também a noção de regras, normas e de limites necessários para uma convivência saudável.

1.4 A Teimosia Infantil

Uma criança obstinada, birrenta ou caprichosa é a que não aceita ordens, nem sugestões, nem petições, nem conselhos. É uma criança que resiste à obediência e ao cumprimento de algumas regras. A tudo o que seus pais lhe pedem sua resposta é sempre negativa e sua atitude rígida. Desacorda de tudo e faz o contrário.

É uma criança impulsiva, que tenta conquistar espaço para sua própria vontade. A teimosia é a negativa a todo contato humano mediante uma defesa dos seus pensamentos. São, por exemplo, as crianças que ficam de birra num canto do quarto porque não querem recolher os brinquedos, ou porque não quer comer o que lhe colocam à mesa, ou porque não quer brincar com o que lhe propõem. O passo seguinte é a resistência, ou seja, as famosas birras.

A obediência, como qualquer outro valor também se aprende na educação. Se a criança não aprende a ter limites, desde as mais tenras idades, quando sua consciência é despertada, ela não aceitará nenhum tipo de limite e se converterá em teimosa e obstinada.

Um exemplo disso é a atitude positiva que alguns pais demonstram, quando seus filhos ainda muito pequenos, batem e machucam a outros. A essa atitude, os pais dizem frases como: 'esse menino vai saber se defender sozinho'.

Quando a criança cresce e continua fazendo o mesmo, o que antes 'divertia' aos pais, agora lhes preocupa. Então a criança se perguntará: 'por que isso que antes eles achavam engraçado e agora me castigam com isso?'

1.5 A dificuldade na aprendizagem

Dificuldade de aprendizagem, por vezes referida como 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 e pode tornar problemático para um indivíduo o aprendizado tão rápido quanto o de outro, que não é afetado por ela.

A expressão é usada para referir condições sócio-biológicas que afetam as capacidades de aprendizado de indivíduos, em termos de aquisição, construção e desenvolvimento das funções cognitivas, e abrange transtornos tão diferentes como incapacidade de percepção, danocerebral, disfunção cerebral mínima (DCM), autismo, dislexia e afasia desenvolvimental. No campo da Educação, as mais comuns são a dislexia, a disortografia e a discalculia.

Um indivíduo com dificuldades de aprendizagem não apresenta necessariamente baixo ou alto QI: significa apenas que ele está trabalhando abaixo da sua capacidade devido a um fator com dificuldade, em áreas como por exemplo o processamento visual ou auditivo.

As dificuldades de aprendizagem normalmente são identificadas na fase de escolarização, por profissionais como psicólogos, através de avaliações específicas de inteligência, conteúdos e processos de aprendizagem.

Embora a dificuldade de aprendizagem não seja indicativa do nível de inteligência, os seus portadores têm dificuldades em desempenhar funções ou habilidades específicas, ou em completar tarefas, caso entregues a si próprios ou se encarados de forma convencional. Estes indivíduos não podem ser curados ou melhorados, uma vez que o problema é crônico, ou seja, para toda a vida.

Entretanto, com o apoio e intervenções adequados, esses mesmos indivíduos podem ter sucesso escolar e continuar a progredir em carreiras bem sucedidas, e mesmo de destaque, ao longo de suas vidas.

O termo "dificuldade de aprendizagem" (no original em língua inglesa, "learning disability") aparentemente foi usado pela primeira vez e definida por Kirk (1962, citado em Streissguth,

Bookstein, Sampson, & Barr, 1993, p. 144).

O autor referia-se a uma aparente discrepância entre a capacidade da criança em aprender e o seu nível de realização. Nos Estados Unidos uma análise das classificações de Dificuldades de Aprendizagem em 49 dos 50 estados revelou que 28 dos estados incluíram critérios de discrepância de QI/realização em suas diretrizes para Dificuldades de Aprendizagem (Ibid., citando Frankenberger & Harper, 1987). No entanto, o Joint National Committee for Learning Disabilities (NJCLD) (1981; 1985) preferiu uma definição ligeiramente diferente:

"Dificuldades de Aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Esses transtornos são intrínsecos ao indivíduo e presume-se que devido à disfunção do Sistema Nervoso Central. Apesar de que uma dificuldade de aprendizagem pode ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes (por exemplo, deficiência sensorial, retardo mental, distúrbio social e emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inadequada, fatores psicogênicos), não é o resultado direto dessas condições ou influências."

Ainda nos Estados Unidos, o "Individuals with Disabilities Education Act" (Lei de Educação das Pessoas Portadoras de Deficiência) define uma dificuldade de aprendizagem da seguinte forma:

«(...) [um] transtorno em um ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou na utilização de linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se em uma habilidade imperfeita para ouvir, pensar, falar, ler, escrever, soletrar, ou fazer cálculos matemáticos (...). Dificuldades de Aprendizagem incluem condições como deficiências perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento."

Dificuldades de aprendizagem podem ser tratadas com uma variedade de métodos, mas geralmente são consideradas como desordens vitalícias. Alguns (ajustes, equipamentos e auxiliares) são projetados para acomodar ou ajudar a compensar a deficiência, enquanto outros (Educação Especial) destinam-se a fazer melhorias nas áreas fracas. O psicopedagogo Reuven Feuerstein, autor da Teoria da modificabilidade cognitiva estrutural, afirma que a inteligência pode ser "expandida". Segundo ele, qualquer pessoa, independente de sua idade e mesmo que seja considerada inapta, pode desenvolver sua inteligência e adquirir a capacidade de aprender.

COMO LIDAR COM A TEIMOSIA INFANTIL

Apesar de que seja o filho quem deva dar o passo para estudar, segue abaixo certos comportamentos que serão fundamentais para ajudá-lo nessa difícil tarefa:

1. Averigüe a causa concreta pela qual ele não quer estudar falando com ele e escutando-o sem se chatear ou julgá-lo. Não é o momento para tratar de convencê-lo de nada.
2. Ser mais flexível. Às vezes, não é que não queira estudar, mas porque sente que as metas que lhes são propostas são altas demais. Pode ser que é você quem quer que ele tire essas notas ou que dedique mais tempo a uma matéria e talvez ele seja mais conformista ou sente que tem outras necessidades ou interesses que o motiva mais que o faz mais feliz.
3. Sugira prazos curtos. É inútil falar dos planos do verão ou inclusive de um trimestre inteiro. O melhor é viver cada dia e assim acompanhá-lo nesse processo e que sejam conscientes dos objetivos diários. Do contrário a criança se frustrará antes de haver tentado.

4. Acredite nas suas possibilidades. Se você valorizar suas capacidades, ela também acabará acreditando nas suas. Você tem que demonstrar ao seu filho que valoriza cada esforço que ele fizer e fazê-lo ver isso com demonstrações de afeto. Assim que esqueça as reprovações porque não conseguirão com que estude mais.

E se lembre: tenha expectativas adequadas às capacidades do seu filho. Muitas vezes, a gente se concentra nos sonhos que temos com eles e no potencial que sempre conseguimos ver. No entanto, é importante não exigir do seu filho mais do que ele estiver disposta a dar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento e análise dos dados, foi possível observar que os pais demonstraram muitas dificuldades com a questão dos limites com os filhos especiais.

Dificuldades que se basearam, no entendimento do limites, de como e em que momento estabelecê-los diante das limitações que estas crianças apresentam. Os pais por desconhecimento ou falta de orientação em relação as limitações e capacidades dos filhos ficam inseguros e temerosos, não sabendo até que ponto podem exigir desses e por pena muitas vezes acabam cedendo a suas vontades.

Com relação as professoras, estas referem que, sem limites, fica difícil trabalhar conteúdos e atividades da vida diária, bem como do processo ensino-aprendizagem. Porém é difícil o estabelecimento dos mesmos, pois as crianças têm dificuldades de entender seu significado. Fato que também pode ser observado na relação pais e filhos.

Quanto à relação dos limites com o desempenho escolar, esses alunos demonstram pouco rendimento nas atividades escolares sendo que a questão do comprometimento e limitações dos alunos influencia neste rendimento.

Porém as dificuldades que apresentam na aprendizagem estão associadas também à falta ou insuficiência de regras e limites (ausentes ou insuficientes). As professoras reafirmam ainda que os limites são de fundamental importância para o rendimento desses alunos.

Fato esse observado na pesquisa, quanto ao rendimento dos alunos em que os limites passaram a ser trabalhados, na escola e na família.

Tais alunos apresentaram uma melhora no rendimento escolar, portanto os limites favorecem assim uma aprendizagem satisfatória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. As Inteligências Múltiplas e seus estímulos. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/41456494/264961532-as-inteligenciasmultiplas-e-seus-estimos-celso-antunes-2> . Acesso em: 01 de Ago de 2023

BIAGIOTTI, L.C.M (2005) Conhecendo e aplicando rubricas de avaliações In: Congresso Internacional de Educação a distância, 12., Florianópolis. Anais. Florianópolis, ABED, 2005. Disponível em: . Acesso em: 01 de Ago de 2023

BRASIL. Decreto nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, Brasília,DF. Acesso em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm 04 de Ago de 2023

COSTA, Antonio Carlos Gomes da: COSTA, Alfredo Carlos Gomes da: PIMENTEL, Antonio de Pádua Gomes. Educação e Vida: um guia para adolescente. Belo Horizonte. Modus Faciendi, 2001.

2ª Ed. DAMON, William. O que o Jovem quer da Vida? –Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo, Summus Editorial, 2009.

DAMÁSIO, António Ribeiro. O Erro de Descart: Emoção, razão e o cérebro humano, Editora Companhia das letras, São Paulo.

DELORS, Jacques. Educação: Um tesouro a Descobrir “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 2004. 9ª Ed. MARTINELLI, Marilu. Conversando sobre Educação em Valores Humanos. São Paulo. Peirópolis, 1999.

FONTE, Paty Especialista em Educação Infantil e Pedagogia de Projetos. Consultora educacional. Entre os livros lançados estão “Competências Socioemocionais na Escola”, publicado pela Wak Editora e Coautora do livro “Socorro! Meus filhos estão crescendo”, publicado pela Editora Nelpa.

GARDNER, Howard. Estruturas da Mente: A teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Editora ARTMED, 1994

GIRARDI, Giovana. Como a ciência define inteligência?. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/o-cerebro-uma-regua/>. Acesso em 12 de Jun de 2022.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente, Editora Objetiva, Rio de Janeiro, 2011.

MARTINS, Beatriz Prado. Inteligências Múltiplas: A teoria na prática da educação infantil, 5 de dez 2011. Disponível em: <http://revista.fundacaoaprender.org.br/?p=76> .Acesso em: 30 de jul de 2023.

MORI, K.R.G. A mediação pedagógica e o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação escola. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

NOVA ESCOLA; BNCC NA PRÁTICA: Competências gerais. 11 de out. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12720/bncc-baixe-em-pdf-o-e-book-decompetencias-gerais> .Acesso em : 30 de jul. 2023

OLIVEIRA, Maria Eveuma de. As Competências Socioemocionais, Formação Cidadã e Projeto de Vida: um diálogo possível no “chão da escola” In: V CONEDU - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10, 2018, Olinda/Pernambuco. Anais. Olinda/PE, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php> Acesso em 29 de Jul 2023.

PERRENOUD, P. Construir competências desde a escola. Alegre: Artmed, 1999. SEDUC, Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Disponível em <https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt/>. Acesso em: 30 de jul de 2023.

SERRÃO, Margarida. Aprendendo a Ser e a Conviver. São Paulo.FTD,1999. 2º ED. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/historia-os-pilares-e-os-objetivos-daeducacao-socioemocional/>Acesso em: 30 de jul de 2023.

SOUSA, Rainer Gonçalves. A educação espartana; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/a-educacao-espartana.htm>. Acesso em 01 de Ago de 2023.





FERNANDA CRISTINA DE LIMA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Aldeia (2014); Coordenadora Pedagógica - na EMEI Dante Moreira Leite

PRESSUPOSTOS DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

Este artigo tem como finalidade evidenciar os pressupostos da avaliação na Educação Infantil. A avaliação nesta etapa da educação visa contribuir através da observação atenta e registros destes o desenvolvimento da criança, permitindo ao educador a constante reflexão sobre os processos pedagógicos e as ações propostas possibilitando assim a promoção do progresso da criança no cotidiano escolar. A avaliação como uma ferramenta de acompanhamento permite ao educador olhar atentamente para as experiências e vivências infantis de forma acolhedora e atenta. A avaliação na Educação Infantil não tem como objetivo controlar a criança mas sim o de potencializar e melhorar sempre o seu desenvolvimento através da observação, acompanhamento e registros de seus desafios e conquistas. O tipo de pesquisa a ser realizada será uma revisão bibliográfica de literatura, através de busca nas seguintes bases de dados: Scielo Brasil, Bireme, Google Acadêmico.

Palavras-chave:
Avaliação. Educação Infantil. Processo de Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A avaliação escolar pode ser compreendida de variadas formas, dependendo de qual área pedagógica ela estará pautada. Na educação tradicionalista a avaliação pode ser entendida como uma ferramenta para mensurar a aprendizagem do educando, já na concepção da escola crítica social a avaliação é vista como algo qualitativo, um mecanismo para se compreender o desenvolvimento do educando e do próprio ensino que foi aplicado. Assim, surge o questionamento central desta pesquisa, qual o objetivo da avaliação na Educação Infantil? Como este processo é aplicado na cotidiano do educador? Quais os pressupostos da avaliação dentro da Educação Infantil? Na Educação Infantil a avaliação é um processo diferente das demais etapas da educação, ela não se direciona aos indivíduos de forma individual, ela se direciona a realidade das singularidade e especificidades de cada indivíduo que estão inseridos no contexto educativo, a avaliação aqui considera a organização das materialidades, dos espaços, das rotinas, dos brinquedos, dos elementos naturais, etc., observar a instituição de forma global, veremos a seguir que a avaliação nesta etapa da educação tem como foco garantir a qualidade dos espaços educativos, possibilitando reflexões a partir das vivências e experiências das crianças de forma singular e específica de cada um.

Para a elaboração significativa da avaliação dentro da Educação Infantil é fundamental o conhecimento concreto dos temas, necessidades, curiosidades e especificidades que surgem das próprias crianças, considerando as crianças como atores principais dos processos e produções culturais delas, através da observação sistemática e organizada do educador, buscando ações e práticas que possam potencializar o desenvolvimento delas. A presente pesquisa será dividida em três sessões: a primeira trará percepções e a contextualização da avaliação na Educação Infantil, a segunda apresentará os pressupostos e reflexões da avaliação na Educação Infantil e por último as considerações finais.

AVALIAÇÃO: PERCEPÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO

O ato de avaliar é a investigação constante da realidade e da sua qualidade, ela possibilita intervenções que promovam resultados mais significativos de nossas ações pedagógicas, perpassando sempre aquilo o que já foi conquistado. É importante ressaltar que quando pensamos em avaliação precisamos compreender que é uma prática investigativa da qualidade da realidade, investigar aqui tem como característica a pesquisa, comparando a ciência que tem como objetivo revelar aquilo que está oculto através da realidade, o ato de avaliar apresenta a qualidade do que está a nossa frente, qualidade esta que está encoberto pela aparência dos fatos, a ciência tem como objetivo nos mostrar como esta realidade funciona, já a avaliação nos apresenta a qualidade da realidade. (LUCKESI, 2014)

Segundo Roveda (2017) a avaliação é um processo de organização feito através de registros e apreciação dos resultados de metas estabelecidas em determinadas circunstâncias. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasil (1996) nos revela que: “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, como prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

A avaliação pode ser considerada uma ferramenta para mensurar de forma individual ou coletiva sobre os objetivos postos, ou como uma forma autoritária de mensurar o conhecimento dos educandos em situações específicas, apenas com o objetivo de classificar sem nenhuma intenção de acompanhar ou observar os processos de aprendizagens. Luckesi (2014) apresenta a avaliação como ferramenta qualificadora e sancionadora em que o indivíduo é o ator principal e o objeto desta avaliação serão as aprendizagens executadas através de objetivos comuns a todos.

Podemos definir a avaliação como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí orientar a tomada

de decisões em relação às atividades didáticas, verificação, qualificação, apreciação qualitativa. (LACERDA, 2013, p.21)

Portanto, pode-se compreender a avaliação é parte integrante do processo de aprendizagem, tem com foco evidenciar os objetivos e resultados através dela. Avaliar consiste então num processo de verificação dos resultados dos processos de aprendizagens, sendo um parâmetro para os objetivos propostos. Infelizmente, há um padrão de avaliação que está baseado no sistema de classificação dos educandos, pautando-se na padronização em transmitir, verificar e registrar não levando em consideração as singularidades do processo de desenvolvimento aqui apontamos a criança. (KRAMER, 2014)

Para Lacerda (2013) é importante que repensemos a antiga forma de avaliar, aonde estamos à caça de culpados e seus erros, mas sim por uma avaliação que seja forte para construir e elaborar transformações críticas e levar ao dinamismo diários dos educandos, assim é preciso extinguir a avaliação dualista e classificatória, que tem como único objetivo segregar apontando o certo e o errado, julgando os indivíduos através de valores sociais e pessoais, pautado no preconceito, desta forma a avaliação servirá apenas de ferramenta controladora produzindo exclusão e seletividade.

É normal estabelecer relação entre avaliação com exame, com o uso de instrumentos mensuráveis através de provas, qualificadas sob os aspectos da angústia, êxitos e fracassos. Portanto, a ausência de uma cultura de avaliação na educação infantil, entendida como processo que tem um caráter obrigatório junto aos educadores de reverem suas práticas, paralelo a isso a avaliação aponta a urgência de visualizar os pontos fortes e fracos da atuação de forma consciente da prática docente. (LACERDA, 2013, p.22)

Assim, a avaliação em si tem grande importância no processo educativo, através dela o professor pode compreender quais estratégias, recursos e conteúdos foram incorporados pelo educando, quando as avaliações coletivas ou individuais demonstram que os objetivos traçados não foram assimilados, é o momento de reestruturar os planejamentos com ações, estratégias e novos recursos retomando a jornada na busca pela melhora daquilo que eventualmente não deu certo. A avaliação precisa ser uma ferramenta didática, deve ser o termômetro que mensura os processos de ensino e aprendizagem, possibilitando que o educador possa visualizar os resultados atingidos neste processo. A avaliação é de suma importância quando utilizada da forma correta, ela oportuniza a ampliação e melhoria dos processos didáticos, proporciona de forma real o reflexo da realidade, através da reflexão do educador no que tange a sua prática diária, promovendo ações que atendem as singularidades do educando e do coletivo, portanto a avaliação aqui não classifica nem mensura os conhecimentos, ela se transforma em ferramenta de coleta de informações sobre o processo das atividades pedagógicas propostas. (LUCKESI, 2014)

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRESSUPOSTOS E REFLEXÕES

A Educação Infantil obteve muitas conquistas no Brasil, em sua história atual apresenta uma concepção de que crianças são produtoras de cultura, nas brincadeiras elas aprendem, criam, sentem, mudam e crescem, isto tudo ao longo dos processos históricos que fazem parte da vida humana. Esta nova concepção de infância demonstra que as crianças são marcadas pelo gênero, classe social, cultura, físico, etnia e diferenças psicológicas, as interações sociais, cognição e afeto estão interligados, assim as crianças intervêm, participam, transforma, aprendem, formam e dão novo sentido ao mundo. A nós adultos cabe apenas mediar estes processos em que o papel fundamental do outro é a constituição do eu, no aprendizado e desenvolvimento durante a vida. (LACERDA, 2013)

Desde bem pequenas as crianças criam, imaginam, expressam desejos e emoções. Além disso, é dupla sua inserção na sociedade: com geração e como um sujeito histórico e social. Como geração, as crianças pertencem à mesma

faixa etária e são influenciadas pelos contextos em que estão inseridas. Como sujeitos sociais específicos, as crianças vivem processos de subjetivação e, nas interações com adultos e com seus pares, recriam as culturas. (KRAMER, 2014, p.8)

Portanto, é de suma importância antes de se pensar em avaliação, acolher as diferenças, incentivar suas descobertas, oportunizar a escuta de seus desejos e inquietações, dar apoio em seus desafios, olha-los como pessoas, promover a autoestima e confiança em si mesmos no que tange ao crescer e aprender. Esta importante concepção precisa ser a base da avaliação que pretendemos aplicar. (FILHO, 2018)

Parte importante do currículo, nas suas mais diversas alternativas e desenhos, a avaliação visa obter dados ou informações para subsidiar as práticas, favorecer a escolha de estratégias pedagógicas adequadas ou redirecioná-las e, em todas as etapas do crescimento humano, para conhecer as crianças. Afirmar que professores/as e gestores/as, jovens ou adultos que trabalham na educação infantil precisam conhecer as crianças significa que precisam identificar e compreender seu momento de desenvolvimento cognitivo e afetivo, seus valores, os contextos sociais e culturais, suas ações cotidianas, interesses, necessidades e dificuldades, conceitos e preconceitos adquiridos no processo de socialização na família, igreja ou instituições educacionais as mais diversas que frequentam ou já frequentaram. (KRAMER, 2014, p.9)

A avaliação na educação infantil pauta-se no conhecer a criança, o que elas fazem, o que gostam, o que sabem, o que inventam, o que procuram, estas são condições importantes para que se possa formular, pensar, alterar, transformar, ajustar o currículo, rever projetos e vivências, reorganizar os espaços, oportunizar interações. Aqui a avaliação não tem caráter classificatório, seletivo, de retenção ou promoção, mas sim o de acompanhar os processos de desenvolvimento da criança. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil nos mostram que: “a avaliação é entendida como conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades das crianças” (BRASIL, 1998, p.59), se tornando ferramenta intrínseca aos processos educativos, possibilitando a definição de critérios para criar e planejar experiências que oportunizem progressos no desenvolvimento da criança, com o objetivo de redirecionar, acompanhar, orientar e regular todo o processo de forma global. (ROVEDA, 2017)

Quando pensamos em avaliação é importante lembrar de suas múltiplas faces dentro da educação infantil. Nesta etapa da educação a avaliação pode ser definida como a observação constante e diária da trajetória da criança, ou seja a observação de sua evolução sem o intuito de classificar ou selecionar. (FILHO, 2018)

Segundo Roveda (2017) as avaliações das crianças dizem muito a respeito de nossas concepções de aprendizagem, educação e infância, colocando em evidencia quais modelos teóricos estes educadores se apoiam na construção destas avaliações. Na educação infantil o objetivo da avaliação é o de fazer intervenções resultando em tomadas de decisões significativas que possibilitem a observação do progresso e evolução a criança para assim construir-se ações planejadas que modifiquem e intervenham em situações específicas dentro da rotina diária das crianças.

A avaliação nesta etapa da educação precisa ocorrer de forma sistemática, pautada em estratégias que se adequem a este nível de educação, através de registros e observação das crianças que contemplem características do desenvolvimento e aprendizagem destas. Esta avaliação precisa demonstrar de forma continua os avanços e também dificuldades dentro do processo. Aqui a avaliação significativa e eficaz apresenta-se na capacidade dos educadores em observar base fundamental para o planejamento das ações rotineiras. (LUCKESI, 2014)

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.); a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança, documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; a não retenção das crianças na Educação Infantil. (KRAMER, 2014, p.12)

Assim, a avaliação na educação infantil precisa ser compreendida através das singularidades desta etapa da educação, avaliar não pode ser apenas um ato de comparar e mensurar, mas sim de evidenciar o social e o político dentro das ações educativas rotineiras oferecendo transformação e mudança à crianças pertencente a este sistema. (LUCKESI, 2014)

Portanto, na Educação Infantil a avaliação não tem como objetivo a promoção, ela apresenta como conceito fundamental a mediação, através da observação individualizada da criança em suas necessidades e especificidades, promovendo a liberdade e espontaneidade, mediando através da intervenção com estratégias que possibilitem as crianças a se tornarem seguras ao experimentar novas propostas e experiências que auxiliam no seu desenvolvimento. Fica evidente que a observação é a ferramenta de avaliação mais apropriada na Educação Infantil, auxiliando o educador em suas tomadas de decisões no que tange aos processos de desenvolvimento da criança, registrando e observando toda a trajetória da criança buscando sempre atender as especificidades de cada um. (LACERDA, 2013)

A concretização da avaliação na Educação Infantil sugere, além do aprofundamento das temáticas emergidas da prática pedagógica, na relação direta com as crianças, sujeitos principais do processo educativo, a promoção de uma consciência pedagógica, nos professores, na busca de práticas que garantam um standard de qualidade. Significa dizer que a avaliação precisa estar vinculada aos demais processos educativos: planejar, observar, registrar e documentar, como recursos que representam a materialização dos procedimentos, propiciando condições para uma avaliação voltada ao percurso, no decorrer dos encaminhamentos dados diariamente por cada professora e ou grupo de profissionais da Educação Infantil. (FILHO, 2018, p.12)

Neste cenário, a avaliação na Educação Infantil não preza pelo resultado final mas sim por todo o processo vivido diariamente pela criança no contexto escolar, através de diversas interações com os seus pares que fazem parte dos espaços infantis, adultos, família e comunidade. Assim, faz-se de suma importância que o educador registre todos os contextos propostos e quais foram os resultados destas propostas. Através destes registros constrói-se um olhar zeloso às vivência dos bebês e crianças, possibilitando o conhecimento concreto de suas novas descobertas dentro da rotina escolar. Estas observações e registros constantes são focadas às ações pedagógicas que foram planejadas, oportunizando reflexões para a tomada de decisões destes educadores no que tange as singularidades do grupo e da cada criança. (LUCKESI, 2014)

Pensar em avaliação na Educação Infantil é pensar na promoção do potencial das crianças, construindo experiências e propostas que possam tornar suas expressões culturais ainda mais ricas. As observações e sistematização de informações destas vivência, deve transparecer sempre os contextos da Educação Infantil. Filho (2018) aponta que a avaliação na Educação Infantil deve

ser uma potente ferramenta para nortear os caminhos das práticas pedagógicas do educador, trazendo luz a propostas e experiências infantis que possam elevar o potencial das crianças, através de relações contínuas dentro dos contextos vivenciados, a avaliação portanto tem papel fundamental de revelar a singularidade e o universo infantil, transformando com ações de mediação todas as experiências propostas à elas.

Ressaltamos que a avaliação nesta etapa da educação deve ser pautada nas narrativas infantis, nas vivências das crianças de maneira singular, nas interações com seus pares, na convivência com os adultos que fazem parte da comunidade educativa, na organização das materialidades, a avaliação aqui deve estar inserida dentro de uma visão ampla e global de todos os processos educativos e pedagógicos que envolvem a Educação Infantil. A avaliação precisa reconhecer a criança pela sua própria autoria de cultura, assim o papel do educador será o registro que irá dar atribuição as narrativas destas crianças, verbais e não verbais, através de documentos que possam ser socializados com as famílias, profissionais e pelas próprias crianças, este é o real sentido da avaliação na Educação Infantil. (FILHO, 2018)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todas as etapas da educação a avaliação é uma ferramenta de investigar a qualidade, tornando-se aliada do educador em alcançar os resultados planejados, através da avaliação é possível observar e refletir se novas ações serão necessárias para auxiliar a criança na conquista do seu desenvolvimento e autonomia. Fica evidente que a avaliação na Educação Infantil deve estar focada na observação e acompanhamento do progresso da criança, sendo necessário que o educador direcione constantemente as ações e propostas que sejam ajustadas ao planejamento do processo de desenvolvimento da criança. Assim, a metodologia e instrumentos adotados pelo educador na construção desta avaliação tem papel fundamental pois auxiliam na reflexão acerca das propostas e ações que serão planejadas.

Na Educação Infantil a avaliação não tem caráter de controle mas o de favorecer o desenvolvimento através da escuta e observação, algo que ocorrerá durante todo o processo em que a criança estará inserida no contexto educativo. O acompanhamento e a observação são fatores primordiais na construção desta avaliação, apontando as conquistas e desafios desta criança em seu processo de desenvolvimento através dos registros detalhados e acolhedores do educador.

A avaliação nesta etapa da educação tem como objetivo acompanhar o desenvolvimento da criança e não pode estar separada das ações pedagógicas do educador, é preciso então utilizar-se da ferramenta de observação e registros (podendo ser escrito, em foto, vídeos etc.) das vivências e experiências das crianças durante a rotina escolar. Assim, destaca-se aqui a importância do educador em planejar e propor experiências que possam fortalecer, potencializar o desenvolvimento da criança através do seu olhar atento as singularidades e especificidades de seu grupo de forma individual e coletiva, construindo assim uma avaliação rica e potente em que todas as observações feitas estarão sistematizadas e poderão ser compartilhadas com as famílias, as próprias crianças e a comunidade educativa, no intuito sempre de refletir e repensar as práticas que deram certo ou não dentro do cotidiano da Educação Infantil possibilitando o crescimento global da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil nº 9394/96, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. MEC/SEF. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FILHO, Altino José Martins. Avaliação na e da Educação Infantil: avaliação de contexto. Revista *Proposições*, v.29, n.2, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/qCBKFvGzvxDMVGJk54QZXcF>. Acesso em: 10 ago. 2023.

KRAMER, Sonia. Avaliação na Educação Infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir. Revista *Interações*, n.32, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6345>. Acesso em: 10 ago, 2023.

LACERDA, Andreza Calhau. A avaliação na Educação Infantil. Revista *Encontro de Pesquisa em Educação. Uberaba*, v.1, n.1, 2013. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/826>. Acesso em: 10 ago. 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil. Revista *Interações*, n.30. 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/PC/Downloads/6361-Texto%20do%20Trabalho-16300-1-10-20150103%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PC/Downloads/6361-Texto%20do%20Trabalho-16300-1-10-20150103%20(1).pdf). Acesso em: 10 ago. 2023.

ROVEDA, Crislaine de Anunciação. Avaliação na Educação Infantil: objetivo, instrumentos e concepções. Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, de 2 a 7 de novembro de 2017, Pelotas, RS. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/xxiebrapem/files/2018/10/gd08_Crislaine_Roveda-1.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.





GRACIELA CESTILE

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo - UNASP CAMPUS I (2006); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Conchas - FACON (2020); Professora de Educação Infantil e Fundamental na EMEF Conde Pereira Carneiro e Professora de Educação Básica I na E.E. Assis Chateaubriand.

OS GRANDES DESAFIOS DA PROFISSÃO: PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

O presente trabalho sobre a profissão professor da Educação Infantil tem o intuito de apresentar uma visão panorâmica do ofício e da formação docente a partir de vários aspectos: detendo-se da legislação da Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação n° 9.394/96 e práticos que permeiam a formação do educador infantil e o desafio da profissão. Tais aspectos justificam-se pela necessidade de encontrar uma identidade para esta etapa da educação básica no atual cenário em que esta se encontra. São as dificuldades e os desafios com que se depara em seu cotidiano. Neste processo, a identidade profissional deve ser reavaliada diariamente, levando em consideração que é constituída e formada ao longo da história pessoal de cada indivíduo, revelando, em um processo lento, as peculiaridades de cada profissional, de cada professor. Um tema recorrente é a afetividade entre professores e alunos como estratégia de envolvimento das crianças no processo ensino-aprendizagem. Tal cenário da profissão do professor da educação infantil aponta desafios diversos no âmbito das políticas educacionais, apresentando muitas similaridades com os demais professores que atuam na educação básica. Medidas que valorizem socialmente o professor, em especial aquele que exerce o magistério na educação infantil, tornam-se urgentes.

Palavras-chave:

Profissão Professor, Educação infantil, Política educacional.

INTRODUÇÃO

Um dos principais papéis reservados à Educação é o de capacitar o indivíduo a dominar o próprio desenvolvimento, fornecendo-lhe, o mais cedo possível, o “passaporte para a vida”, levando-o a compreender melhor a si mesmo e aos outros, de forma a poder participar da vida em sociedade.

O atual contexto social possui prioridades e exigências diferentes de épocas passadas, e a escola passa a ser o espaço em que as relações humanas são moldadas, deixando de ser o lugar no qual professores apenas transmitem um acervo de conhecimentos para gerações mais novas.

Hoje, a escola possui um caráter formador, aprimorando valores e atitudes, desenvolvendo, desde a mais tenra idade, o sentido da observação, despertando a curiosidade intelectual nas crianças, capacitando-as a buscar informações, onde quer que elas estejam, para usá-las no seu cotidiano.

Este é um estudo que tem como foco o caráter histórico sobre a compreensão desta fase da educação básica, detendo-se em alguns aspectos legais e práticos que permeiam a formação do educador infantil. Para melhor compreender a problemática investigada cabe tecer algumas considerações sobre a formação do educador infantil visto que, esta imprime uma marca diferenciada dos profissionais de outros níveis de ensino. Embora, a educação infantil seja parte integrante da educação básica, a sua especificidade em relação à formação do educador infantil, ainda não é definida.

Para que consigamos entender a complexidade da formação de uma identidade do educador da criança de zero a seis anos, torna-se importante retomarmos alguns aspectos do contexto histórico, político e social que permearam e permeiam a formação destes professores ao longo dos anos.

Neste sentido, além refletir sobre as creches, jardins de infância e pré-escolas como espaços socialmente construídos, aborda a concepção de educação infantil expressa nos Referenciais Curriculares da Educação Infantil, destacando a prática docente. Começamos retomando a preocupação central que dá origem ao surgimento desta história.

A PREOCUPAÇÃO COM A CRIANÇA PEQUENA

Historicamente, sabe-se que no Brasil e no mundo o atendimento institucional à criança de zero a seis anos vai de encontro a várias concepções sobre sua real finalidade social. Embora os primeiros indícios de preocupação com a criança remontem o século XVIII, com o francês Jean – Jacques Rousseau, o que temos a dizer sobre a educação oferecida às crianças de zero a seis anos fora do ambiente doméstico em pleno século XXI? Como esta história foi e vem sendo construída e o que a legislação nacional tem a dizer para esta educação? Como se configura a prática do educador infantil?

Entender tais aspectos justifica-se pela necessidade de encontrar uma identidade para esta etapa da educação básica no atual cenário em que esta se encontra. Para tanto, torna-se necessário um breve histórico do contexto político e econômico em que as propostas voltadas para o atendimento à criança brasileira foram gestadas.

Contudo, apesar da articulação de alguns movimentos pela educação, em especial o da Escola Nova, as mudanças na estrutura educacional brasileira, de fato só culminaram na década de 30 com a formação de um Estado Novo, pois "apesar da reconhecida importância da educação e de um notório entusiasmo pedagógico, a década de vinte foi marcada por uma indefinição do papel da educação infantil", (KISHIMOTO, 1988:37). Assim, a concepção de infância foi sendo socialmente construída e ligada historicamente à evolução do sistema escolar, ao surgimento da classe burguesa e, à medida que vai sendo construído, vai definindo o “lugar” ocupado pela criança dentro de cada sociedade, bem como o tratamento que à mesma deve ser dispensado. Desta maneira Os governos voltaram-se para a criação de programas e para questões da educação escolar, visando

compensar as carências da classe menos favorecida.

Nesse sentido, a criação de creches e pré-escolas no Brasil surgiu, de acordo com Mendes (1999:50), pela “pressão dos trabalhadores urbanos que viam nas creches uma complementação do seu salário e um direito dos seus filhos”. Dessa forma, torna-se necessário o conhecimento sobre a formação e funcionamento das instituições coletivas da criança de zero a seis anos para um melhor entendimento do atual contexto político educacional, pois de imemore e desconhecido o ensino pré-escolar foi subitamente colocado sob os holofotes de educadores, higienistas e assistentes sociais. No princípio de forma discreta, e depois cada vez mais com insistência, ele tem-se tornado mira de inúmeros programas governamentais.

ESPAÇOS

O espaço das creches, pré-escolas, jardins de infância a priori, viriam a existir a fim de suprir uma carência de saúde e nutrição, ou seja, surgiria com o intuito de compensar o atendimento às crianças necessitadas. A palavra creche, de origem francesa, quer dizer berço. E, neste sentido, subtende-se a ideia de guardar, de cuidar. Inicialmente as creches apareceram vinculadas a instituições filantrópicas e não a órgãos educacionais. Prestavam atendimento a crianças na faixa etária de zero a três anos, que em sua maioria eram filhos de empregadas domésticas que tinham horas de trabalho. Oferecidas pelo Estado, com o intuito compensatório as creches representam frutos da atuação de médicos higienistas e de mulheres burguesas. Neste sentido, Borges (1994) afirma que a função compensatória da Educação Infantil para as classes populares teria como objetivo compensar atrasos desenvolvimentistas decorrentes da escassez cultural e econômica.

Essa atitude reforça o caráter assistencialista do Estado em relação à educação infantil, visto que sua ação torna-se um paliativo, pois não incide de forma significativa sobre os problemas sociais vigentes no país. Assim, em 1899, diante ainda do descaso com as crianças brasileiras funda-se o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil que tinha como meta, segundo Kramer (2001: 52) “elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar os serviços das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes e defeituosas”.

Paralelo a criação deste instituto ocorreu um movimento em torno da criação de mais instituições que pudessem abrigar menores e fornecer-lhes amparo. Tal enfoque originou “a primeira creche popular cientificamente orientada” (KRAMER, 2001) e, posteriormente, a criação do Departamento da Criança no Brasil. O órgão foi fundado por Moncorvo Filho, em 1919, que o mantinha com recursos próprios, sem ajuda do Estado. Tinha por objetivo realizar históricos sobre a situação das crianças, divulgar conhecimentos, unificar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil e incentivar a ampliação de creches, escolas maternas e jardins de infância.

Atualmente, o termo educação infantil, designa o trabalho realizado em instituições que atendem as crianças de 0 a 6 anos, sejam creches ou escolas. O que vale ressaltar, é que nas instituições de educação infantil não cabe a ideia do “cuidar” tampouco a ideia do “caráter preparatório ou propedêutico” nem da “importância em si e por si mesma”. O papel social das instituições de educação infantil é o de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, exercendo dessa maneira sua função pedagógica. Estas conquistas e avanços estão expressos em marcos legais como a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96, conforme será discutido no tópico a seguir.

A LEGISLAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

No decorrer dos anos e perante um contexto de democratização que o país atravessa a concepção sobre educação infantil, foi sendo redimensionada. No Brasil, os avanços no campo da legislação estão contidos particularmente, na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96.

A partir da Constituição Federal de 1988 um novo conceito sobre a educação infantil é construído e formalizado. Esta se organizará em creches e pré-escolas, de maneira que haja uma articulação entre políticas sociais e a educação para que possam promover o desenvolvimento do sujeito em sua dimensão social, física, cultural, cognitiva e afetiva. A luta pela igualdade de oportunidades e em especial pelas discussões teóricas acerca do papel da educação infantil na década de 80 fez garantir conquistas históricas expressas na Constituição Federal de 88. A esse respeito Cury comenta:

[...] esta Constituição incorporou a si algo que estava presente no movimento da sociedade e que advinha do esclarecimento e da importância que já se atribuía à educação infantil. Caso isto não estivesse amadurecido entre as lideranças e educadores preocupados com a educação infantil, no âmbito dos Estados membros da federação, provavelmente não seria traduzido na Constituição de 88 (apud KRAMER, 1998:11).

Já a LDB gesta uma nova identidade para a Educação Infantil, concebendo-a como etapa inicial da educação básica. Com isso esta lei reforça o reconhecimento de que este momento da formação é imprescindível para o sucesso escolar dos educandos. Os objetivos da educação infantil expressam tal compreensão ao indicarem que cabe a educação da criança de zero a seis anos o desenvolvimento integral da criança em suas dimensões físicas, psicológicas, intelectual e social complementando a ação da família e da comunidade (Artigo 29 capítulo II, seção I).

Além da Constituição Federal, da Política da Educação Infantil e da LDB nº 9.394/96, foi elaborado pelo MEC, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. Este documento tem como “função subsidiar a elaboração de Políticas Públicas de Educação com vistas à melhoria da qualidade e equalização do atendimento” (Inoue, Wasjkop & Carvalho apud Brasil, MEC 1998)

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil está constituído por três volumes. Um documento introdutório; outro sobre âmbitos de experiência neste nível de ensino que abrangem o desenvolvimento pessoal e social a partir dos eixos identidade e autonomia; e, por fim o volume que aborda o conhecimento de mundo, subdividido em seis áreas: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e conhecimentos matemáticos. Os conceitos discutidos no documento introdutório envolvem a noção do cuidar e do educar, rompendo com a tendência até então existente que dicotomizada estas duas noções.

Neste sentido a educação das crianças de zero a seis anos, é entendida como um processo que poderá auxiliar o desenvolvimento da capacidade de apreensão de conhecimentos e habilidades, visando contribuir para a formação do sujeito com um todo e não como um processo que se destina a abrigar crianças oferecendo-lhes alimentos e higiene enquanto frequentam a instituição. Tal discussão poderia fundamentar muitas questões que tornam-se sem identidade na educação infantil. Como exemplo, citamos a própria formação do profissional que atua em creches e escolas. Para complementar o material didático proposto foi criado um volume que discute a Formação Social e Pessoal da criança. Este âmbito de experiência busca favorecer o desenvolvimento da autonomia e da identidade das crianças relacionando com o processo de socialização. Segundo este volume, a escola é concebida como um espaço dinâmico, onde as relações educacionais proporcionam a inserção do sujeito nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas (p.11).

Nossa realidade abrange por um lado, educadores com pouca qualificação que são frutos de um sistema de formação precário e do outro, pais pouco participativos e que antes de analisarem a escola como um direito enxergam-na como um local de depósito temporário para os filhos, enquanto trabalham. Assim, as ações didáticas observadas nas pré-escolas, longe estão de atender ao que prescreve a legislação em vigor no que diz respeito à organização do espaço físico, à formação dos profissionais e ao trabalho pedagógico.

Conhecer como os professores que atuam na educação infantil vivem e percebem sua profissão

permite compor um quadro deste exercício profissional e de seus desafios, compreensão necessária para uma intervenção balizada neste contexto.

OS GRANDES DESAFIOS DA PROFISSÃO: PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O início da carreira docente é marcado por momentos decisivos e críticos para continuação ou para o abandono da profissão, isto dependerá, obviamente, do comportamento de cada sujeito, de suas limitações, determinações, dedicação e de como sua identidade se constitui no decorrer do tempo. Não distante disso, está também à responsabilidade com a formação desses profissionais, principalmente, em desvelar os dissabores da docência e levar à discussão temas, como o choque da realidade, problemas enfrentados por professores iniciantes, formação continuada, entre outros. A descoberta está ligada intrinsecamente com o sentimento de realização do iniciante, de ter a sua própria classe, seus alunos e de ser agora, um profissional na área da educação. De acordo com Nono (2011, p. 17), "(...) sobrevivência e descoberta caminham lado a lado no período de entrada na carreira", embora possam ser sentidas de maneiras diferentes. Para alguns, o início gera grande expectativa de mudança e isso acaba fortalecendo seus ideais; para outros, essa fase é tão desestimulante que se torna um período muito difícil.

As mudanças de comportamento são acompanhadas principalmente, por transformações ocorridas dentro da sala de aula. Diante da indisciplina dos alunos, o professor para manter a sala controlada e não causar maiores problemas com a coordenação e direção da escola, muda seu comportamento permissivo para um comportamento autoritário, admitindo soluções imediatas que provavelmente, poderiam ser resolvidas através de conversas e reflexão. (VEENMAN, 1984).

O professor iniciante irá traçar o seu estilo de ensinar desde o ingresso na carreira docente, mas com o decorrer dos anos isso poderá se modificar devido ao fato de que cada aluno age e aprende de maneira diferente. Por sua inexperiência e os diversos conflitos presentes nessa fase inicial entre, o que é idealizado na formação e a realidade que é enfrentada na sala de aula, o professor padronizará sua forma de ensinar, não levando em consideração à diversidade que há na individualidade do aluno.

Durante o processo de formação, o acadêmico pode contar com a colaboração dos professores e colegas de graduação, diferentemente do que ocorre na prática dentro das escolas, onde o já professor se vê sozinho, enfrentando os desafios e os dissabores da profissão sem a ajuda necessária para seu desempenho satisfatório. Em termos gerais, os pais, coordenação, direção, secretárias e outros professores deveriam contribuir para a estabilização do iniciante na docência. Se houver a devida colaboração, as mudanças de comportamento serão menos traumáticas e o resultado em sala de aula será mais positivo.

Perrenoud (2002 apud NONO, 2011, p. 24) indica algumas características do professor em início de carreira e discute que ao mesmo tempo em que o profissional se disponibiliza para a busca do saber, ele também pode se fechar nas suas próprias incertezas:

1. Um principiante está entre duas identidades: está abandonando sua identidade de estudante para adotar a de profissional responsável por suas decisões.
2. O estresse, a angústia, diversos medos e mesmo os momentos de pânico assumem enorme importância, mas eles diminuirão com a experiência e com a confiança.
3. O principiante precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira.
4. A forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão.
5. Ele passa por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que

tem de enfrentar. Em um primeiro momento, conhece a angustia da dispersão, em vez de conhecer a embriaguez do profissional que “joga” com um número crescente de bolas.

6. Geralmente, ele sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre se sente acolhido por seus colegas mais antigos.

7. O iniciante está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional.

8. Ele não consegue se distanciar de seu papel e das situações.

9. Ele tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou de pagar um preço muito alto por eles.

10. O novo profissional mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com sua incompetência nem com sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conheceu.

Os estudos de Perrenoud a respeito do professor iniciante revelam a complexidade em que consistem os primeiros anos de docência, principalmente pelo tatear constante que as suas ações necessitam.

CONCLUSÃO

A competência polivalente requerida na atualidade para o professor da Educação Infantil exige que ele tenha conhecimentos das diversas áreas de construção do conhecimento, bem como do contexto social, político e econômico em que a escola e suas crianças estão inseridas. Exige também, uma postura ética para mediar com competência as relações entre a escola e as famílias, bem como envolver as crianças em situações de aprendizagens significativas e diversificadas gerando o acesso ao conhecimento, à autonomia e à cidadania.

Além disso, é fundamental tornar a figura do professor visível. Os problemas acarretam a funcionalidade do profissional dentro da sala de aula, sendo assim, o sujeito torna-se parte estrutural na complexidade da rotina escolar. Saber gerir todos os problemas que a docência acarreta, se preocupar com as atividades, com a metodologia, com os planejamentos, lidando com frustrações, desânimo, exaustão e cansaço fazem parte do trabalho do professor. São as dificuldades e os desafios com que se depara em seu cotidiano. Neste processo, a identidade profissional deve ser reavaliada diariamente, levando em consideração que é constituída e formada ao longo da história pessoal de cada indivíduo, revelando, em um processo lento, as peculiaridades de cada profissional, de cada professor.

Conclui-se que nada está pronto, o educador está num processo de redefinição da profissão e da compreensão da prática. Este deve procurar desenvolver em seus alunos o raciocínio, a imaginação, a argumentação e o senso de observação, trabalhando a interatividade, tendo criatividade para alcançar seus objetivos, assumindo coletivamente a responsabilidade em relação ao aluno, não devendo ficar parado no tempo, devem adquirir novas competências em relação a sua formação. Cabe ressaltar que nem sempre o professor consegue buscar esse conhecimento em condições dignas de trabalho, pois, o momento atual exige do educador conhecimentos que vão além daqueles de sua área específica, levando-o a avaliar e rever constantemente sua prática pedagógica, visando mudanças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de janeiro de 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, v.01 e 02.1998. 85p.

CARVALHO, A. M; GIL PEREZ, Daniel. O saber e o saber fazer dos professores. In: 1994 Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Política Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI.

1998 Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Documento introdutório. Versão preliminar. Brasília: MEC/SEF.

BORGES, T. M. M. 1994 A criança em idade pré-escolar. São Paulo, Ática.

CAMPOS, M. M. 1977. Educação Infantil: o debate e a pesquisa. São Paulo, Cad. de Pesquisa, n. 101, p. 113-127, jul.

CAMPOS, M. M. GROSBAUM, M. W., P. R. e ROSEMBERG, F. 1984. Profissionais de creche. Cadernos CEDES, São Paulo, n. 9, p. 27-39.

DEMO, P. 1997. A nova LDB: ranços e avanços. São Paulo: Papirus.

HUBERMAN, A. M, 1992. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A (org.) Vidas de professores. Porto Editora, LTDA.

KISHIMOTO, T. M. 1996. Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação. São Paulo, Cortez.

KRAMER, S. (org.). 1998. Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para educação infantil. São Paulo, Ática.

KRAMER, S. 2003. A política do pré escolar no Brasil: a arte do disfarce. 7.ed. São Paulo: Cortez.

LIMA, E. F. (Org.). Sobrevivências no início da docência. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

ONO, M. A.; MIZUKAMI, M. N. Processos de Formação de Professoras Iniciantes.

OLIVEIRA, Z. M. R. (org.). 2001. Educação infantil: muitos olhares. 5ed. São Paulo: Cortez.

PEREIRA, E. W.; TEIXEIRA, Z. 1997. A educação básica redimensionada. In: BRZEZINSKI, I. (org.). LDB interpretada: diversos olhares se inter cruzam. São Paulo, Cortez.

ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. 2001. A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado. Canoas: Ulbra.





JACIARA FERREIRA DE MATOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uninove (2014); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Campos Salles (2017); Professora de Educação Infantil - na EMEI Fernando Camargo Soares Professor.

DIVERSIDADE NA APRENDIZAGEM DISCENTE COM NECESSIDADES ESPECIAIS

RESUMO

A diversidade na aprendizagem discente com necessidades especiais refere-se à variedade de características e habilidades presentes em estudantes que requerem apoio adicional para alcançar seu pleno potencial acadêmico. Essas necessidades especiais podem incluir deficiências físicas, sensoriais, intelectuais, transtornos de aprendizagem, entre outras condições.

Promover a inclusão desses estudantes no ambiente educacional envolve a adoção de práticas pedagógicas inclusivas e adaptativas, que respeitam as diferenças individuais e garantem o acesso equitativo ao conhecimento. Isso pode incluir a utilização de recursos auxiliares, como materiais acessíveis, tecnologia assistiva e estratégias de ensino diferenciadas.

Ao compreender e valorizar a diversidade na aprendizagem, educadores podem criar ambientes de ensino acolhedores e eficazes, que estimulam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de todos os estudantes, independentemente de suas necessidades. O respeito à diversidade na aprendizagem discente com necessidades especiais é essencial para construir uma sociedade inclusiva e justa, onde todos os indivíduos tenham oportunidades iguais de aprendizagem e crescimento.

Palavras-chave:

Inclusão; acessibilidade; respeito à diversidade; adaptação curricular; ambiente inclusivo.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem sido amplamente discutida e defendida como um princípio fundamental para garantir que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades de aprendizagem. No contexto educacional contemporâneo, a diversidade na aprendizagem discente, especialmente em relação aos alunos com necessidades especiais, emerge como um tema crucial que demanda atenção e ação efetiva.

A presença de estudantes com necessidades especiais nas salas de aula é um reflexo da crescente conscientização sobre a importância de proporcionar um ambiente educacional inclusivo, que acolha as diferentes capacidades e habilidades de cada indivíduo. Nesse sentido, este artigo científico tem como objetivo explorar as estratégias e abordagens que podem ser adotadas para promover a diversidade na aprendizagem discente e garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham uma experiência educacional significativa e enriquecedora.

Ao longo deste estudo, abordaremos a importância do reconhecimento das necessidades específicas de cada aluno e como isso pode impactar positivamente seu processo de aprendizagem. Além disso, serão discutidos os desafios enfrentados por educadores e instituições de ensino na criação de um ambiente inclusivo e como esses obstáculos podem ser superados por meio de práticas pedagógicas adaptadas e inovadoras.

Por meio de revisões de literatura, análise de estudos de caso e experiências práticas, pretende-se fornecer uma visão holística sobre a diversidade na aprendizagem discente com necessidades especiais, buscando embasar as discussões com evidências concretas e promover uma reflexão acerca do papel da educação inclusiva na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, a pesquisa deste artigo visa contribuir para o avanço da educação inclusiva, destacando a importância de abordagens pedagógicas que valorizem a diversidade e reconheçam as particularidades de cada aluno, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária no campo educacional.

DIVERSIDADE NA APRENDIZAGEM DISCENTE COM NECESSIDADES ESPECIAIS

A diversidade na aprendizagem discente com necessidades especiais refere-se à variedade de habilidades, características e necessidades que os alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem podem apresentar. Essas necessidades podem ser físicas, intelectuais, emocionais ou sociais, e é importante reconhecer que cada aluno é único e requer abordagens de ensino personalizadas.

A inclusão educacional busca garantir que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade. Isso implica em adaptar e ajustar as estratégias pedagógicas, recursos e ambientes de aprendizagem para atender às necessidades específicas de cada aluno, proporcionando-lhes a oportunidade de alcançar seu potencial máximo. Professores e educadores desempenham um papel fundamental ao criar ambientes inclusivos que promovam a participação e o envolvimento de todos os alunos, valorizando a diversidade e criando uma cultura de respeito e aceitação. O uso de tecnologias assistivas, materiais adaptados e abordagens diferenciadas são algumas das maneiras de apoiar a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.

COMO O CÉREBRO APRENDE?

O cérebro aprende por meio de um processo complexo chamado plasticidade cerebral. Isso envolve a formação e fortalecimento de conexões sinápticas entre os neurônios quando somos expostos a novas informações, experiências e desafios. A repetição, o interesse, o foco e a prática

são fundamentais para consolidar o aprendizado no cérebro. O cérebro também é capaz de reorganizar suas redes neurais ao longo do tempo para adaptar-se a novas situações e conhecimentos.

A aprendizagem do cérebro é um processo complexo onde novas informações são adquiridas, armazenadas e usadas para melhorar o conhecimento e habilidades. Durante a aprendizagem, ocorrem mudanças nas conexões entre os neurônios, chamadas sinapses, através do fortalecimento ou enfraquecimento dessas conexões. Esse processo é chamado de plasticidade sináptica e é fundamental para a aprendizagem e memória. Além disso, diferentes áreas do cérebro estão envolvidas em diferentes tipos de aprendizagem, como a área do hipocampo, essencial para a memória, e o córtex cerebral, responsável pelo processamento de informações complexas. A repetição, a atenção e a motivação também influenciam a eficácia do processo de aprendizagem no cérebro.

O cérebro é um órgão incrível e complexo responsável pelo aprendizado. Vou explicar de forma detalhada como o processo de aprendizagem acontece:

O CÉREBRO APRENDE:

Neurônios: O cérebro é composto por bilhões de células nervosas chamadas neurônios, que são responsáveis por transmitir informações através de impulsos elétricos e conexões sinápticas.

Sinapses: As sinapses são conexões entre os neurônios. Quando aprendemos algo, novas sinapses são formadas ou fortalecidas, permitindo que os neurônios se comuniquem mais eficientemente.

Plasticidade cerebral: O cérebro apresenta a capacidade de plasticidade, ou seja, a capacidade de se adaptar e mudar em resposta a experiências e estímulos do ambiente. Essa plasticidade é essencial para o processo de aprendizado.

Estímulos e experiências: Quando somos expostos a novos estímulos ou experiências, ocorrem mudanças físicas no cérebro. A repetição e a prática dessas experiências fortalecem as sinapses relacionadas, facilitando o armazenamento e a recuperação de informações.

Memória: A aprendizagem envolve o processo de formação de memórias. As informações aprendidas são armazenadas em diferentes regiões do cérebro, como a memória de curto prazo (hipocampo) e a memória de longo prazo (córtex cerebral).

Neurotransmissores: Durante o aprendizado, neurotransmissores desempenham um papel fundamental. Essas substâncias químicas permitem que os neurônios se comuniquem e fortaleçam as conexões sinápticas associadas ao aprendizado.

Motivação e emoções: Fatores como motivação e emoções também influenciam o processo de aprendizagem. Quando estamos emocionalmente envolvidos e motivados para aprender algo, o cérebro tende a responder de forma mais eficaz.

Sono: O sono é essencial para o aprendizado e a consolidação da memória. Durante o sono, o cérebro processa as informações aprendidas, fortalecendo as conexões sinápticas relevantes.

Aprendizado contínuo: O cérebro é um órgão que se beneficia com o aprendizado contínuo. Quanto mais aprendemos e exercitamos nosso cérebro, mais eficiente ele se torna em processar e armazenar informações.

É importante notar que o processo de aprendizagem é complexo e varia de pessoa para pessoa. A capacidade de aprender está intrinsecamente ligada ao funcionamento do cérebro e ao ambiente

em que estamos inseridos. Portanto, estimular o cérebro com novos desafios, aprendendo coisas novas e mantendo uma mente ativa são fatores que contribuem para um melhor desempenho cognitivo ao longo da vida.

PSICOPATOLOGIA DE APRENDIZAGEM

A psicopatologia de aprendizagem refere-se ao estudo das dificuldades ou transtornos que afetam o processo de aprendizagem. Essas condições podem incluir dislexia, discalculia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e outros distúrbios que prejudicam o desempenho acadêmico. É importante identificar essas questões precocemente para oferecer o suporte adequado às pessoas que enfrentam tais desafios. Caso tenha alguma dúvida específica sobre o assunto, sinta-se à vontade para perguntar.

Existem várias condições relacionadas à psicopatologia de aprendizagem. Algumas das mais comuns são:

Dislexia: É um transtorno de aprendizagem que afeta a habilidade de ler, escrever e soletrar de forma precisa e fluente. As pessoas com dislexia podem ter dificuldades em associar sons às letras e em reconhecer palavras.

Discalculia: Trata-se de uma dificuldade específica em entender e trabalhar com números e conceitos matemáticos. Pessoas com discalculia podem ter problemas em fazer cálculos simples, entender símbolos numéricos ou organizar informações quantitativas.

Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): Caracteriza-se por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade. Esses sintomas podem afetar a concentração e a capacidade de seguir instruções e concluir tarefas.

Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): Embora seja mais conhecido por seus efeitos na comunicação e nas interações sociais, o TEA também pode afetar a aprendizagem, com algumas pessoas apresentando dificuldades em compreender expressões faciais, gestos e metáforas.

Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC): Também conhecido como dispraxia, esse transtorno afeta a coordenação motora e pode dificultar o envolvimento em atividades físicas e habilidades motoras finas.

Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC): Envolve dificuldades na percepção e no processamento de informações auditivas, o que pode afetar a compreensão da fala e a discriminação auditiva.

A identificação precoce e a intervenção adequada são fundamentais para auxiliar pessoas com psicopatologia de aprendizagem. Profissionais da saúde, psicólogos, educadores e fonoaudiólogos podem trabalhar em conjunto para fornecer o suporte necessário e adaptar estratégias de ensino que atendam às necessidades individuais.

É importante destacar que cada pessoa é única, e os efeitos dessas condições podem variar significativamente. Por isso, é essencial adotar uma abordagem individualizada para garantir que a pessoa receba a assistência apropriada para seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

FUNÇÕES EXECUTIVAS DO CÉREBRO

As funções executivas do cérebro são um conjunto de habilidades cognitivas que nos permitem planejar, organizar, iniciar e ajustar comportamentos, além de controlar emoções e pensamentos. Algumas das principais funções executivas incluem a capacidade de tomar decisões, resolver problemas, manter o foco, regular o comportamento e controlar impulsos. Essas funções são

essenciais para o bom funcionamento e adaptação em várias situações do dia a dia.

As funções executivas do cérebro desempenham um papel crucial na aprendizagem de todos os indivíduos, incluindo aqueles com necessidades especiais. A diversidade na aprendizagem discente com necessidades especiais pode ser abordada considerando-se estratégias e abordagens pedagógicas adaptadas e personalizadas.

Para alunos com necessidades especiais, como aqueles com transtornos de aprendizagem, deficiências intelectuais ou condições neurológicas, é importante levar em conta suas habilidades específicas e desafios na hora de planejar e organizar o ambiente educacional.

As estratégias para apoiar a diversidade na aprendizagem discente com necessidades especiais podem incluir:

Diferenciação de ensino: Adaptar o ensino para atender às necessidades individuais de cada aluno, oferecendo conteúdo, recursos e atividades que se alinhem às suas habilidades e estilos de aprendizagem.

Suporte individualizado: Proporcionar suporte e acompanhamento individualizado para alunos com necessidades especiais, seja através de tutores, professores de apoio ou auxiliares de educação.

Uso de recursos tecnológicos: Incorporar tecnologia educacional que possa auxiliar alunos com necessidades especiais, como leitores de tela, softwares de apoio à escrita, entre outros.

Ensino multimodal: Oferecer informações e atividades em diversos formatos, como texto, áudio e vídeo, para atender a diferentes estilos de aprendizagem.

Estímulo ao desenvolvimento das funções executivas: Trabalhar o desenvolvimento das funções executivas, como o planejamento, a autorregulação e a organização, por meio de estratégias específicas, jogos cognitivos e atividades que possam fortalecer essas habilidades.

Parceria com a família: Manter uma comunicação próxima com a família do aluno para entender suas necessidades específicas e colaborar no processo educacional.

A abordagem pedagógica inclusiva e personalizada pode fazer uma grande diferença na aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, ajudando-os a desenvolver suas potencialidades e alcançar um maior sucesso acadêmico e pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade na aprendizagem discente com necessidades especiais é fundamental, assegurando que todos os estudantes tenham acesso a uma educação inclusiva e de qualidade. A promoção de estratégias e recursos diferenciados pode potencializar o desenvolvimento acadêmico e pessoal desses alunos, respeitando suas particularidades e necessidades individuais. A colaboração entre educadores, famílias e profissionais da área é essencial para garantir um ambiente educacional acolhedor e adaptado, onde todos possam aprender e crescer juntos.

A educação inclusiva não apenas beneficia os alunos com necessidades especiais, mas também cria um ambiente enriquecedor para toda a comunidade escolar, promovendo a compreensão, empatia e respeito mútuo. A colaboração entre educadores, pais, profissionais da área e os próprios estudantes é essencial para garantir o sucesso dessa abordagem.

Além disso, a investigação científica reforça a importância da formação contínua de professores e da disponibilidade de recursos adequados para atender às necessidades diversificadas dos alunos.

A inclusão de tecnologias assistivas e estratégias de ensino diferenciadas podem ser fundamentais para aprimorar a experiência educacional dos alunos com necessidades especiais.

Em suma, a pesquisa científica sobre diversidade na aprendizagem discente com necessidades especiais aponta claramente para a importância da inclusão, apoio e colaboração para proporcionar uma educação de qualidade a todos os estudantes, independentemente de suas particularidades e habilidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ferreira, A. B. H., & Santos, G. L. (2018). Educação Inclusiva e Necessidades Especiais: Reflexões sobre a Prática Pedagógica. Curitiba: Appris.

Mendes, E. G., & Esteban, M. T. (2017). Por uma Educação Inclusiva. São Paulo: Editora Contexto.

Sarmiento, S. B., & Boruchovitch, E. (Eds.). (2016). Inclusão e Diversidade na Educação: Cultura, Contextos e Propostas Pedagógicas. Campinas: Alínea.

UNESCO. (2009). Política de Inclusão: Acesso e Qualidade na Educação. Brasília: UNESCO.





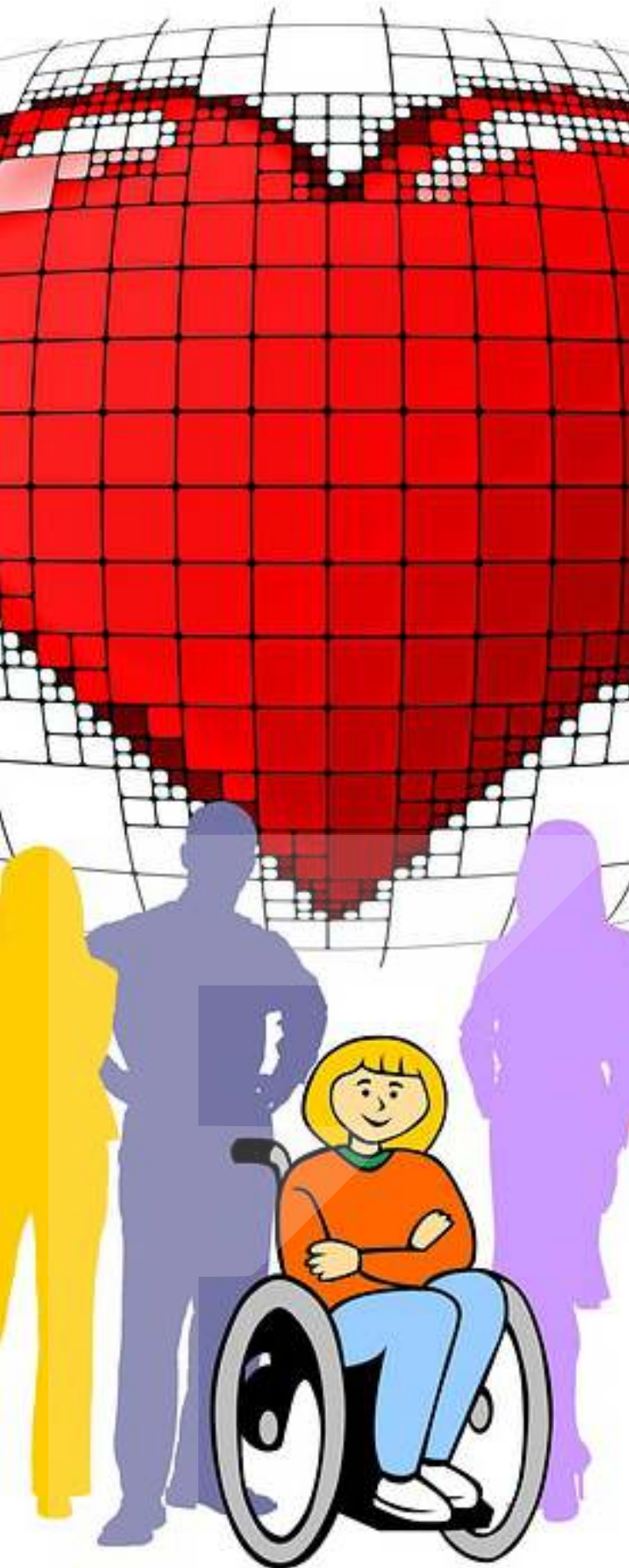
LUCIANA DIAS DOS SANTOS SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Bandeirante de São Paulo - UNIBAN (2009); Especialista em Educação inclusiva pela Faculdade Abrange ABC-Fabrangue (2023); Professora de Atendimento Educacional Especializado na instituição CEMEB Vereador Ubiratan José Chaluppe – Itapevi e EMEI João Evangelista de Oliveira- Barueri.

A INCLUSÃO DE ALUNOS ESPECIAIS EM SALAS DE ENSINO REGULAR

RESUMO

Esse trabalho vem contribuir na reflexão acerca da prática educacional inclusiva, mostrando alguns caminhos a serem trilhados, tais como a necessidade da realização de adaptações pedagógicas e de acesso ao currículo, bem como da capacitação dos educadores do ensino regular, para receber alunos portadores de necessidades educativas especiais.



INTRODUÇÃO

A escola deve procurar exercer suas atividades tendo em vista a prestação de um ensino de qualidade. Este ensino de qualidade terá a ver, necessariamente, com alunos sem necessidades especiais e alunos com necessidades especiais, em classes ditas regulares, com professores a lecionarem uma população muito mais diversificada de alunos. Por que e como educar alunos portadores de necessidades especiais em classes regulares? Para fundamentar meu trabalho, fui buscar informações em livros, revistas, artigos e sites, sobre o assunto com a proposta de melhorar o meu trabalho em sala de aula. O que falta ou o que impede que alunos especiais sejam incluídos nas escolas regulares? Afinal, nos fala Correia (2001), que: Como culminância desta minha nova busca, o presente trabalho pretende fazer algumas reflexões sobre a proposta de Educação Inclusiva, a saber: quais as transformações escolares necessárias, quais as adaptações a serem realizadas e quais os problemas ainda existentes para uma inclusão educacional efetiva e com qualidade de crianças com necessidades especiais. Segundo Mendes (2002), “a ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social. O princípio deste modelo pretende que todos os alunos, com as mais variadas diversidades e características, possam aprender juntos, que todos os serviços educativos sejam oferecidos, sempre que possível, dentro das classes regulares (CORREIA, 2001).

Em outras palavras, a Educação Inclusiva vem propor que todas as crianças, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural, estejam em salas de aulas regulares e que suas necessidades sejam satisfeitas. Significa oferecer a todos os alunos, deficientes ou não, os serviços necessários, em ambientes integrados, e proporcionar aos professores atualização de suas habilidades. Em suma, incluir significa inserir alunos com deficiência em classes do ensino regular e oferecer apoio para professores e alunos. Assim sendo, o maior desafio é estender a inclusão a um número maior de escolas e comunidades e, ao mesmo tempo, ter em mente que o principal propósito é facilitar e ajudar a aprendizagem e o desenvolvimento psicossocial de todos os alunos. A Educação Inclusiva, porém, ainda é objeto de dúvidas. Nem todos têm certeza de que este sistema organizacional inovador e desafiador seja viável. Faltam também apoio e estrutura política para uma inclusão eficiente e eficaz, ainda que algumas leis venham garantir tal proposta. Mas a quem beneficiaria a inclusão educacional? Somente aos portadores de necessidades especiais? Para Facion, tal prática importaria tanto às crianças com necessidades especiais como às ditas normais. “Às pessoas com necessidades educacionais especiais porque é uma forma de viabilizar a expressão de suas capacidades, tornando legível, pois que legítima, inspirando-a a emergir seus potenciais, possibilitando-lhes a conversão em ação e linguagem, ou seja, em relação social. E ao homem comum, tantas vezes classificado como ‘normal’ – diga-se: uma premissa estatística –, pois que se a inclusão insta a relação, abarcando, com isso, toda e qualquer relação interpessoal, este ‘homem normal’ conhecerá e, convivendo mais intensamente com uma pessoa com necessidades educacionais especiais, compreenderá as diferenças e subjetividades, persuadindo-o a uma crítica mais profunda e verdadeira” (FACION, 2002, p. 21).

Educando todos os alunos juntos, as pessoas sem deficiência passam a ter uma vasta gama de modelos de papéis sociais, de aprendizagem e de redes sociais. Tornam-se mais preparadas para a vida adulta em uma sociedade diversificada e passam a demonstrar maior responsabilidade e aprendizado crescente por meio da inclusão (SASSAKI, 1997; STAINBACK e STAINBACK, 1999). Os estudantes com deficiência, quando inseridos na Educação Regular, desenvolvem, da mesma forma, a apreciação pela diversidade individual, passando a adquirir experiências diretas relativas à variação natural das capacidades humanas. Ao oferecerem a eles condições de ensino, atendendo às suas especificidades, demonstraram também crescente responsabilidade e aprendizagem acelerada. Não apenas os alunos (com ou sem deficiência), mas também os professores são beneficiados. A inclusão é a oportunidade que eles têm de rever e melhorar suas ações como educadores e de colaborar um com o outro. Além disso, eles tomam conhecimento dos progressos na Educação, conseguem antecipar as mudanças e participam do planejamento da vida escolar

diária.

DÁ EXCLUSÃO À INCLUSÃO

A vida, que é a permanente criação do futuro, é, ao mesmo tempo, reforma permanente do passado; quer dizer que se vive o passado como tal, de maneira diferente em cada época.

Percorrendo os vários períodos da história mundial, desde a Antiguidade até nossos dias, ficam evidentes as teorias e práticas sociais segregadoras para com as pessoas portadoras de necessidades especiais, inclusive quanto ao acesso ao saber. Os deficientes, visto como «doentes» e incapazes, não podiam de participar dos espaços sociais nos quais se transmitiam e se criavam conhecimentos.

Marginalizadas da vida em sociedade, as pessoas portadoras de deficiência ganharam, durante muito tempo, o papel de seres que precisavam de caridade ou assistência social, e não de sujeitos com direitos sociais, entre os quais o direito à Educação.

Ao nos reportarmos à história da atenção educacional às pessoas portadoras de necessidades especiais, perceberemos um longo período de exclusão e de segregação. Veremos, em seguida, o desenvolvimento de práticas de integração e de inclusão educacional. Lembramos, no entanto, que uma forma de lidar com as pessoas com deficiência não acaba inteiramente dando lugar a outro; novas concepções surgem e vão se desenvolvendo concomitantemente com os anteriores.

UM TEMPO DE EXCLUSÃO

A exclusão das pessoas com deficiências reporta-se aos mais remotos tempos. Os termos como «deficiência», «deficiente», «portador de deficiência» e, mais especificamente, «portador de necessidades especiais» surgiram bem recentemente, já no século XX. Assim, muitas vezes, quando estivermos nos referindo a termos hoje considerados incorretos, como é o caso do chamado «excepcional», é porque eram utilizados na época. «Na Constituição Brasileira, depois de algumas revisões, o termo »pessoa com necessidades especiais « ou »portadoras de necessidades especiais«, aplicado nesse trabalho, substituiu expressões como »excepcionais« .

Antigamente ainda que não hajam dados fidedignos registrados sobre a relação das pessoas com deficiência na sociedade, perceberemos que pessoas portadoras de uma limitação funcional ou uma necessidade especial, tal como surdos, cegos, deficientes mentais, deficientes físicos, órfãos, doentes, idosos, entre outros, eram abandonadas e, algumas vezes, exterminadas.

Tal situação é ilustrada com clareza na Bíblia, quando faz referência ao cego, ao deficiente físico e ao leproso como pedintes ou rejeitados pela comunidade, seja porque a sociedade tinha medo da doença que portavam ou porque pensava que eram amaldiçoados pelos deuses.

Na Idade Média, as pessoas doentes, defeituosas e/ou mentalmente afetadas, por conta do advento da Igreja Católica e da propagação das ideias cristãs, não mais podiam ser simplesmente exterminadas. Afinal, elas também eram consideradas criaturas de Deus. Mas, ainda sim, eram aparentemente jogadas à própria sorte, dependendo, para sua sobrevivência, da boa vontade e caridade humanas. Enfim, continuavam excluídas dos espaços de produção do saber. Como cita o referido documento: Da mesma forma que na Antiguidade, alguns continuavam a ser »aproveitados« como fonte de diversão, como bobos da corte, como material de exposição, etc. Enquanto na Antiguidade a pessoa deficiente não era sequer considerada um ser humano, no período medieval, a deficiência passou a ser entendida como algo sobrenatural, estando restrita ao campo da metafísica. Sendo a pessoa com deficiência considerada ora demoníaca, ora possuída pelo demônio, ora »expiador de culpas alheias, ou um aplacador da cólera divina a receber, em lugar da aldeia, a vingança celeste, como um para-raios«.

A partir do século XVI, várias foram as mudanças ocorridas, tanto em termos das estruturas social,

política e econômica da sociedade, como nas concepções filosóficas assumidas na leitura e análise sobre a realidade. Da mesma forma, começou a mudar, também, a concepção de deficiência. Não mais pertencente ao campo da metafísica, ou sobrenatural, ou como algo demoníaco ou diabólico, a deficiência passou a ser entendido como produto de causas naturais e, conseqüentemente, a ser tratados por meio da alquimia, da magia e da astrologia, métodos da então iniciante Medicina, processo importante para a sociedade do século XVI.

A idéia de que a deficiência era um processo natural expandiu-se no século XVII, com o desenvolvimento da Medicina e, trazendo como consequência o avanço da tese da organicidade. Esta entendia que a deficiência era causada por fatores naturais e não espirituais ou transcendentais, e, portanto, a única forma de atendimento ao portador de deficiência era através da ação do médico.

Ainda no século XVII, e mais fortemente no século XVIII, surgiu uma nova concepção de atendimento ao deficiente: o paradigma da institucionalização. Nesse caso, conventos, asilos, hospitais psiquiátricos, e outros locais especializados passaram a servir de abrigo para os deficientes.

A Medicina foi evoluindo, produzindo e sistematizando novos conhecimentos; outras áreas de conhecimento também foram se delineando, acumulando informações acerca da deficiência, de sua etiologia, seu funcionamento e seu tratamento. Entretanto, esse paradigma permaneceu único por mais de 500 anos, sendo, ainda hoje, encontrado em diferentes países, inclusive no nosso.

DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR

Outro longo período foi percorrido entre a exclusão total e a inclusão escolar e social de pessoas portadoras de necessidades especiais. Podem-se considerar três paradigmas norteando o atendimento educacional desse grupo: o da segregação institucional, o da integração e o da inclusão. Como já comentado no início deste capítulo, essas propostas vão surgindo sem que um, necessariamente, acabe para dar lugar ao outro.

Lembramos ainda que, apesar de chamarmos de paradigmas e/ou modelos de educação, tais propostas não foram nunca entendidas e colocadas em prática em uma escola e/ou instituição de forma igualitária e idêntica. São, na verdade, ideias gerais que estaremos apresentando a seguir acerca de cada um dos três ideais educacionais. Para facilitar, porém, a localização de cada uma dessas ideias no tempo preferiu continuar chamando de paradigma ou modelo.

O paradigma da segregação institucional, caracterizado pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias, ganhou notoriedade a partir do século XIX, em países como Suécia, Estados Unidos e Canadá. Esse modelo tinha o objetivo de favorecer a preparação ou a recuperação das pessoas com necessidades educativas especiais para a vida em sociedade.

Vale ressaltar aqui a diferença entre as instituições construídas nos EUA, Canadá e Suécia e as que surgiram mais tarde no Brasil e demais países da América Latina. As primeiras apresentavam um perfil residencial. Na América Latina, de modo geral, as instituições construídas tinham como objetivo simplesmente prestar o atendimento educacional aos portadores de necessidades especiais, sem exercer a função de residência.

De acordo com esse novo paradigma, vimos o surgimento da Educação Especial para crianças deficientes, administrada por instituições voluntárias, em sua maioria religiosas ou filantrópicas, com o apoio e consentimento dos governos.

Esta fase é denominada de segregação institucional, pois, apesar de receberem atendimento educacional, os indivíduos com necessidades especiais continuaram excluídos do convívio social.

Assim, inúmeras crianças, jovens e adultos passaram a vida inteira dentro de instituições especializadas em um determinado tipo de deficiência, pois a sociedade não acreditava que poderiam receber educação formal ou mesmo viver em comunidade junto com os ditos »normais«. A instituição era »um lugar de residência e de trabalho, onde um grande número de pessoas, excluído da sociedade mais ampla, por um longo período de tempo, leva juntos uma vida enclausurada e formalmente administrada« .

A proposta vigente tinha como base um modelo médico ou clínico, em que a deficiência era vista como uma doença e as práticas, mesmo educacionais, eram vistas como terapias de apoio, suporte e compensação para as dificuldades enfrentadas por estes sujeitos. A esse respeito, diz Glat : Tradicionalmente o atendimento aos portadores de deficiências era realizado de natureza custodial e assistencialista. Baseado em um modelo médico, a deficiência era vista como uma doença crônica e o deficiente como um ser inválido e incapaz, que pouco poderia contribuir para a sociedade, devendo ficar ao cuidado das famílias ou internado em instituições »protegidas«, segregado do resto da população.

Em nosso país, os primeiros registros de atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais datam de 1854, quando foi fundado por D. Pedro II, na Cidade do Rio de Janeiro, capital do Império, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje chamado Instituto Benjamin Constant .

Três anos após, em 1857, ainda no governo de D. Pedro II, criou-se também na Cidade do Rio de Janeiro outra instituição especializada, o Instituto dos Surdos-Mudos, que receberia mais tarde o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos. O número de instituições especializadas para pessoas com deficiência continuou a crescer significativamente durante o final do século XIX até meados do século XX.

No Brasil, após as instituições criadas pelo Governo Imperial, vimos também surgir as associações filantrópicas de atenção aos deficientes. Em 1954, no Rio de Janeiro, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais , motivada por pais interessados em oferecer a seus filhos com deficiência mental atendimento especializado, já que o Estado nada fazia para eles. O crescimento das instituições para o deficiente em todo mundo conduziu ao desenvolvimento da Educação Especial como área específica de atuação, responsável por prestar atendimento aos portadores de necessidades educacionais especiais. Transformou-se em um campo de saber próprio, com o desenvolvimento de métodos e recursos pedagógicos especializados .

Em termos de legislação brasileira, a Educação Especial foi reconhecida pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1961 . Quanto ao Artigo 89, Carvalho acredita que, apesar da lei afirmar o compromisso do poder público governamental com as organizações não governamentais, desde que consideradas eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação, ela não evidenciava quais serviços educacionais deveriam ser oferecidos aos »excepcionais«.

O que não ficou claro foi a natureza dos serviços educacionais a serem oferecidos, nem seus vínculos com o sistema geral de educação. O tratamento especial a elas preconizado sob as formas de bolsas de estudos, empréstimos e subvenções gerou muita polêmica pela indefinição das ações educacionais oferecidas e dos critérios de eficiência da iniciativa privada e relativa à educação de excepcionais .

A partir da década de 60, o modelo de segregação institucional começou a receber críticas motivadas pela aquisição de novos conhecimentos acerca da deficiência e dos processos de aprendizagem, deixando evidente que portadores de necessidades especiais, isolados em instituições especializadas, não estariam preparados a viver em sociedade e, portanto, deixavam de ser parte dela.»Ainda que estas pessoas possam receber atendimento psicopedagógico especial, que busca responder às suas necessidades específicas e à proteção, elas acabavam e continuavam pertencendo a um grupo de pessoas discriminadas e segregadas, seja porque

confinadas em abrigos, asilos e instituições específicas ou, ainda, induzidas a uma experimentação limitada e limitante em um círculo constituído unicamente de pessoas outras com o mesmo transtorno. Assim, havia a predominância do tratamento tutelar, impondo a estes indivíduos um significativo limite de ir e vir, escolher ou decidir; enfim, gerando uma proteção que não liberta, mas cerceia e impede».

O questionamento e a pressão contrária ao modelo da segregação institucional, acumuladas desde fins da década de 50, tomaram força em todo o mundo, a partir de um movimento social visando garantir os direitos dos deficientes como qualquer outro cidadão, incluindo o direito à Educação. Cidadão esse que tem direitos civis, políticos e sociais protegidos pelo Estado. Assim, um grupo de líderes da Educação Especial começou a defender o direito dos alunos com deficiência de aprender em ambientes escolares menos restritos possíveis, criticando as instituições e escolas especiais.

Na tentativa de garantir os direitos dos portadores de deficiência, que estavam excluídos e segregados da sociedade, vimos surgir, com maior força a partir da década de 70, o movimento da integração educacional. O objetivo era inserir alunos portadores de necessidades especiais no sistema regular de ensino. Afinal, eles deveriam ter direito a uma educação o mais normal possível, tal quais os alunos ditos »normais«. Mais uma vez, os primeiros países a aderirem à integração foram Estados Unidos, Canadá e diversos países europeus, ainda no final da década de 60 e início de 70, pois já vinham lutando por oportunidades iguais para todos os cidadãos e legalizando um sistema educacional público gratuito. Exemplo desse movimento foi a Lei Pública Americana 94-142 — Ato da Educação para Todas as Crianças Portadoras de Deficiências —, também conhecida por »Mainstreaming Law«». O Ato, instituído em 1975 e implementado em 1978, determinava que as pessoas deficientes têm o direito de receber serviços educacionais nos ambientes o menos restritivos, isto é, menos segregados possíveis.

Este é o momento em que a Educação Especial começou a se desvencilhar do chamado modelo médico ou clínico que servia de orientação para o paradigma da segregação. Dessa maneira, são avaliadas as ações então vigentes pela qual a avaliação e a identificação eram pautadas em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, e rígida classificação etiológica. O modelo que se descortinava, o da integração, baseado nas teorias comportamentais, sobretudo na análise aplicada do comportamento e instrução programada, e na psicologia da aprendizagem, surgiu com o desenvolvimento de diversos procedimentos de ensino. Com a melhoria do ensino, passou a se falar em integração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças são pedras preciosas, que na sua simplicidade e alegria nos ensinam a viver e na sua capacidade cognitiva elas aprendem.

No dia a dia nas escolas podemos perceber várias dificuldades que o processo e o ato de aprender podem apresentar. As dificuldades na aprendizagem, distúrbios, transtornos, esses fatores devem estar ligados e, sintonizados e são inquietantes aos profissionais da educação.

A forma de ensinar abrange a observação da criança na sala de aula ou em outras atividades como educação Física, Educação Artística Corporal, musical... e nos momentos de lazer. Devemos verificar como a criança brinca, ouvir o que ela tem a dizer, ouvir as conversas das crianças entre si, tentar perceber como ela vê o mundo.

Não é só na sala de aula que se aprende ou que se ensina. Em casa, na rua, no trabalho, no lazer, em contato com a tecnologia ou em contato com a natureza, enfim. Em todos os ambientes e situações podemos aprender, ensinar e ajudar quem apresenta distúrbios relativos à aprendizagem.

Para alguns autores como Carmo (2001), a falta de capacitação profissional adequada faz com que

professores de Educação Física, ao lidar com alunos com deficiência em suas aulas, passem a fazer arranjos e improvisações ao invés de desenvolver atividades motoras adequadas e dirigidas às pessoas com deficiência e/ou trabalhar certas habilidades.

Essa mesma autora ressalta a necessidade de se produzir conhecimentos que tragam consequências e contribuam para modificar o atual contexto social em que vivem as pessoas portadoras de deficiência, sendo a formação dos professores de Educação Física considerada fundamental para o processo da inclusão.

O mesmo pensa Tolocka e De Marco (1995,p.71) quando dizem: Se considerarmos que a Educação Física pode trabalhar questões de corporeidade, que levem o aluno a perceber-se enquanto corpo no mundo, corpo este que executa movimentos significativos, que se inserem num contexto social, concordando ou discordando com a ordem presente, mas cientes de que nela é possível agir, então alunos que diferem da norma também poderiam participar.

Isso nos mostrou mais uma vez que a capacitação, sobretudo a capacitação continuada, torna-se hoje fator fundamental para uma inclusão eficiente. Não bastam cursos teóricos, mas trocas de experiências na identificação de casos e problemas e busca de soluções. Talvez, a maior deficiência esteja na supervisão e acompanhamento do trabalho realizado pelos professores dentro de suas escolas.

Tais considerações evidenciam a urgente necessidade de possibilitar aos professores regulares conhecimentos sobre a proposta da Educação Inclusiva, já que a maioria não se sente preparada para receber alunos com necessidades especiais.

Talvez a maior dificuldade no relacionamento entre educadores e crianças com problemas de aprendizagem seja justamente a falta desta visão global do ser humano, pois a tendência atual é analisar a criança por parte, como se ela fosse só um cérebro, um ouvido, um nariz ou um par de olhos.

Caso contrário, os alunos com necessidades educativas especiais estarão apenas frequentando a escola sem nada aprender ou desenvolver.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUENO, J.G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 3, nº.5, 7-25, 1999.
- CARMO, A. A. do. Inclusão escolar e Educação Física: que movimentos são estes? In: Anais do Simpósio Internacional de Dança em Cadeira de Rodas, Curitiba, 2001. CARVALHO, R.E. A Nova LDB e a Educação Especial. Rio de Janeiro, RJ: WVA, 1998.
- CORREIA, L. de M. Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Portugal: Editora Porto, 1999.
- CORREIA, L. de M. Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In: RODRIGUES, D. (Org.) Educação e Diferença (volume 7). Portugal: Porto Editora, p. 123-141, 2001.
- FACION, J. R. Transtornos Invasivos do desenvolvimento associados a graves problemas do comportamento: reflexões sobre um modelo integrativo. Brasília: CORDE, 2002.
- FREIRE, F.M.P. e VALENTE, A. Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora Moraes, 1980.
- FRIZANCO, Mary Lopes e Honora, Márcia. Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para uma contribuição com uma sociedade inclusiva. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.
- GLAT, R. A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

- GLAT, R. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. Revista Souza Marques, vol. I, nº 16, p. 16-23, 2000.
- GLAT, R. e FERNANDES, E. M. Da Educação segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. Revista Inclusão, Brasília: MEC/SEESP, vol. I, nº 1, 2005.
- GLAT, R. e DUQUE, M. A. T. Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2003.
- GLAT, R., FERREIRA, J. R, OLIVEIRA, E. S. G. e SENNA, L. A. G. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003.
- GLAT, R. e NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Revista Integração. vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p.22-27, 2002.
- GOFFMAN, Erving. Manicômios, Prisões e Conventos, São Paulo: T.A. Queiroz Editor Ltda, 1962.
- LIMA, S. S. L. RAMOS, N. A. P. Legislação em Educação Especial no Brasil: o paradoxo da exclusão da inclusão e inclusão da exclusão, In: NUNES SOBRINHO, F de P. (ORG.). Inclusão educacional – pesquisa e interfaces. Rio de Janeiro, Livre Expressão, 2003.
- MAZZOTTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil : história e políticas públicas (3ª Edição) . São Paulo: Cortez, 2001.
- MAZZOTTA, M. J. S. Trabalho docente e formação de professores de educação especial. São Paulo: EPU, 1993.
- MENDES, E. G. Raízes Históricas da Educação Inclusiva. Trabalho apresentado nos Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva. UNESP de Marília, agosto de 2001.
- MENDES, E.G. Construindo a Escola Inclusiva. In M. Palhares & S. Marins (Org). A Escola Inclusiva. EDUFSCar., P:1-15. 2002.
- MCLAREN, P. Multiculturalismo crítico. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 1998. NUNES, L. R. P., FERREIRA, J. R., MENDES, E.G. Análise crítica das teses e dissertações sobre educação especial nas áreas de Educação Especial e Psicologia. Relatório final de pesquisa, CNPq, 2003.
- PRADO, M.E.B.B. e FREIRE, F.M.P. A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. In: FREIRE, F.M.P. e VALENTE, A. Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- RODRIGUES, D. A Educação e a Diferença. In: RODRIGUES, D. (Org.) Educação e Diferença (volume 7). Portugal: Porto Editora, p. 13-34, 2001.
- SANTOS, M. P. dos. Ressignificando a escola na proposta inclusiva. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA Ed., 1997.
- STAINBACK, S. e STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre
- TOLOCKA, R. E. e DE MARCO, A. A Educação Física na Escola é normal? Revista de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá., v.6, n. 01, p. 71-74, 1995, 1999.

Documentos Citados:

- BRASIL. Constituição Federal Brasileira. 1988.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 4.024/61). 20 de dezembro de 1961.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96). 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: Área de Deficiência Múltipla. Brasília: MEC/SEESP, 1995.
- _____. Parâmetros curriculares Nacionais – adaptações curriculares: estratégias de ensino para educação de aluno com necessidades educacionais especiais. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, MEC/SEESP, 2000

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Plano Nacional de Educação (Lei no 10.172/01). 2001.

_____. Presidente da República. Decreto nº 3.956. Brasília, 8 de outubro de 2001.





MIRTES SOARES DE OLIVEIRA

Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo. Graduada em Normal Superior pela Universidade UNIA – Universidade de Santo André.

A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS CONSTRUTIVISTAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COM FOCO EM LEITURA E ESCRITA

RESUMO

O enfoque deste estudo é refletir sobre as práticas construtivistas no processo de alfabetização e letramento com foco em leitura e escrita. Este artigo tem como bibliografia Básica de FERREIRO & TEBEROSKY (1999), entre outros e enfatizará o ensino tradicional, os fundamentos do construtivismo, as práticas dos professores e as práticas pedagógicas, assim como a proposta curricular de São Bernardo do Campo, voltadas ao ensino fundamental. Sabe-se que o sucesso do aprendizado está associado a vários fatores e um deles é a prática do professor. Este artigo investigará quais são as práticas utilizadas pelos professores que contribuem para o sucesso da aprendizagem.

Palavras-chave:
Educação Básica. Alfabetização e Letramento.

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho é a importância das práticas construtivistas no processo de alfabetização e letramento com foco em leitura e escrita.

Nesta perspectiva, surgiram duas perguntas que nortearam este artigo, são elas:

- Qual é o suporte teórico que norteia o processo alfabetização nas escolas brasileiras?
- Quais são as práticas pedagógicas que o embasam?

Como passo inicial deste trabalho julga-se necessário esclarecer o que significa alfabetização e letramento.

Magda Soares nos ensina que:

Se alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever, uma criança letrada (tomando este adjetivo no campo semântico de letramento e de letrar, e não no sentido que tem tradicionalmente na língua, este dicionarizado) é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias (2004, p.87).

Sabe-se que os processos de Alfabetização e Letramento estão interligados, já que de acordo com os Parâmetros Curriculares, estes destacam que o ensino da língua portuguesa deve ser direcionado em três fundamentos básicos: a leitura, a compreensão e a produção.

Quando se pensa no processo de alfabetização e letramento imagina-se que este tem o seu início na escola, mas sabe-se que este processo se inicia já nos primeiros meses da gestação, quando o embrião começa a receber os primeiros estímulos da mãe e será construído através de posteriores estímulos que receberá da família, da sociedade e da escola.

Daí a relevância em investigar as práticas dos professores no momento que a criança começa a vida escolar, assim como os caminhos que percorrem para contribuir com o sucesso da aprendizagem.

Conforme Ferreiro e Teberosky

O modelo tradicional associacionista da aquisição da linguagem é simples: existe na criança uma tendência à imitação (tendência que as diferentes posições associacionistas justificarão de maneira variada), e no meio social que as cerca (os adultos que as cuidam) existe uma tendência a reforçar seletivamente as emissões vocálicas da criança que correspondem a sons ou a pautas sonoras complexas (palavras) da linguagem própria desse meio social (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.24).

Neste contexto, o enfoque deste estudo é investigar como as práticas dos professores contribuem para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Para alcançar estes objetivos utilizou-se como recurso metodológico, a pesquisa bibliográfica, selecionada a partir de materiais já publicados sobre o tema na literatura, revistas especializadas e artigos científicos no meio eletrônico.

O texto está fundamentado nas ideias e concepções de autores como Coll (2002), Teberosky & Tolchinsky (2002), Perrenoud (2000), Ferreiro & Teberosky (1999) e Coll (1997).

DESENVOLVIMENTO

O processo de alfabetização e letramento tem entre tantos personagens, dois que são os principais: de um lado o aprendiz que inicia a vida escolar por volta dos quatro anos e de outro o professor.

O professor, por sua vez, tem um papel importante neste processo, pois ao receber o aprendiz na sala de aula, deverá levar em consideração que ele já domina o idioma que fala e que já possui uma gramática internalizada. O professor deverá ter isto em mente quando fizer a escolha dos meios que utilizará para alfabetizá-lo.

FERREIRO e TEBEROSKY

Tradicionalmente, conforme uma perspectiva pedagógica, o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido exposto como uma questão de métodos. A preocupação dos educadores tem-se voltado para a busca do “melhor” ou “mais eficaz deles, levantando-se assim uma polêmica em torno de dois tipos fundamentais: métodos sintéticos, que partem de elementos menores que a palavra, e métodos analíticos, que partem da palavra ou de unidades maiores (1999, p. 21).

De forma simples, podemos dizer que os métodos tradicionais de alfabetização se resumem nos métodos sintético e analítico. A maioria dos métodos utilizados atualmente baseia-se nos métodos de concepção construtivista.

Os métodos sintéticos partem de unidades menores da língua como letra e fonemas para unidades maiores, subdividindo-se em métodos alfabético, fônico e silábico.

Nos métodos analíticos, o processo é inverso, parte-se de unidades maiores como palavras, sentenças etc. para unidades menores.

A partir da década de 80, com as descobertas de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita, ocorreu uma mudança na concepção do processo de aprendizagem da leitura e escrita, que passa a ser vista como um processo histórico de construção, um sistema de representação e não de um código. Esta concepção baseia-se na teoria de Piaget, O foco a partir daí não é mais como ensinar a criança a ler e escrever, mas sim entender como a criança se apropria da língua escrita no processo de alfabetização.

Diante deste postulado, percebe-se que independentemente do método que se usa, dois fatores importantes não podem ser ocultados: o primeiro é que a criança já entre na escola com competências linguísticas, ela tem um conhecimento que foi construído no meio que vive e o outro é que as crianças aprendem de forma e tempos diferentes.

Segundo Soller e Coll,

A aprendizagem contribui para o desenvolvimento na medida em que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. Para a concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre o objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender (1997, p. 19).

Aqui a ação do professor é crucial, pois deve propiciar uma aprendizagem que leve a criança a se aproximar do objeto ou conteúdo que pretende aprender.

Logo, deverá não se ater tanto aos métodos de alfabetização, mas sim levar o aprendiz a desenvolver-se através de conteúdos que lhe sejam significativos.

Um exemplo de aprendizagem significativa é o que ocorre com as crianças de quatro anos que ingressam na educação infantil da rede de ensino municipal de São Bernardo do Campo, onde o primeiro contato com a escrita é através do nome. Primeiro aprendem a reconhecer seu nome em diversas situações: plaquinhas, lista de nomes, agendas, atividades, depois começam a aprender a traçar as letras até escrever o nome completo.

Neste processo, a criança aprende significativamente, ou seja, constrói um significado próprio e pessoal para um objeto de conhecimento que existe objetivamente e o professor funciona como um facilitador ao disponibilizar as ferramentas para levá-las a alcançar o objetivo.

Nesta perspectiva, constata-se a importância da prática do professor, que deve refletir constantemente sobre sua prática:

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (Alarcão, 2005, p. 176).

O professor reflexivo deve então trabalhar a partir das concepções dos aprendizes, dialogando com eles, fundamentando suas concepções prévias, levando-os a incorporar novos elementos às concepções existentes.

Pois como vimos, ao entrar na escola, o aluno já possui, de acordo com suas experiências, muitas competências discursivas e linguísticas necessárias à comunicação e interação social. Cabe ao professor e a escola a tarefa de acolher esses saberes e ampliar o repertório dos alunos, para promover acesso aos usos da linguagem em diferentes situações de interlocução. (Proposta Curricular, 2007 p. 17).

Freire (2002, p. 33) nos ensina que: “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”

Para ele, o professor e as escolas têm o dever de respeitar os conhecimentos que os aprendizes trazem de sua origem, pois estes conhecimentos foram construídos no dia-a-dia da comunidade. Desta forma, entende-se que o professor deve ser capaz de rever seus conhecimentos e reestruturar sua prática, pois seus aprendizes são plurais e heterogêneos. Esta postura deve permear principalmente o professor alfabetizador, pois os aprendizes trazem consigo conhecimentos e falas específicas e este modo de falar ou de se expressar deve ser valorizado.

Ao entrar na escola, o aluno já possui, de acordo com suas experiências, muitas competências discursivas e linguísticas necessárias à comunidade e interação social. Portanto, cabe à escola acolher esses saberes e ampliar o repertório dos alunos, para promover o acesso aos usos da linguagem em diferentes circunstâncias e diferentes situações de interlocução. (Proposta Curricular do Ensino Fundamental, 2007, p. 17).

Quando se trabalha na periferia, onde há maior concentração de falantes com sotaques regionais variados, a diversidade cultural é maior e sabe-se que socialmente, algumas formas de falar possuem maior prestígio. Então, cabe ao professor e a escola criar possibilidades para que todos os

alunos desenvolvam as competências do discurso oral, planejando situações de ensino onde o aluno possa utilizar os procedimentos adequados a cada situação comunicativa.

O mesmo procedimento da linguagem oral é válido vale para a linguagem escrita, pois se sabe que o aluno quando ao entrar na escola, já tem conhecimentos prévios da linguagem que se escreve.

Essas aprendizagens ocorrem pela participação em práticas sociais de uso de linguagem escrita nas diferentes situações da vida cotidiana: leitura de jornais, livros, materiais publicitários, etc., seja como lazer ou para a resolução de problemas do dia a dia (Proposta Curricular, 2007, p. 17).

O professor deve propiciar aos alunos a interação com diversos textos que circulam socialmente, pois a partir deles vão se familiarizar com as características discursivas de diferentes gêneros. Para muitos professores, o texto passa a ser a unidade básica de ensino.

O nome que assina um desenho, a lista do que deve ser comprado, um conto, um romance, todos são textos. A palavra “pare” pintada no asfalto em um cruzamento, é um texto cuja extensão é a palavra. O mesmo “pare”, numa lista de palavras começadas com p, proposta pelo professor, não é nem um texto, pois não se insere em nenhuma situação comunicativa de fato (Proposta Curricular, 2007, p. 19).

Mas não deve basear-se somente em textos, pois a variedade e qualidade dos gêneros textuais são de suma importância para o bom desenvolvimento da escrita. Por muito tempo, acreditou-se que textos simples e infantilizados facilitavam a aprendizagem, mas a prática tem mostrado que a variedade de gêneros textuais significativos possibilitam a aproximação dos alunos daquilo que querem aprender.

É nesta perspectiva que o professor deve desenvolver as habilidades de leitura, pois o processo de leitura não é um simples processo de decodificação.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto a partir do que está buscando nele, do conhecimento que já possui a respeito do assunto, do autor e do que sabe sobre a língua – características do gênero, do portador, do sistema da escrita... Ninguém pode extrair informações do texto escrito decodificando letra por letra, palavra por palavra. (Proposta Curricular, 2007, p. 19).

A leitura deve estar também associada a propósitos significativos para os alunos. Deve basear-se em situações do cotidiano. A leitura deve ser servir para inteirar-se ou aprender algo novo, seja como pura diversão, emoção ou comunicação.

Portanto, as situações de leitura na sala de aula devem estabelecer uma ponte entre o que os alunos já sabem com as novas informações que o texto oferece.

A leitura significativa de diferentes gêneros textuais contribui para o desenvolvimento de uma nova forma de linguagem, a escrita, mas o repertório adquirido por intermédio da leitura não é suficiente para garantir a produção de textos. O professor deverá planejar situações didáticas para que os alunos pensem em como organizar o texto e ter um olhar crítico para a sua produção.

Revisar, opinar, reescrever, discutir sobre a produção escrita, são estratégias apropriadas para o desenvolvimento da competência escritora. A contribuição do professor é decisiva no sentido de oferecer situações significativas de produção de texto, planejamento situações que façam sentido para o aluno.

CONCLUSÃO

Como vimos o papel que o professor exerce na vida do aluno poderá levá-lo ao sucesso ou poderá levá-lo ao fracasso. O professor deve primeiramente ter um bom conhecimento teórico e didático, que o leve a refletir sobre sua postura didática e a questionar se sua atuação está fazendo diferença na vida de seus alunos. O professor que almeja contribuir para a formação de cidadãos que interagem de forma reflexiva e crítica em seu meio, deve buscar estratégias didáticas significativas de análise e reflexão sobre a língua para que possibilitem não só a ampliação do repertório, como também promover desafios que os façam descobrir coisas novas, que os faça ser usuários competentes da língua. Deve saber também que não existe uma fórmula mágica que resolva todos os problemas de alfabetização, a fórmula consiste na discussão, descoberta e tentativas, buscando sempre a melhor estratégia ou metodologia na sua prática diária.

O trabalho de reflexão deve começar já nos primeiros anos do ensino fundamental, onde o professor deve priorizar a produção dos alunos, identificando os pontos que necessitem de maior investimento.

Deve estabelecer uma proposta didática construída a partir dos pressupostos teóricos que atenda de forma significativa aos ideais da alfabetização e letramento da comunidade onde estiver atuando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão. Ed. Porto, Porto, Portugal, 2005.
- COLL, César, Aprendizagem escolar e construção do conhecimento, Porto Alegre, Artmed, 2002.
- COLL, César, O construtivismo na sala de aula, São Paulo, Editora Ática, 1997.
- FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre, Artmed Editora, 1999.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 30ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- PERRENOUD, Philippe, 10 Novas competências para ensinar, Porto Alegre, Artmed, 2000.
- SÃO BERNARDO DO CAMPO. Proposta Curricular. – Ensino Fundamental, Volume II, São Bernardo do Campo, C: Secretaria da Educação e Cultura, 2007.
- SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2004.
- TEBEROSKY, Ana, TOLCHINSKY, Liliana, Além da alfabetização, São Paulo, Editora Ática, 2002.





NEUSA MARIA DA SILVA

Licenciada em Pedagogia e História, Pós-graduada em Arte e Musicalidade pela Faconnect, Pós-graduada em Psicomotricidade pela Fabrange, professora efetiva na PMSP – CEI de Genebra

O LÚDICO NA SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA

RESUMO

Neste artigo, procurou-se refletir sobre o autismo, apontando a importância dos jogos e brincadeiras para a socialização da criança autista. Para tanto, fez-se uma retrospectiva na história, a fim perceber a evolução no seu conhecimento e, descrevendo suas características principais e como se dá a educação dos autistas. O autismo não escolhe raça, credo e nem cor. Atinge o filho do político e o filho do favelado, do intelectual e do ignorante. Estima-se em torno de 1.200.000 autistas em todo o país. Assim sendo, é importante refletir sobre a socialização do autista. E percebe-se que os jogos e brincadeiras facilitam a socialização e o aprendizado da criança autista. É possível afirmar que por meio do lúdico, o autista aprende a interagir socialmente, a desenvolver a atenção, habilidades, a resolver problemas, a vivenciar sentimentos, a produzir causa e efeito, além de ser um incentivo à sua criatividade. Através do brincar, o autista manifesta seu entendimento do mundo e, em virtude de não possuir o comedimento que indivíduos considerados normais possuem, libera todo seu sentimento ao manipular objetos. Os autistas falam de si a partir dos objetos com os quais interagem. O lúdico permite que o autista sempre se reencontre, não somente com os objetos e as situações das brincadeiras, mas também consigo mesmo, reafirmando sua pessoa, fortalecendo-se. O artigo foi desenvolvido através de pesquisas bibliográficas, consultas a sites da Internet, dados colhidos em observações no cotidiano de crianças, também fazendo visitas no estabelecimento escolar e analisando documentos.

Palavras-chave:
Autismo, Lúdico, Socialização.

INTRODUÇÃO

Já se sabe que, até o momento, a educação de autistas não tem recebido a atenção necessária. Até mesmo a educação especial não tem conseguido dar conta desses alunos, cuja sensibilidade se mescla com ares de quem não compreende a vida, causa incontáveis sentimentos e afeta a segurança de profissionais competentes. Porém, se existem profissionais competentes, o que falta? Informação! Esta é a palavra-chave e que deve chegar a esses profissionais (FARRELL, 2007).

Assim sendo, os serviços educacionais para os portadores de autismo precisam ter duas metas: ampliar sua compreensão e tornar os ambientes mais agradáveis e compreensíveis.

Neste sentido, o presente trabalho tem como finalidade apontar a importância dos jogos e brincadeiras para a socialização da criança autista. Não se pode negar o valor dos jogos pedagógicos. Tanto as brincadeiras individuais como as em grupo colaboram com o desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo de qualquer criança, deficiente ou não, constituindo-se num excelente auxiliar no processo de aprendizagem.

De acordo com Piaget (apud KISHIMOTO, 1997), o desenvolvimento da criança se dá por meio do lúdico, visto que ela necessita brincar para crescer, e do jogo como modo de equilíbrio com o mundo. Seu modo de assimilar (adaptar o meio às suas necessidades) e de se adaptar ocorre através do jogo.

Brincar é a forma mais natural com a qual o ser humano aprende a se relacionar com o mundo. É por meio do jogo que a criança formula hipóteses e conceitos e recria a própria vida, experimentando conflitos e prazeres, solucionando-os e suprimindo-os através da imaginação (VISCA, 2015).

Na visão de Winnicott (1975, p. 80): “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu”. Weiss (2000) afirma que, é no processo lúdico que a criança constrói seu espaço de experimentação, de transição entre o mundo interno e externo. Neste espaço transacional é que ocorre a aprendizagem. Por esta razão é que o lúdico é tão importante no trabalho pedagógico.

No caso de indivíduos autistas, os jogos e as brincadeiras são recursos auxiliares às demais terapias. Alguns autistas não possuem uma comunicação verbal suficiente para manter uma sessão de terapia e, juntamente com o fato de que os mesmos possuem uma excessiva preferência pela manipulação de objetos, faz com que jogos e brincadeiras sejam um recurso muito relevante e eficaz para conhecer melhor a criança autista (IVO, 2015).

Por meio do brincar, o autista manifesta seu entendimento do mundo e, em virtude de não possuir o comedimento que indivíduos considerados normais possuem, libera todo seu sentimento ao manipular objetos. Os autistas falam de si a partir dos objetos com os quais tem contato (BRASIL, 2000). Debater este tema é de primordial importância e o melhor resultado está associado à motivação em comprovar que essas crianças conseguem se relacionar com a sociedade. Como metodologia foi realizada uma revisão bibliográfica, procurando obter um retrato acerca dos trabalhos já realizados sobre o tema, pesquisando-se em livros, revistas, artigos, monografias e teses, e sites que tratam sobre o assunto.

CONHECENDO O AUTISMO

Neste momento, o objetivo é discorrer sobre o autismo, através da perspectiva de vários estudiosos, despertados pela forma desta criança em evolução. Muitas vezes, o progresso, mola propulsora para novas descobertas, se faz pela curiosidade, empenho destes cientistas. Estes homens não partem da mesma linha de raciocínio; assim como tipos diferentes de pessoas e,

tipos diversos de tratamento. Ao final quem ganha é o homem e, que depois, somem esforços para a melhor forma deste ser se expandir.

Segundo Siegel (2006), o entendimento do autismo como uma subcategoria dos transtornos globais do desenvolvimento é recente; se levamos em conta, tantas outras descobertas do homem. A percepção de que são pessoas com um psiquismo diferente e, muito se têm de estudar sobre sua etiologia, faz-nos compreender as limitações do homem “normal”.

COMPREENSÃO HISTÓRICA

Kanner é o precursor nos estudos que se seguiram com o autismo. Trata-se de um médico que, em 1943, fez a descrição, com base no acompanhamento de 11 crianças com comportamentos atípicos. Ao invés de uma ligação afetiva com as pessoas, tinham boa relação com os objetos. As mesmas não esboçavam sorrisos ou estendiam os braços, como seria esperado à chegada da mãe. As características de ser solitária, de uma ausência de trocas afetivas, levaram este autor a acreditar em uma etiologia organicista (SCHWARTZMAN, 2004).

O autor também propôs outra consideração, responsabilizando os pais frios, intelectualizados; o que também foi danoso para toda a família. Em alguns tratamentos, foi proposta a retirada da criança da casa para uma residência especial. Neste sentido, a etiologia era vista como ambientalista (SCHWARTZMAN, 2004).

Segundo Mello (2005), a questão de se estabelecer parâmetros, classificações, mostra o quanto, desde 1940, continua sendo difícil compreender os porquês do autismo. Após 30 anos de estudos, Kanner ainda enquadra o autismo no quadro das psicoses infantis, mas sugere que se devam prosseguir com investigações bioquímicas.

Melanie Klein (1981) foi quem reconheceu inicialmente a psicose infantil ao diagnosticar uma criança com demência precoce. Nesta época, o autismo ainda não tinha sido descrito. A psicanalista considerou, dentre outros aspectos, que a criança não tinha desenvolvido a capacidade de fantasia, e de fazer abstrações.

Outra autora na linha psicanalista, Frances Tustin (1979), propunha que ainda bebê, viveu momentos traumáticos na separação da mãe após o parto. Ele estava impedido de prosseguir no curso normal e, apresentava muitas angústias. Posteriormente coloca que, para se proteger do caos representado pelo mundo externo, se fecha como uma concha. Assim, diminui a ansiedade, o corpo fica rígido, mas utiliza-o em suas sensações.

A criança não discrimina as pessoas e objetos e o brincar é estereotipado, sem emoções. Como as respostas são anormais aos estímulos e, também a ela, tem outra necessidade de prestar atenção naquele momento, não ocorrendo o desenvolvimento cognitivo (TUSTIN, 1979).

Na hipótese inicial de Tustin, havia a questão do trauma em seu nascimento, de estar dilacerada, fora da proteção que tinha no útero. A autora entendeu que seria uma reação psicoquímica, neuromental ao nascimento; mas com proporções maiores do que seria o sentido por bebês normais (TUSTIN, 1979).

Uta Frith, Simon Baron-Cohen e Alan Leslie (apud PIMENTA, 2015), efetuaram pesquisas com crianças normais, com síndrome de Down e autistas. Apesar das crianças autistas terem se saído melhor do que as com síndrome de Down, houve incapacidade de entender sobre as crenças e desejos. Autistas não conseguem entender o ponto de vista de outras pessoas nestes aspectos.

Segundo Araújo (2000), Leslie coloca que a criança não consegue se desligar, sair do pensamento concreto e efetuar elaborações mentais. Outras crianças, em brincadeiras de faz de conta, dão sentido e significado a materiais diversos, inventam mesmo sem ter o objeto presente. Acredita que

essa compreensão de ideias e o não conseguir brincar usando a imaginação estão relacionados.

Peter Hobson (1993 apud PIMENTA, 2015) também efetuou pesquisas com grupo de crianças normais, com síndrome de Down e autistas, que tinham de responder que lado do cubo estaria no campo de visão da boneca. Os autistas se saíram bem, entenderam a perspectiva, mas não entendem a emoção; por exemplo, de uma outra criança chorando. Consequentemente, sem o relacionamento com o outro, o bebê não aprende, não simboliza, não evolui. O afastamento que ele estabelece, seria como uma barreira defensiva contra o desconhecido.

Roser (1996 apud ARAÚJO, 2000) levantou a hipótese de que, as crianças no contato com a pessoa que cuida dela, elabora a noção do eu, como ser diferenciado desta relação. No autismo, faltou sentir essa separação, não houve relação, e ela se torna solitária.

Roser faz suas conclusões afirmando que, haveria incapacidade de encarar a realidade como um todo, com prejuízos quanto às relações sociais, afetividade, capacidade de abstração e imaginar o que o outro está sentindo. Por não conseguir formar vínculos afetivos e sociais, explicaria a dificuldade quanto à cognição e linguagem (ARAÚJO, 2000).

Para Happé (2000), a habilidade para mentalizar pode ocorrer ao dar a perspectiva de um dado comportamento e na memorização. Já no social, não conseguem compreender as reações emocionais das pessoas. Mesmo em autistas de alto funcionamento, não conseguem fazer operações mentais e integrá-las em um todo. Há falha de simbolização e, consequentemente, não compreende o significado.

Minshew e colaboradores (1997 apud PIMENTA, 2015) apontam que o autismo seja compreendido em um padrão biológico pelas implicações no córtex cerebral, frontal, parietal e cerebelo; além do sistema límbico e sistemas neocorticais. Ele tem prejuízos na linguagem, na atenção, nas representações da memória, na representação mental do significado.

Schwartzman (2004) pressupõe que o autismo vem de uma anormalidade no cerebelo, já desde o terceiro mês de gestação. Por este órgão ter várias ligações com áreas cerebrais e às funções cognitivas, o comportamento foge se esperado de outras pessoas.

CARACTERÍSTICAS

O autismo não é uma doença, é um transtorno que ainda não está claro como ela se processa no organismo, mas no seu início de vida, a mãe pode achar ter um bebê quieto, tranquilo; quando este também está lutando neste mundo para viver.

De acordo com Siegel (2006), independente das características próprias de cada criança, os pais não podem excluir o auxílio do profissional da saúde. É na anamnese colhida com os pais, que se chega a um entendimento. Assim como outras crianças com prejuízos de ordem emocional, física ou mental, a experiência é de que, quanto mais cedo se der o parecer médico, mais rapidamente a criança começa a ser cuidada.

É preciso ter critérios na avaliação desta criança, pois, algumas características podem ser encontradas em outros distúrbios; sejam de ordem psicológica, psiquiátrica ou do desenvolvimento. Também é necessário reconhecer que alguns sinais, podem ser vistos nas pessoas ditas normais.

Para explicar o autismo, o Manual de Diagnóstico e Estatística coloca-o como “distúrbios globais do desenvolvimento” e, na Classificação Internacional de Doenças, é conhecido como “transtorno invasivo do desenvolvimento”. Já na Classificação Psiquiátrica Francesa, é tratado como autismo e, faz parte do grupo de psicose infantil. Todas as três denominações partem dos estudos iniciais de Kanner, mas no desenvolvimento das ideias, foram para outros caminhos (ARAÚJO, 2000). No Brasil, utiliza-se dos critérios da Classificação Internacional de Doenças localizando-o como

Transtorno Invasivo do Desenvolvimento. Ele existe, portanto, desde o nascimento e os especialistas já desenvolveram estudos que mostram alterações biológicas no feto em formação; dentre outros aspectos (SIEGEL, 2006).

Conforme Mello (2005), este pequeno ser parece não compreender a fala do adulto, pois, pode haver déficits auditivos e/ou visuais, em função do desenvolvimento prejudicado de seu cérebro no processar as informações. Conseqüentemente, a fala fica prejudicada e pode ocorrer da criança repetir o que foi dito. A ecolalia dá sinais de que sua psique está se desenvolvendo, mesmo que não entenda o significado da palavra.

A criança não consegue ligar ideias aos fatos, pois, seu pensamento é concreto e não consegue fazer generalizações, abstrações. Ela não consegue entender os vários significados de uma palavra e elaborar ligamento. Já um fato isolado, ela consegue entender (MELLO, 2005).

Muitas vezes, a criança pode estar ligada com alguma sensação particular, por exemplo, nos ruídos vindos do seu corpo, ou no vento, que move seu cabelo e, assim, a capacidade de estar atento a outra pessoa se torna prejudicada.

Junto com outras crianças, não interage; seja pela ausência ou dificuldades em sua fala, ou por não saber iniciar uma conversação. Seus movimentos motores são repetitivos ou são sempre os mesmos. Ela pode, por exemplo, bater uma mão na outra e o colega ao seu lado não entender (MELLO, 2005).

O PAPEL DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS AUTISTAS

Nossa sociedade mudou. Há uma inversão de papéis e valores e mais informação do que podemos absorver. A mulher trabalha fora, o avanço tecnológico é amplo, a família mudou, a criança mudou e, conseqüentemente, o aluno e a escola também mudaram (BORDONI, 2015).

O desenvolvimento da criança ocorre por meio de uma interação entre ambientes físicos e sociais, sendo que os elementos desta cultura, como pais, tios, avós, professores e outros, auxiliam a criança a participar de diversas atividades, incentivando inúmeras ações, conduzindo a criança a um saber construído pela cultura e transformando-se em função de suas necessidades biológicas e psicossociais.

Vale lembrar que psicólogos e pedagogos tem dado grande atenção ao papel do lúdico na constituição das representações mentais e seus efeitos no desenvolvimento da criança.

Para Piaget (1978), a criança se desenvolve através de sua interação com o ambiente que a envolve e o nível de sua interação depende do potencial intelectual que possui. O brinquedo é uma oportunidade de desenvolvimento. Quando brinca, a criança experimenta, descobre, inventa, exercita e verifica suas habilidades.

O brinquedo incentiva a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança; promovendo a aprendizagem, desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração, da atenção.

O brincar é, portanto, uma forma de desenvolvimento do potencial humano. Por meio do brincar, a criança domina e desenvolve os aspectos imprescindíveis para a sua aprendizagem e para que se torne um adulto seguro e equilibrado.

Consoante Benjamim (2002), brincar é indispensável à saúde de qualquer criança, até mesmo da criança deficiente.

Quando brinca, a criança tem condições de entender o mundo a sua volta e assim, trabalha aspectos como frustração, baixa estima e outros. Conforme muitos afirmam, brincar é coisa séria!

Toda criança deveria brincar. A brincadeira colabora para o processo de socialização das crianças, proporcionando-lhes oportunidades de realizar atividades coletivas de forma livre, além de promover resultados benéficos para o processo de aprendizagem e incentivar o desenvolvimento de habilidades básicas e aquisição de novos conhecimentos (DESGUALDO, 2015).

Na visão de Vygotsky (1998), a transição de uma criança de uma fase de desenvolvimento para outro dependerá das necessidades que a mesma apresenta e os estímulos que são eficazes para colocá-la em prática. E, várias destas necessidades são satisfeitas no brincar. Isso não é diferente com a criança deficiente intelectual/mental. Apesar de apresentarem atrasos no seu desenvolvimento cognitivo e/ou motor, também precisam de atividades lúdicas no seu dia-a-dia. E, possivelmente, até mais do que as crianças normais, devido ao fato de terem muito mais necessidade de estímulos para desenvolver suas habilidades cognitivas, motoras e sensoriais.

Segundo Desgualdo (2015), os brinquedos e as brincadeiras, mesmo as aparentemente simples, são mananciais de estímulo ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança com deficiência mental ou autismo e também é um meio de auto-expressão. Porém, muitos pais desconhecem o quão importante é o brincar para o desenvolvimento físico e psíquico do seu filho.

Graças a muitos estudos desenvolvidos sobre o assunto, pode-se contemplar uma série de conceitos importantes que objetivam o bom desenvolvimento da aprendizagem da criança de 0 a 7 anos e a função de pais e educadores nesta tarefa tão importante e delicada que é educar uma criança com necessidades especiais (DESGUALDO, 2015).

A maior parte dos teóricos do assunto enfatiza a importância da brincadeira no processo de aprendizagem e socialização. Para Wallon (1979, p. 211),

A criança concebe o grupo em função das tarefas que o grupo pode realizar, dos jogos a que pode entregar-se com seus colegas de grupo, e também das contestações, dos conflitos que podem surgir nos jogos onde existem duas equipes antagônicas.

O brincar possibilita a determinação de relações entre os objetos do mundo cultural e a natureza. A noção de um ensino motivado pelo interesse do aluno acabou mudando o sentido do que se entendia por material pedagógico. O interesse do educando passou a ser a força que direciona o processo da aprendizagem, suas experiências e descobertas, o motor de seu progresso e o educador um produtor de situações estimuladoras e eficazes (FRIEDMANN, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser humano precisa ser compreendido em sua totalidade. Os trabalhos com estas crianças, que logo se tornará um adulto, precisam abranger todos os setores. Espera-se sinceramente que os progressos conquistados por outros povos, cheguem logo ao nosso país e ampliem as chances de sua evolução.

Que cada um de nós possa fazer bom uso das possibilidades de crescimento interior, da oportunidade dos estudos e, com isso, outros corações sejam despertados. É a nossa responsabilidade, sem a menor dúvida.

De um modo geral, o autismo não é uma enfermidade, mas sim uma alteração do desenvolvimento das funções do cérebro. As pessoas com autismo clássico apresentam basicamente três tipos de sintoma: interação social limitada, problemas com a comunicação verbal e não-verbal e com a imaginação, e atividades e interesses limitados, intensos, ou pouco usuais. Mesmo que não exista uma "cura", o cuidado apropriado pode promover um desenvolvimento relativamente normal e reduzir os comportamentos considerados inapropriados. As pessoas com autismo têm uma esperança de vida normal. Não importa o grau de deficiência do indivíduo, o mais importante é o diagnóstico exato, que deve ser realizado por um profissional qualificado, que procure saber da

história do mesmo.

As famílias precisam ter o diagnóstico o quanto antes, para com ajuda de especialistas, poderem preparar-se. É necessário um trabalho de aceitação, todos precisam estarem preparados para lidar com o indivíduo autista, do contrário, somente um milagre pode salvar a família, a convivência torna-se intolerável, os efeitos são devastadores em todos.

Diante do exposto neste trabalho, pode-se afirmar que através de jogos e brincadeiras o autista pode aprender: a interação social, a trabalhar a atenção, sequências, habilidades, a resolver problemas, explorar sentimentos, desenvolver causa e efeito, incentivar a criatividade. Em função da ausência de interação social, comunicação e problemas no comportamento, muitos autistas irão precisar de auxílio para criar uma relação com outras crianças e muitos não sabem brincar, o que deve ser ensinado.

Pela brincadeira é mais fácil alcançar as crianças autistas que, por regra, não gostam nem de serem tocadas.

É muito importante que a criança conheça a escola e os futuros professores antes do primeiro dia de aula. Com isso, no início oficial do período, ela pode se concentrar nos colegas. Além disso, nos primeiros dias, os professores devem ter o cuidado de se apresentar com “indícios estáveis”, evitando trocar corte e cor de cabelos e óculos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMY, D. M. Enfrentando o autismo: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- ARAÚJO, C. A. O Processo de Individuação no Autismo. São Paulo: Mennem, 2000.
- AUTISM-ASPERGER'S DIGEST MAGAZINE. O brincar como auxílio no comportamento e na comunicação da criança autista. Disponível em: <<http://psicologiaeeducacao.wordpress.com/2009/07/12/o-brincar-como-auxilio-no-comportamento-e-na-comunicacao-da-crianca-autista/>>. Acesso em 24 out. 2015.
- BENJAMIN, W. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Editora 34, 2002.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Autismo: orientação para os pais. / Casa do Autista. Brasília: Ministério da Saúde, 2000.
- DERDIC - Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação - PUC-SP. Cadastro de Recursos Comunitários da Grande São Paulo. 2ª ed. São Paulo: SESC, 2000.
- DESGUALDO, M. A importância do brincar no desenvolvimento de crianças com deficiência mental ou autismo. Disponível em: <<http://www.indianopolis.com.br/si/site/1171>>. Acesso em 24 out. 2015.
- FRIEDMANN, A. A arte de brincar. Petrópolis: Vozes, 2004.
- HAPPÉ, F. Autismo – uma introdução à teoria psicológica. Rio de Janeiro: Imago, 1994.
- IVO, I. J. A importância do brincar na prática pedagógica e a inclusão da ludicidade no cotidiano da escola. Disponível em: <<http://ocoletivobrancante.webnode.com.br>>. Acesso em 27 nov. 2015.
- KISHIMOTO, T. M. Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1997.
- KLEIN, M. A psicoterapia das psicoses. In: Contribuições à psicanálise. São Paulo: Mestre Jou, 1981.
- KUPFER, M. C. Notas sobre o diagnóstico diferencial da psicose e do autismo na infância. In: Psicologia USP, São Paulo, vol. 11, n. 1, p. 85-105, 2004.
- MELLO, A. M. Autismo: Guia Prático. 4ª ed. Brasília: Corde, 2005.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.
- ORRÚ, S. E. Autismo, linguagem e educação. Interação social no cotidiano escolar. 2ª ed. São Paulo: Book Toy, 2008.
- PIAGET, J. Psicologia e epistemologia: Por uma teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Forense,

1978.

PIMENTA, P. R. Autismo: déficit cognitivo ou posição do sujeito? Disponível: <http://www.ebp.org.br/biblioteca/pdf_biblioteca/Paula_Pimenta_Autismo_deficit_cognitivo_ou_posicao_do_sujeito.pdf>. Acesso em 01 nov. 2015.

SIEGEL, B. O Mundo da Criança com Autismo. Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo. Portugal: Porto Editora, 2006.

TUSTIN, F. Autismo e Psicose Infantil. Rio de Janeiro: Imago, 1979.

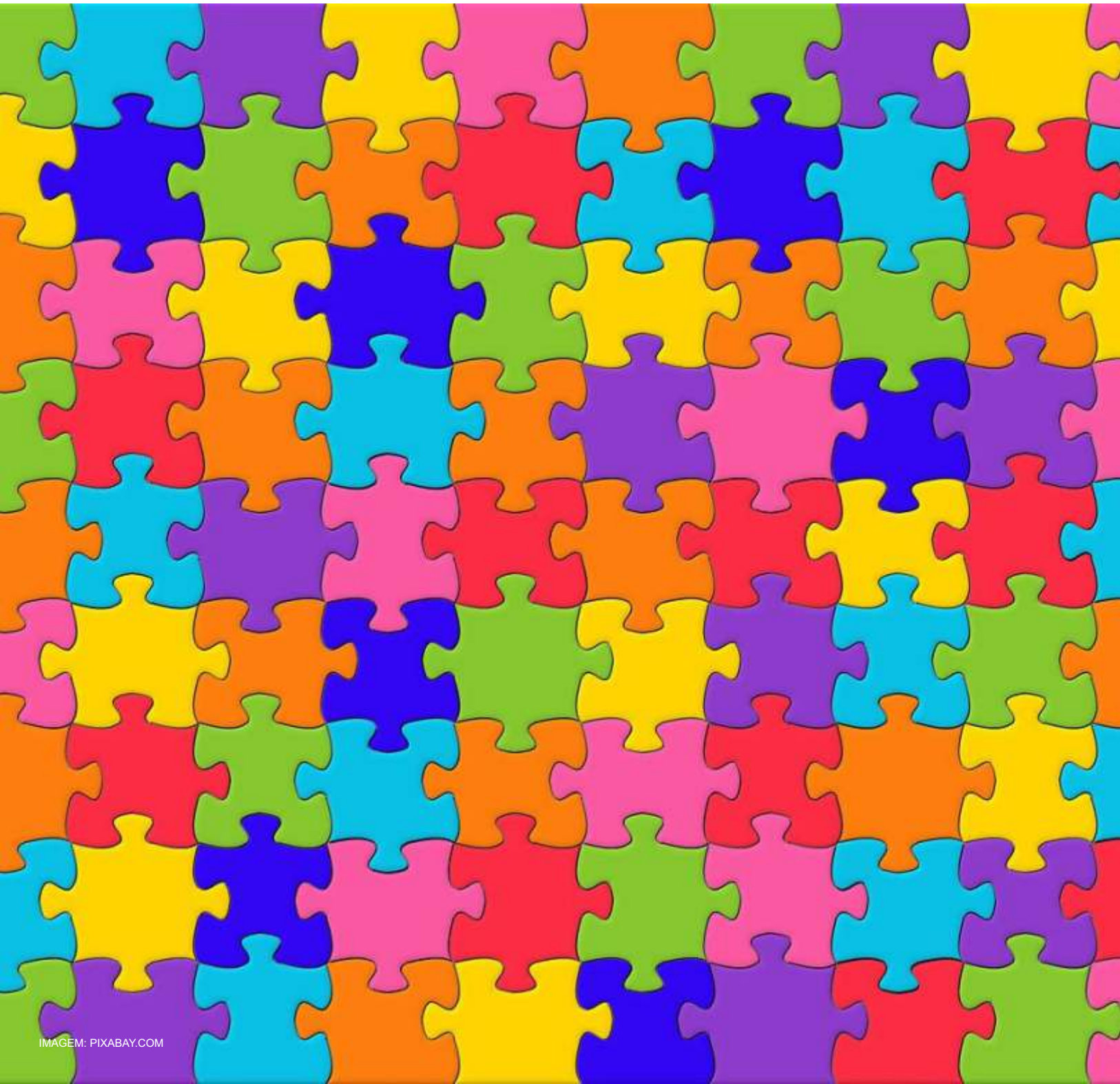
VISCA, J. Os caminhos da psicopedagogia no 3º milênio. Disponível em: <<http://www.uol.com.br>>. Acesso em 27 nov. 2015.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. Psicologia e Educação da criança. Lisboa: Vega/Universidade, 1979.

WILLIAMS, C.; WRIGHT, B. Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger. Estratégias práticas para pais e professores. Rio de Janeiro: M. Books, 2007.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.





SIRLENE LEONEL CUNHA SILVA

Graduação em Pedagogia Plena pela Faculdade Renascença (2008); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Itaquá (2018); Professora de Educação Infantil no CEI CEU Perus na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo – SP.

A DANÇA NOS CORPOS EM MOVIMENTO

RESUMO

A presente pesquisa de cunho bibliográfico intitulada “A Arte da Dança nos Corpos em Movimento” tem por objetivo compreender os sentidos produzidos na arte da dança que envolve mente, corpo, coordenação motora, psicomotricidade que se concretiza no movimento dos corpos de forma prática em que é possível por intermédio da experiência concreta que ao final produz nos corpos realização e para os expectadores alegria e prazer. A expressão dos movimentos simétricos em que a dança está presente desde a antiguidade se constituindo elemento cultura da vida dos povos. Esta pesquisa ancorou-se tendo como base referências bibliográficas de várias literaturas em que é possível perceber como a dança atravessa não só o movimento como o próprio existir das pessoas marcando gerações, épocas, históricas, tornando-se muitas vezes símbolo de identidade de muitas nações. Portanto a dança marca os corpos em movimento ampliando seus significados de forma que se torna possível a interação corporal junto com quem a executa, seja na pista, no salão, em casa, em ambientes públicos, abertos e fechados com criatividade, diversão em que seus movimentos se configuram expressão de arte. O estudo da dança se torna relevante para que os corpos em movimento tenham consciência das possibilidades que a emoção da dança presente na história, na cultura e na construção de identidade dos corpos que ao movimentar-se de forma inteligente produzem alegria, descontração, júbilos na dança marcada e experienciada.

Palavras-chave:
Corpo. Movimento. Expressão. Dança.

INTRODUÇÃO

Pensar os elementos do movimento na dança (e é melhor dizer nas danças), se busca apresentar diferentes maneiras de empregar e criar movimentos não apenas com uma técnica específica, mas com uma variação de práticas que exige compasso, ritmo ao som da música nos corpos que se afetam de forma que enche os olhos de quem assiste e participa na pista, no salão ou os locais em que a dança se faz presente.

Para Ferreira (1999), dançar é manifestação humana em que é possível “[...] executar movimentos corporais de maneira ritmada, em geral ao som de música, bailar, balançar, oscilar; sacudir-se, agitar-se, mexer-se, movimentar-se” (HOLLANDA, 1999). Considerada a mais antiga das artes dispensa matérias, instrumentos ferramentas uma vez que depende do movimento dos corpos que se afirmam e passam os mais variados sentimentos em uma experiência repletas de comunhão em que se comunica com outros corpos.

Incluir manifestações da cultura corporal em que expressa comunicação por intermédio dos gestos dentro de atividades rítmicas com a dança em que se brinca, se canta com a diversão concerne aos corpos o deslizar de forma que a simetria precisa corresponder e exige dos corpos movimentos precisos, conexão, comunicação entre os corpos que se desenvolvem de forma integrativa com significados diversos.

A presente pesquisa é de cunho bibliográfico e se fundamenta no pensamento de pesquisadores sobre a temática que buscam compreender a arte da dança nos corpos em movimento com linguagem própria em que é possível pensar, vivenciar e que se amplia ao ato próprio do dançar proporcionando uma compreensão corporal e intelectual (MARQUES, 2012).

Por fim, existe um vínculo entre corpo e a aprendizagem e é na relação que existe entre corpo e mundo que se concebe o conhecimento e a dança é uma prática que envolve diferentes fatores que permitem esse movimento de forma consciente em que expressa sentimentos, portanto, não basta oportunizar o ato da dança, mas sim o que envolvem a sua execução e sua influência cultural e social num movimento que encanta e seduz.

A DANÇA NOS CORPOS EM MOVIMENTO

A dança exige sincronia, leveza, charme, persistência. É um movimento dinâmico que exige do ser humano sintonia com os movimentos que possibilita ao corpo uma composição coletiva de forma fácil, cativante que seduz quem assiste assim como que participa da dança com caracterização do espaço e resgate do contexto histórico em que a dança com a música proporciona uma releitura do presente em algo que movimentou e marcou época num passado que se atualiza na imanência da história.

Na dança, a composição coreográfica deve ser precisa no preenchimento do tempo e no espaço dentro de um ritmo que passa emoção, alegria, leveza, humor, descontração e sincronização. Existe um desafio na composição coreográfica que deve se dar de forma inteligente e criativa. Não é uma tarefa fácil, uma vez que é necessário reunir elementos precisos dentro de um contexto que deve demonstrar e passar um conteúdo de forma intensa com muita energia que deve estar presente a vida e o acabamento.

Ao dançar os corpos assimilam vários aspectos que constituem o movimento em que há transformação, sentimento, expressão e a riqueza de que o corpo que dança porque

A dança é capaz de cantar, dançar, escrever, esculpir e pintar utilizando o corpo; é uma das formas de arte mais viva que existe. É tão singular que acontece uma única vez- um movimento nunca consegue ser igual ao outro- e está sempre se modificando e nos transformando. Ela nos coloca na realidade

e nos tira dela, possibilitando-nos usufruir lugares nunca antes visitados dentro de nossa mente (TADRA, 2012, p. 13).

O protagonismo está presente na dança com movimentos precisos no tempo certo que remonta a época em que a música fez sucesso com charme e leveza. A dança exige ensaio, foco e sintonia de forma divertida em que os personagens se ajudam em diferentes momentos para proporcionar a superação dos problemas que se original na dança em que a confiança é fundamental para o sucesso da própria dança a ser executada, exibida.

A coragem é um elemento que faz com que o dançarino, a dançarina ousar, arriscar na obtenção da sintonia e do ritmo exigido na performance da dança que seduz o expectador para dançar junto em que os participantes almejam trazer beleza para quem assiste que exige a colocação da alma na dança na diversidade dos corpos envolvidos em movimentos que exigem que os participantes deem o seu melhor.

Segundo Brikman (1989), “podemos afirmar que o corpo e movimento constituem uma unidade que opera por energia; que corpo, energia e movimento formam um todo; que não haverá movimento sem corpo [...]” (BRIKMAN, 1989, pp. 13-14). Baiak (2007) considera que “[...] é através do movimento das coisas que a história se faz; e foi através do movimento corporal que o homem primitivo começou a construir uma nova linguagem, a linguagem da dança” (BAIAK, 2007, p. 6).

A diferença faz com que a construção aconteça em uma sincronia que modifica ao mesmo tempo em que preenche o espaço no deslocamento dos corpos que remete o expectador a memória afetiva de um resgate no tempo da dança que embalou gerações e continua encantando quem dela se deixa afetar. Por outro lado, a dança exige independência e segurança nos movimentos em é preciso acreditar e se entregar desprovidos de preconceitos e pudores, mas com alegria e sincronia dentro do tempo corporal.

Rengel (2007) traz a noção de corponectividade (substantivo) e corponectivo (adjetivo) que afirmam o corpo (corpo-mente) em ação, integrados em aspectos sensório-motores e abstratos. Ou seja, “[...] coisas como perceber, inferir, raciocinar não acontecem somente dentro do cérebro ou mente, ou do corpo; elas agem em rede sensório- motora lógica com o mundo, com as outras pessoas [...]” (RENGEL, 2007, p. 60).

Alegria e leveza devem ser irretocáveis, no entanto em arte a linearidade deve ser utilizada de forma inteligente nos ambientes em que a espacialidade deve ser precisa na execução dos movimentos na dança que a música proporciona em que é possível perceber que a diferença deixa o mundo mais alegre diverso, desafiador. A dança conta a história com beleza de formas em que o protagonismo demonstra o desprendimento dos executores da dança.

A dança se constitui em ser um espetáculo que deve vir de dentro para fora na superação dos passos com pessoas diferentes que se permitem viver a magia que a dança proporciona entrega na evolução de movimentos em que a ousadia deve estar presente na obtenção dos resultados na sequência executada à vontade com humor, alegria e desenvoltura.

Para Laban (1978), “[...] o corpo é nosso instrumento de expressão por via do movimento. O corpo age como uma orquestra, na qual cada seção está relacionada com qualquer uma das outras e é uma parte do todo” (LABAN, 1978, p. 67).

A necessidade de comunicação é inata no homem. Essa necessidade orientou seu próprio instinto para os meios mais apropriados com que se expressar, ser compreendido e entender as manifestações de outros indivíduos. Sem dúvida, na primeira tentativa de comunicação, o homem se utilizou do movimento como veículo [...] (OSSONA, 1988, p. 29).

Alegria e leveza potencializam a dança que por intermédio da música possibilita um espetáculo para os espectadores e para as pessoas que estão envolvidas no movimento que possibilita a dança que impacta e traz respostas ao mesmo tempo em que conta história com muita energia que é produzida no gueto no contexto em que a dança é produzida.

A dança proporcionar ao expectador o próprio movimento que é o ato de dançar junto em que o movimento impacta na homogeneidade e na ligação de movimentos sincopados em que estão presentes contração e o relaxamento da musculatura.

Para Nanni (2002):

As qualidades dos movimentos introduzem a ideia de pensar por movimento. Isto faculta ao homem modificar sua conduta de esforço tornando-os mais humanos e refinar seus hábitos de movimentos ao desenvolvimento de modalidades diferentes de configurações de esforços selecionados e aprimorados durante os períodos da história até finalmente se tornarem expressivos; a partir daí se transformam em atividades rítmicas orientadas pelos impulsos interiores se constituindo em dança NANNI, 2002, p. 17).

A música proporciona por meio da dança a conexão dos corpos ao mesmo tempo que nivela as pessoas de forma intensa com leveza, ousadia que encanta quem olha, assiste e se envolve na dança está para além do tempo cronológico em que temos pessoas na universidade, no esporte, na dança e em todos os lugares de forma musical em que os desenhos vão constituindo uma coreografia com alegria, riso e humor que coloca os integrantes da dança em igualdade de condições.

A potência da dança dinamiza os movimentos que seduz os expectadores por conta da sensibilidade e criação musical na liberdade de movimentos de forma que o vigor e a energia permeiam os movimentos da dança com o controle da própria energia presentes nos movimentos dançantes que desafiam os participantes que proporcionam verdadeiros show's por meio da dança que cada um tem sua dança e todos podem dançar.

Rengel (2004) resta a importância do corpo que dança ao afirmar que

Historicamente, o corpo (e este é o corpo que se manifesta! Que se comunica com e no mundo! O corpo que dança!) sempre foi muito escondido e reprimido (como sabemos disto!). Não nos deixemos mais ser contaminados por esta ideia de corpo ser "coisa" e mente, algo "superior". Corpo tem vários aspectos, mas tudo (emoção, reflexão, pensamento, percepção, etc.) é corpo. Nos nossos melhores e piores momentos o corpo está, o corpo é. Sem o corpo não conhecemos, não sentimos e não pensamos (RENGEL, 2004, p. 5).

O espetáculo da dança proporciona sorriso, carisma, alegria, cumplicidade em que a ousadia proporciona a musicalidade com o prazer que a dança proporciona independentemente do gênero e dos preconceitos que teimam em estar presente em nossa sociedade. A potência da dança proporciona combinação de passos em que possibilita arte nos movimentos em que a arte salva o mundo e comunica verdades.

A entrega na dança proporciona um espetáculo em que se percebe cumplicidade, alegria, delicadeza em que a timidez vai sendo superada nos movimentos que a dança proporciona e traz e faz reconhecer emoções não percebidas até então com características próprias que permite a liberdade dos corpos que vem de uma época de preconceitos em que se faz o melhor sem dar ouvido ao que se afirmam ou se propagam em que as pessoas brilham pelo fato de se entregarem na música da dança. Ehrenberg (2003) ao se referir à dança, "[...] considera-a coo uma forma de comunicação que se utiliza da linguagem corporal, podendo expressar ideias, sentimentos e

emoções através de seus gestos” (EHRENBERG, 2003, p. 57).

A dança é movimento e não pode ser satisfatoriamente descrita, verbalizada, é essencial vivê-la, senti-la, experimentá-la. É inerente ao ser humano, em qualquer um de nós, em qualquer homem ou mulher que transita pela rua. É necessário desmistificá-la, desenterrá-la, cultivá-la e compartilhá-la (CARBONERA & CARBONERA, 2003, p. 7).

A performance da dança em a sintonia se faz presente no remelexo que dá precisão nos movimentos corporais com acrobacias que a dança dá liberdade, conforto e segurança que se percebe a harmonia que proporcionam uma dança por conta da música que afeta e encanta o público expectador. A dança é para ser feliz e ousar contar uma história com entrega, dedicação e perseverança em que a brincadeira deve estar presente dentro do ritmo musical.

Laban (1978) afirma que “[...] o melhor meio de adquirir e desenvolver a capacidade de usar o movimento como meio de expressão no palco é executar cenas com movimentos simples” (LABAN 1978, p. 104).

A aptidão criadora se expressa na capacidade de transformar o próprio movimento corporal, isto é, na capacidade de perceber a peculiaridade de seu movimento, de suas possibilidades pessoais, e de enriquecê-las, tudo isso devido à aptidão de sentir da forma mais profunda, gerada por uma conexão íntima consigo mesmo, por uma harmonia interior, que gera, naturalmente, por sua vez, novas formas de movimento [...]. O hábito do movimento livre faz do movimento um ato de constante criação. A partir de uma imagem, de um desejo espontâneo utilitário, segue-se um desenvolvimento imprevisível (BRIKMAN, 1989, p. 99).

Na dança nada é simples e fácil, mas tudo é possível de forma livre com uma descontração inteligente na recuperação das dificuldades própria nos movimentos da dança em que apresenta uma variedade no tempo da música presente na dança em que se executa passos precisos, acertados e conectados.

Fux (1983) afirma que a dança “[...] é a poesia encarnada nos íntimos impulsos de um corpo, em seus ritmos e gestos” (FUX, 1983, p. 19). Collier (2001), afirma que “a dança apesar de sua origem popular e rotineira é considerada arte, sendo a mais antiga manifestação artística criada pelo homem (COLLIER, 2001, p. 1).

Naturalidade e leveza compõe a dança com glamour e elegância que conduzem para harmonia presentes nos movimentos e na postura dos dançantes que marcam o deslizar na pista, no palco no ritmo dos passos que são exigidos de forma nítida e clara no refinamento da dança de forma constante em que a música torna o espetáculo que seduz o expectador.

Leveza, sorriso e alegria constituem a dança e a música com evolução que possibilita a delicadeza e suavidade executadas que tornam uma obra de arte no ritmo musical com sintonia que dança exige transformação que torna os corpos artistas na musicalidade em execução da dança que proporciona uma interpretação musical com movimentos que movimentam os corpos e seduzem quem assiste o espetáculo.

Para Vieira (2006b):

A arte, e no caso a dança, não é meramente uma expressão artística no sentido trivializado que essa expressão costuma receber; não é um devaneio de pessoas sem “praticidade” ou ainda um produto supérfluo diante de concepções mais “objetivas”. É uma manifestação de complexidade e de

evolução, é um reflexo de valores mais elevados, que a humanidade tem tentado vivenciar (VIEIRA, 2006b, p. 103).

A conexão com o público que assiste a dança em que a coreografia torna preciso os movimentos ousados na sequência dos passos em sintonia com elegância que muitas vezes a impressão que se tem é que os dançarinos saíram de personagens de filmes em que é possível trazer o provérbio africano que diz que “uma chama não perde nada em ascender a outra”, ou seja, um não perde em deixar o outro brilhar na dança que se desliza na pista, no palco e no salão.

A elegância constitui os movimentos na dança e se torna uma forma de expressão da arte, da emoção e dos sentimentos vivenciados na música por meio da dança presentes na vida. A linearidade proporciona expressão na dança em que se conta uma história de forma precisa.

Para Rengel (2015), a dança exige

Ação e/ou ação corporal é uma sequência de movimentos onde uma atitude do agente resulta num esforço definido, o qual, por sua vez, imprime uma qualidade ao movimento. [...] Laban ressalta que atitude, esforço e movimento dão-se simultaneamente e que o termo corporal engloba os aspectos intelectuais, espirituais, emocionais e físicos, ou seja, o corpo é uma totalidade complexa. Há infinitas ações: correr, torcer, pular, engatinhar, saltitar, enfim todas as ações que os agentes fazem, sempre com a ideia de Laban de que a ação não é só física ou mecânica (RENGEL, 2015, p. 1).

A dança é transformadora, emocionante e faz o ser humano se lançar sobre o que realiza e torna feliz com encanto, leveza e emoção que transborda na dança por meio dos passos em uma música que se conta uma história com técnica e torna os dançantes na apresentação artística.

A dança proporciona o encontro de corpos e a movimentação no salão pressupõe empatia entre os dançarinos que contam uma história com início, meio e fim. Na dança é necessário aproveitar o espaço do palco, da pista no salão de forma alegre, linda que encanta em que a musicalidade se faz presente no palco em que há uma rendição dos movimentos exigidos na dança.

A dança torna apaixonante os passos no ritmo da música que embala a plateia e os corpos dançantes que exigem vigor, força, delicadeza e leveza que se misturam no bailar dos corpos em movimento com excelência que envolvem a todos pela musicalidade e elegância. Na dança o movimento nunca deve ser maior do que a música e música não deve ser menor nem maior do que o movimento.

A dança provoca uma sensação de sentimentos que junto com o figurino encanta o expectador que vê na dança o movimento que conta uma história, que resgata contextos históricos e que se atualiza no presente pelas memórias que são perceptíveis na dança que causa afeto de quem assiste e dança junto com os dançarinos ao ritmo da música que movimenta o corpo, aquece os corações e deixa os cérebros no compasso da dança independentemente do ritmo.

Para Feitoza (2011):

O diálogo entre os corpos necessita de que estes atentem para as minúcias, detalhe, qualidades que se processam, por exemplo, nas relações de peso, fluência, ritmo e espaço. Esse entendimento de diálogo, que coopera para que o movimento aconteça, quebra a questão paradigmática do conduzir e do se deixar levar. À intenção mútua e à troca relacional de informações atuando nos corpos, corresponde uma ação de cocondução. Essa compreensão é uma possibilidade para redefinir corpo nesta prática a dois, e dizer que nessa ação o homem, por si só, não conduz, pois, quando se produzem os gestos e/ou passos nesta dança, isso acontece por toda relação feita a partir das condições

propostas, através de processos corporais, os quais ocasionaram uma instância compartilhada. Não existe relação corporal nessa prática a dois que não seja formada pela troca de informações (FEITOZA, 2011, p. 34).

A dança revoluciona o público se lança ao som da dança que faz as pessoas acreditarem que a dança potencializa, humaniza, transforma, liberta e torna lindo um espetáculo que emociona o público com qualidade, técnica, coreografia e execução que muitas vezes tiram o fôlego dos ouvintes, expectadores que dançam ao som da música na batida perfeita.

A dança promove um espetáculo único, singular em se percebe a superação do ser humano frente aos obstáculos que apropria dança coloca ao ser humano que se entrega na dança em um ritmo que ao som da música transporta e encanta a todos com uma trajetória que encanta em danças que movimentam o corpo e nos remetem imaginação e lembranças de tempos que se eternizam na história pela música, pela dança e pelo movimento que embala na pista.

A música se utiliza de elementos cênicos para a execução de uma dança ao som do ritmo que varia e pressupõe técnica e precisão de um show que precisa apresentar entre os dançarinos conexão, expressão corporal e dramaticidade que o movimento dançante exige paixão, elegância que precisa ser traduzido com amor, entrega que torna apresentação única.

Para Tridapalli (2008):

Quando o corpo está experimentando dança, ele também está formalizando seu modo de comunicação em uma linguagem específica, que é a linguagem da própria dança. Mas o corpo não é outro corpo, como uma espécie de paralisia de todas as suas atividades e afastamento de seus procedimentos anteriores e de outros modos de formalizar. O corpo, ao dançar, organiza o que antes era possibilidade, discerne lógicas de movimentos, informações de um processo. É o corpo o tempo todo, não há mágica para se dançar. Corpo/sujeito “vivente” e coimplicado no ambiente cultural, social, político, por isso “coletivizado” e co-responsável na produção de informações, que aprende porque aprender é o único modo para se continuar existindo e sobrevivendo no mundo (TRIDAPALLI, 2008, p. 24).

A dança executada leva os expectados para o universo dos corpos dançantes que dedicados ao som do bailar próprio da dança com energia que faz com que os corpos sejam ligados em modos diferentes com almas prontas para alçarem voos que torna a apresentação e a dança impressionante.

A dança exige habilidade e leveza dos corpos na sequência coreográfica com domínio muscular, consciência corporal, voleios corporais entre os corpos que bailam ao som e ritmo musical. A arte da dança proporciona um espetáculo no movimento do corpo que encanta pela garra, força e precisão em as verdades são ditas por meio da dança que passa pelo corpo.

A emoção torna os obstáculos possíveis de superação em uma pareceria de completude com sensualidade, alegria em que a dança alcança por meios dos meios de comunicação social que se conecta com a mesma energia que contagia quem executa e quem visualiza com paixão, emoção, conexão que exige técnica precisa que as pessoas brilham com empoderamento que emerge da dança.

As possibilidades que a dança abre para integrar em várias atividades de forma que

A interdisciplinaridade da Dança deverá permitir tanto quanto possível a integração da mesma ao processo de aprendizagem como um todo ao convergir os objetivos gerais da mesma oferecendo oportunidades da criança

mover-se; aprender por meio dos movimentos; ser criativo através dos movimentos; manipular o corpo em relação a dimensão espaço-tempo, aprender a relacionar com o outro e com o mundo (NANNI, 2008, p. 40).

A dança faz os intérpretes mesmo sem ser atores e atrizes se movimentarem interpretando de forma constante em que há um domínio no próprio movimento dos corpos envolvidos numa leitura dos corpos em movimento que brilham em uma energia arrasadora de forma que celebra a força, alegria, descontração e a brincadeira que permite dança no movimento corporal sincronizado no ritmo.

A dimensão expressiva do movimento engloba tanto as expressões e comunicação de ideias, sensações e sentimentos pessoais como as manifestações corporais que estão relacionadas com a cultura. A dança é uma das manifestações da cultura corporal dos diferentes grupos sociais que está intimamente associada ao desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças. A aprendizagem da dança pelas crianças, porém, não pode estar determinada pela marcação e definição de coreografias pelos adultos (BRASIL, 1998, p. 30).

A resiliência está no movimento da dança que é lido de ver o corpo dando um show de movimentos com técnica e emoção na medida certa no palco, na pista de 360°, uma pista de circo para o público de todas as direções com fluidez com cumplicidade e parceria musical ritmada nos movimentos.

Dançar permite experiência prazerosas que permite o desenvolvimento em diversos aspectos por meio de movimentos espontâneos e que os corpos exploram as possibilidades para contribuir com os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e psicomotores.

Aspecto motor: adequação do corpo aos estímulos oferecidos, análise das propostas corporais e sua aplicação em movimento expressivo, conscientização postural, coordenação motora fina e global, agilidade, velocidade, flexibilidade, resistência, equilíbrio, ritmo e prontidão de movimento. Aspecto cognitivo: pensamento, estratégia grupal, raciocínio e criatividade. Aspecto afetivo: autoconhecimento, sensações, emoções e sentimentos vivenciados em movimento a partir das improvisações (MILLER, 2012, p. 85).

O nosso corpo é veículo de comunicação, relação e expressão e, portanto, dentro da dança os corpos tem a possibilidade de desenvolver benefícios importantes estabelecendo uma relação saudável com o corpo e a mente, tendo como benefícios o desenvolvimento da psicomotricidade, socialização, afetividade, no espaço, no tempo e na fluência presente na postura corporal dos corpos que em movimento expressam, arte e vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modo de agir, portanto de fazer dança, na qual os corpos envolvidos cooperam entre si em assimetria, independentemente do nível de participação e proposição durante o processo artístico ou cênico cooperando para que a dança aconteça.

Os corpos em movimento ao dançarem, se encontram em um estado ininterrupto de co-criação, de corresponsabilidade. Dançar é criar junto, criar com. E esse tipo de noção não se restringe apenas a danças a dois, em grupo ou a danças de contato tátil perceptível.

A potência da dança está presente na disponibilidade em compartilhar, em propor ações artístico que provoca transformações nas relações, com a finalidade de cada pessoa ter seu espaço garantido e importância de atuação, independentemente do grau de criação cênica ou atuação na

dança que movimenta os corpos e embala outros corpos para participarem ao som ritmo da música. A dança é reconhecida como elemento da cultura corporal, possa estar integrada diretamente às propostas escolares, e mantendo um vínculo também da relação de troca desta modalidade com a sociedade em que desenvolve as potencialidades humanas na relação dos corpos com o mundo.

A dança é um veículo de transformação pela humanização do ser, e que não é só movimento, mas também pensamento que se dá através do corpo e mente, além de cumprir um de seus objetivos, que é a de formar cidadãos críticos, reflexivos, autônomos e preparados para viverem em perfeita harmonia com a sociedade que os abriga.

A dança assim como a arte é extremamente pertinente para a transformação sociedade, buscando a valorização do movimento natural e criativo, consentindo a expressão corporal com toda sua bagagem de vivências que são disponibilizadas pelo deslizar dos corpos ao som do ritmo que embala, sacode de maneira que todos se movimentam com a dança e com a música que explodem na pista.

O ato de dançar aciona o despertar dos seres humanos, em que emoções são liberadas por meio de gestos e expressões ritmadas, em que o soar da música desperta conteúdos de forma corpórea em um movimento dançante em que a sensação de bem-estar é praticamente imediata se constituindo em uma renovação da sua energia mental realizada por intermédio de uma atividade física que causa prazer e alegria.

Se faz necessário uma crescente busca pelo aprofundamento das discussões sobre dança, sobretudo em espaços variados de atuação. A presente pesquisa pode abordar a arte da dança nos corpos em movimento em que se percebe que novas discussões com aprofundamento de diferentes instrumentos de pesquisa para novas investigações sejam formuladas acerca da temática envolvendo dança que embala os corpos num movimento constante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAIAK, Miriam L. A Dança. *Jornal Dança Brasil*. Ano XVI, maio, 2007, p. 20. São Paulo: DB Editora Ltda, 2007.
- BAIAK, Miriam L. Por que Ensinar Dança na Escola? *Jornal Dança Brasil*. Ano XVI, maio 2007. São Paulo: DB Editora Ltda, 2007.
- BRIKMAN, Lola. *A Linguagem do Movimento Corporal*. 3. Ed. São Paulo: Summus, 1989.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARBONERA, Daniele; CARBONERA, Sergio Antonio. *A Importância da Dança no Contexto Escolar*. Monografia. 61 fls. (curso de Pós-Graduação em Educação Física Escolar) - FI- Faculdade Iguazu – ESAP – Instituto de Estudos Avançados e Pós- Graduação (mantenedor), 2008. Cascavel, PR.
- COLLIER, Luciana Santos. *A Dança na Escola: Uma Proposta para a Educação Física Escolar*. 2001. Disponível em <http://cev.org.br/biblioteca/a-danca-escola-uma-propostapara-educacao-fisica-escolar> Acesso em 15 ago. 2023.
- EHRENBERG, Mônica Caldas. *A Dança como Conhecimento a ser tratado pela Educação Física Escolar: Aproximações entre Formação e Atuação Profissional*. 153 fls. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. Campinas, 2003.
- FEITOZA, J. Intencionalidade na Cocondução. In: FEITOZA, J. *Danças de salão: os corpos iguais em seus propósitos e diferentes em suas experiências*. 2011. 85 f. Dissertação (Mestrado em Dança), Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- FERREIRA, Aurelio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Eletrônico, século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira e Lexicon Informática, 1999, CD-rom, versão 3.0.
- FUX, María. *Dança, Experiência de Vida*. São Paulo: Summus, 1983.
- LABAN, R. *O domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MILLER, Jussara. Qual é o corpo que dança? Dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Summus, 2012.

NANNI, Dionísia. Dança Educação: Princípios, Métodos e Técnicas. 4. Ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

NANNI, Dionísia. Dança- Educação: Pré-Escola à Universidade. 5. Ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2008.

OSSONA, Paulina. A Educação pela Dança. São Paulo: Summus, 1988.

TADRA, Débora Sicapra Arzua. Linguagem da Dança. Curitiba: Intersaberes, 2012. Disponível em <http://faifaculdades.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788582122648/pages/-2> Acesso em 15 ago.2023.

RENGEL, Lenira. O Corpo e Possíveis Formas de Manifestações em Movimento. 2004. Disponível em <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/Administracao/Anexos/Documentos/4201008231200400%200corpo%20e%20poss%C3%ADveis%20formas%20de%20manifesta%C3%A7%C3%A3o%20em%20movimento.pdf> Acesso em 15 jul.2023.

RENGEL, Lenira. Dicionário Laban. 1. Ed. Digital. Curitiba: Ponto Vital, 2015.

RENGEL, Lenira. Corponectividade: Comunicação por Procedimento Metafórico nas Mídias e na Educação. 2007. 169 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

TRIDAPALLI, G. Tranças Co-evolutivas: Educação é Criação compartilhada. In: TRIDAPALLI, G. Aprender Investigando: A Educação em Dança é Criação Compartilhada. 2008. 98 f. Dissertação (Mestrado em Dança), Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

VIEIRA, J. Teoria do Conhecimento e Arte. Formas de Conhecimento: Arte e Ciência, Uma Visão a partir da Complexidade. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006a.

VIEIRA, J. Rudolf Laban e as Modernas Ideias Científicas da Complexidade. In: MOMMENSOHN, M.; PETRELLA, P. (Orgs.). Reflexões sobre Laban, o Mestre do Movimento. São Paulo: Summus, 2006b.





VANESSA DA SILVA SATURNINO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Interlagos de Educação e Cultura (2007); Especialista em Docência Superior e Psicopedagogia Institucional pela Universidade Nove de Julho (2009 e 2010, respectivamente) e Professora de Educação Básica na EMEF Heitor de Andrade e EMEB Lopes Trovão.

A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO FINANCEIRA E O CURRÍCULO ESCOLAR

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo percorrer pelas principais tentativas e mudanças legislativas do território brasileiro quanto à inserção da educação financeira no currículo do território brasileiro, iniciando-se pelos Parâmetros Curriculares Nacional (1997), transcorrendo pelo malsucedido Projeto de Lei nº 171 (que tinha por objetivo tornar a disciplina de matemática financeira obrigatória na educação básica), sucedendo-se ao Decreto nº 7397 (que propunha levar a educação financeira para o ambiente escolar; tendo duas áreas foco: o Ensino Fundamental e Médio) até a chegada, em 2010, do mais recente documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica: O BNCC (Base Nacional Comum Curricular), oficializando a abordagem da Educação Financeira no Ensino Fundamental.

Palavras-chave:

Educação Financeira; Currículo Escolar; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Os documentos norteadores dos conteúdos curriculares no Brasil vêm sofrendo, ao longo das duas últimas décadas, alterações em seus objetivos e diretrizes; buscando atender as mudanças e necessidades que a comunidade igualmente apresenta. A sociedade atual está inserida em um contexto de constantes mudanças e desafios econômicos. A globalização e a rápida evolução tecnológica criam um ambiente complexo, no qual as pessoas precisam lidar com uma variedade de produtos e serviços voltados à economia. No entanto, a falta de conhecimento sobre finanças pessoais é uma realidade preocupante. Muitos indivíduos enfrentam dificuldades em administrar seus rendimentos, contraindo dívidas e comprometendo seu bem-estar econômico. O presente artigo tem por objetivo compendiar o processo burocrático para a inserção da Educação Financeira no currículo da Educação Básica brasileira, levando o leitor à uma necessária reflexão e compreensão da premência desde acréscimo.

A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO FINANCEIRA E O CURRÍCULO ESCOLAR

Quando falamos em currículo escolar em abrangência federal, é impossível não nos remetermos aos Documentos Oficiais que os regularizam, regem e norteiam as diretrizes educacionais. Um deles são os PCN (Parâmetros Curriculares Nacional), uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino.

Em 1997 foi divulgado o PCN que viria a ser o precursor de uma coletânea (que fora publicada no ano seguinte) da qual aborda a necessidade de se trabalhar temas diversos, de modo a instrumentalizar os jovens para participar da cultura, das relações sociais e políticas. “A escola [...] atua propositalmente na formação de valores e atitudes do sujeito em relação ao outro, à política, à economia, ao sexo, à droga, à saúde, ao meio ambiente, à tecnologia, etc.” (BRASIL, 1997 p. 34).

Ao analisar o livro que trata da disciplina de Matemática no ensino fundamental da 5ª a 8ª série (pois em 1998 não havia sido inserido o ensino fundamental de nove anos), observamos algumas colocações que, indiretamente, já tratavam da necessidade de se trabalhar os conteúdos que precedem o ensino da educação financeira que é, em suma, uma reflexão ao capitalismo como “estilo de vida” e da necessidade de atentar-se quanto a maneira de se lidar com o capital adquirido, como podemos observar neste trecho:

[...] com a criação permanente de novas necessidades transformando bens supérfluos em vitais, a aquisição de bens se caracteriza pelo consumismo. O consumo é apresentado como forma e objetivo de vida. É fundamental que nossos alunos aprendam a se posicionar criticamente diante dessas questões e compreendam que grande parte do que se consome é produto do trabalho, embora nem sempre se pense nessa relação no momento em que se adquire uma mercadoria. É preciso mostrar que o objeto de consumo - seja um tênis ou uma roupa de marca, um produto alimentício ou aparelho eletrônico etc. - é fruto de um tempo de trabalho, realizado em determinadas condições. Quando se consegue comparar o custo da produção de cada um desses produtos com o preço de mercado é possível compreender que as regras do consumo são regidas por uma política de maximização do lucro e precarização do valor do trabalho (BRASIL, 1998 p. 35).

Após a publicação dos PCN, não houve outras manifestações acerca da educação financeira no Ensino Fundamental, tampouco para a sua inserção no currículo de Matemática; porém, o tema nunca deixou de ser alvo de debates e discussões a respeito. Tais ações resultaram em algumas tentativas e mudanças legislativas.

Souza e Flores (2018) discorrem sobre uma tentativa, em 2009, de tornar a disciplina de matemática financeira obrigatória na educação básica por meio de um Projeto de Lei nº 171. O

Projeto tramitou no Congresso Nacional e propôs acrescentar no art. 26 da LDB¹, como parágrafo 7º: “o tema educação financeira integra o currículo da disciplina Matemática”. Porém, em 2012, o Projeto foi rejeitado sob a justificativa que não há a necessidade de os temas curriculares estarem explicitados em lei.

Em 22 de dezembro de 2010, por meio do Decreto nº 7397 que ficou instituída à Estratégia Nacional de Educação Financeira² (ENEF) a finalidade de promover a educação financeira e previdenciária, de modo a contribuir para o fortalecimento da cidadania, a eficiência e solidez do sistema financeiro nacional e a tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores. Desse modo, a referida mobilização multissetorial propõe levar a educação financeira para o ambiente escolar; tendo duas áreas foco: o Ensino Fundamental e Médio; com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da cultura de planejamento, prevenção, poupança, investimento e consumo consciente (BRASIL, 2010 p. 7-8).

Somente em 2016, na segunda versão da BNCC³, a educação financeira apareceu como o primeiro (de cinco itens presentes) no gerador “Temas Especiais” como “economia, educação financeira e sustentabilidade” (Souza e Flores, 2018 apud Brasil, 2016). As questões comerciais e financeiras foram apresentadas como parte do ensino de matemática de todas as etapas de ensino da educação básica. No 4º e 5º ano do ensino fundamental e nos anos finais do ensino fundamental, estas questões deveriam ser relacionadas com o ensino de porcentagem.

A ENEF foi citada como um dos motivos da inserção do tema financeiro na BNCC, por isto ela pode ser considerada o precursor do tema no Ensino Fundamental. “Essa política pode chegar à educação escolar não somente por meio da BNCC, mas também pela produção de livros didáticos e projetos de formação de professores das redes públicas de ensino, promovidos pela Estratégia” (SOUZA e FLORES, 2018 p. 253).

Em 2017, o documento final da BNCC foi homologado pelo MEC (Ensino Infantil e Fundamental) e na Unidade Temática “Números” verifica-se a abordagem ao estudo de conceitos básicos de economia e finanças, visando à educação financeira dos alunos. “Assim, podem ser discutidos assuntos como taxas de juros, inflação, aplicações financeiras (rentabilidade e liquidez de um investimento) e impostos” (BRASIL, 2017 p. 269). Essa unidade temática promove, portanto, um estudo interdisciplinar envolvendo as dimensões sociais, culturais, políticas e psicológicas, além da econômica, sobre as questões do consumo, trabalho e dinheiro. Para atender a estas novas implicações, a PNLD⁴ e Entenda (2020) explicitam a metodologia a ser empregada em cada fase do Ensino Fundamental: no 5º, 6º, 7º e 9º ano o objetivo é de favorecer o estudo de conceitos básicos de economia e finanças, visando a educação financeira dos alunos.

De acordo com o presidente da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Luiz Miguel Garcia⁵, os municípios (que são os responsáveis pela maior parte das matrículas públicas no ensino infantil e fundamental) terão o seu foco, no ano de 2020, na formação dos professores; para que eles possam levar às salas de aula não somente a educação financeira, mas também outras competências previstas na BNCC.

Desse modo, como afirmado acima, alguns municípios já possuem seus próprios documentos norteadores; como é o caso da Prefeitura Municipal de São Paulo e seu Currículo da Cidade. Em sua mais recente edição, voltada para a disciplina de Matemática do Ensino Fundamental, ressaltou a importância desse diálogo interdisciplinar:

“Um currículo pensado hoje precisa dialogar com a dinâmica e os dilemas da sociedade contemporânea, de forma que as novas gerações possam participar ativamente da transformação positiva tanto da sua realidade local, quanto dos desafios globais. Temas prementes, como direitos

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

² A ENEF é inspirada pelo conceito de educação financeira definido pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) em 2005, adaptado para a realidade brasileira.

³ Base Nacional Curricular Comum.

⁴ “O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público” (PNLD, 2020).

⁵ Em entrevista à Agência Brasil, 2019.

humanos, meio ambiente, desigualdades sociais e regionais, intolerâncias culturais e religiosas, abusos de poder, populações excluídas, avanços tecnológicos e seus impactos, política, economia, educação financeira, consumo e sustentabilidade, entre outros, precisam ser debatidos e enfrentados, a fim de que façam a humanidade avançar” (SÃO PAULO, 2019 p. 35). Cordeiro, Costa e Silva (2018) citam a importância de a criança entender a necessidade de controlar seus recursos financeiros, não apenas como possibilidade de economizar ou poupar dinheiro, mas, principalmente, como realização a longo prazo. “No Ensino Fundamental já é adequado e necessário propiciar aos estudantes uma boa orientação financeira, tendo como objetivo contribuir para uma geração mais responsável e consciente de seus atos financeiros” (p. 73).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação financeira no currículo escolar é uma reflexão necessária e crucial para preparar os jovens para o mundo real. A inclusão desse tema no ensino formal permitirá que os estudantes desenvolvam habilidades financeiras essenciais, como o planejamento, o controle de gastos e a tomada de decisões conscientes; promovendo a conscientização sobre a importância da poupança, do investimento e do gerenciamento adequado do dinheiro. Ao adquirirem conhecimentos sólidos nessa área, os estudantes estarão mais preparados para enfrentar os desafios financeiros do futuro e tomar decisões informadas sobre suas finanças pessoais. Portanto, é fundamental que as instituições de ensino priorizem a inclusão da educação financeira em seus currículos, a fim de promover uma sociedade mais consciente e preparada para lidar com estas questões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGÊNCIA BRASIL. Educação financeira chega ao ensino infantil e fundamental em 2020: Pesquisa mostra que um a cada três estudantes afirmou ter aprendido a importância de poupar depois de participar de projetos de educação financeira. Exame, 2019. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/educacao-financieira-chega-ao-ensino-infantil-e-fundamental-em-2020/>>. Acesso em: 04 abr. 2020
- BRASIL. (2016). Base Nacional Curricular Comum. (2ª versão). Brasília: MEC.
- BRASIL. (2017). Base Nacional Curricular Comum. (versão final). Brasília: MEC.
- BRASIL. Decreto nº 7.397, de 22 de dezembro de 2010. Institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF, dispõe sobre a sua gestão e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2010. Seção 1, p. 7-8.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. PCN (1997). Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2020
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. PCN (1998). Parâmetros curriculares nacionais: Matemática. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2020
- CORDEIRO, N. J. N., COSTA, M. G. V., & SILVA, M. N. da. (2018). Educação Financeira no Brasil: uma perspectiva panorâmica. Ensino da Matemática em Debate. v. 5, n. 1, pp. 69-84.
- ENTENDA como a BNCC aborda a Matemática no Fundamental. Pnld2020.moderna.com, 2020. Disponível em: <<https://pnld2020.moderna.com.br/moderna-explica/entenda-como-a-bncc-aborda-a-matematica-no-fundamental/>>. Acesso em: 09 abr. 2020
- PNLD. Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>>. Acesso em: 09 abr. 2020
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Matemática – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019.
- SOUZA, Jéssica Ignácio; FLORES, Cláudia Regina. Educação matemática financeira na escola: a propósito de práticas discursivas para a história de um saber. Paradigma (Maracay), 2018.



VANIELE MARIA DA SILVA MINATO

Graduada em pedagogia pela Unicid (2016),
professora de educação infantil no CEI
Jocelyne Guimarães Fernandes de Mello

A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

Este estudo é relevante, pois identificou que a música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvidos com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino, então a música pode ser considerada uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade, sendo assim os alunos podem contar com mais esta prática pedagógica. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indiretamente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma comunidade.

Palavras-chave:
Música; Crianças; Ensino.

INTRODUÇÃO

O presente artigo teve como principais características a importância da música na educação infantil, quando falamos de músicas para a criança já podemos construir sua importância com o desenvolvimento pedagógico trabalhando com a expressão de sentimentos auditivos. Na educação infantil a medida em que as crianças crescem aumentam a necessidade de conhecer, criar e reproduzir, porque é na infância que as crianças criam sua personalidade humana e com a presença do mediador-professor se torna fundamental para a qualidade do aprendizado.

Os primeiros anos de vida de uma criança são marcados por grandes e importantes transformações e descobertas. Gradativamente, elas começam a entender o mundo em que vivem e aprendem a lidar consigo mesmos e com os outros. As formulações criadas pelos pequenos nos primeiros anos de vida estão ligadas a situações e elementos proporcionados pelo meio em que vivem. A cultura e o meio em que a criança está inserida influenciam na observação e na explicação de fenômenos, mas também não se pode retirar da criança o papel principal do desenvolvimento de seu próprio pensamento.

Para Martins (2006), é preciso levar em conta que a criança constrói formulações de acordo com suas possibilidades cognitivas, com os estímulos que recebe e com as oportunidades de interação com o meio e com as demais pessoas, e é na Educação Infantil que eles começam um percurso de aprendizagem e desenvolvimento que os tornará capazes de operá-los melhor.

Esta pesquisa tem a relevância de mostrar que a música é uma prática social que está presente em todas as sociedades e culturas. De uma forma ou de outra, todos os seres humanos lidam com música em diferentes momentos de sua vida, em atividades cotidianas. Todos nós reconhecemos e respondemos à música de maneiras distintas, de acordo com o momento e as funções que a música assume em nossa vida, nas atividades mais simples ou mais complexas.

Se a música faz parte da experiência humana em diversos momentos de vida e com diversas funções, também faz parte da escola. A rotina da escola, reconhecidamente, possui músicas cantadas e dançadas, na hora do recreio, imitadas em coreografias, dentre outras.

O papel da arte na educação infantil é o de cuidar da criança em um espaço formal, contemplando a alimentação, bem como educar respeitando sempre o caráter lúdico das atividades, primando pelo desenvolvimento integral da criança, além de trabalhar os seguintes eixos: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A MÚSICA

Segundo Arroyo (1994), a música sempre esteve presente na história da humanidade. Tão antiga quanto a humanidade a música primitiva era usada para expressar alegria, amor, dor, piedade e os desejos da alma.

Segundo Borges (1994), a música tornou-se uma disciplina de estudo muito importante para professores e demais envolvidos no processo educacional, pois tornou-se disciplina obrigatória na rede regular de ensino, além de oferecer muitas oportunidades e abrangência..

Segundo Arroyo (1994), a música pode ser considerada uma das belas-artes que mais influenciou e ainda influencia a sociedade. Tudo o que acontece ao nosso redor nos afeta direta ou indiretamente, pois vivemos em um grupo de pessoas que compartilham objetivos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si, formando uma comunidade.

Para Borges (1994), a arte é uma forma de formação da linguagem. Sejam imagens, instrumentistas, paisagens, danças ou filmes, essas formas de linguagem refletem a vida e o estar no mundo. Todos são representações imaginativas de certas culturas e foram renovados na

construção de guias ao longo do tempo. Ao se desenvolver na linguagem das artes os aprendizes se apropriam de seu conhecimento das artes.

Na educação infantil, o tratamento metodológico reservado à expressão musical enfocou um momento de lazer, fortalecendo hábitos de higiene, anunciando hora do lanche ou história, entretenimento ou ensaios para festas e comemorações, independentemente dos objetivos relacionados ao desenvolvimento expressivo. a criança. Não é necessário revogar esta forma de uso, mas é necessário restaurar sua verdadeira função.

Para Borges (1994), a música desempenha um papel importante na educação da criança. Além de facilitar o processo de aprendizagem, promove o desenvolvimento psicomotor, socioemocional, cognitivo e de linguagem.

Silva (1992) afirmou que a performance musical é um processo de aprendizagem que promove a sensibilidade. Criatividade senso de ritmo prazer da música, imaginação, memória, concentração, atenção, respeito pelos outros, social e emocional bem como promover um corpo eficiente percepção e movimento.

Para Martins (2006), trabalhar com música aguça a percepção, fomenta a reflexão e a consciência crítica, ou seja, o contato com a imaginação e a criação é essencial na vida humana, é um grande colaborador para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Para Borges (1994), o uso da expressão musical contribui para o desenvolvimento global dos alunos abraçar e influenciar as aptidões e aptidões emocionais, físicas, mentais e sociais de um indivíduo. Através da música, as crianças expressam seus sentimentos, gostos e tendências. Trabalhando com temores e temores Desenvolver a concentração e a capacitância de trabalhar em grupo. Melhorar o respeito pelos outros e pelo que eles dizem e pensam.

De acordo com Arroyo (1994), devem ser criadas áreas nas escolas onde as crianças possam se envolver adequadamente com a música, como rincões de música e rincões de instrumentos, usando materiais descartáveis que as próprias crianças criam. Cada um pode usar o mais descritivo.

Para Ferreira (2008), a sociedade deve perceber o uso da música como forma de expressão, percebendo seu valor e benefícios, sem vê-la como um hobby ou um enfeite.

OS BENEFÍCIOS DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO

Para Ferreira (2008), a música não precisa ser explicada, ela tem um fim em si mesma, ela causa sensações e desejos, há momentos que acalma outros causa maior agitação, ela é um grande auxiliador no desenvolvimento da criança, pode ser vista como instrumento de aprendizagem, contribui para desenvolvimento total do aluno, que está em constante formação, de si conhecer e conhecer o mundo, assim descobrindo e aprendendo lidar com seus desejos, conflitos, vontade, opinião e sentimentos, através da musica a criança pode se encontrar como parte do mundo.

Para Martins (2006), que foi pesquisado e analisado sob o aspecto do tocador, a música como ferramenta preciosa do processo educacional vem ganhando cada vez mais significado, tornando-se uma oportunidade rica de obter subsídios para o redirecionamento e criação de uma alternativa estratégia de trabalho com crianças. torna-se mais positivo na ação educativa e torna-se um elemento facilitador no processo de relacionamento mútuo e de socialização.

Segundo Arroyo (1994), os órgãos responsáveis pela audição começam a se desenvolver durante o período de gestação e é somente por volta dos onze anos que o sistema auditivo funcional está totalmente maturo, de modo que a estimulação auditiva na infância tem papel fundamental.. Sabe-se que os bebês reagem aos timbres dentro do útero e que a música, bem escolhida, pode acalmar

os recém-nascidos.

Para Ferreira (2008), contribui para a formação de um ser humano completo, valorizado em todos os seus aspectos, com aprendizado que envolve sua imaginação, no qual a ação criativa é a motivação para o aprendizado pois a música traz consigo um conhecimento histórico do passado e presente, uma forma de observar a expressão da cultura da sociedade em que o aluno vive, bem como de outras, permitindo a comparação de culturas, podendo desenvolver na criança um olhar crítico sobre suas experiências, permitindo ao aluno erigir e transmutar conhecimentos significativos para sua cidadania.

Para Martins (2006), o papel do professor deve ser cabido como aquele que promove, organiza e proporciona situações em que a interação da criança com o ambiente instruirá. O educador torna-se uma figura fundamental nesta prática educativa, oferecendo material, desafiando as crianças criando espaços para o uso de instrumentos musicais, ouvindo diferentes sons e ritmos, propondo diferentes estímulos musicais, garantindo e permitindo que as crianças expressem seus sentimentos. incentivando-os a criar e interagir com seus colegas.

Para Ferreira (2008), é importante destacar que o reconhecimento do cosmo em que o aluno está inserido, envolve muitos elementos culturais, como a consciência humana, o trabalho deve ser organizado desde o meio onde a criança está inserida, passando pela educação com a música o aluno será mais participativo, crítico e não perderá suas peculiaridades, terá uma melhor compreensão do mundo em que está inserido, das mudanças que estão ocorrendo e dos costumes de determinados lugares.

O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DA MÚSICA

De acordo com Arroyo (1994), a música relaxa acalma e pode trazer tranquilidade, ela também pode causar agitação, vontades e desejos inexplicáveis, podemos sentir diferentes sensações e desejos, o educador poderá desafiar seus alunos a sentir as diferentes sensações que a música causa.

É de suma importância que o educador reflita e planeje como serão administradas as aulas com o uso da música, organizando suas aulas, observando e escolhendo os espaços, os materiais e as músicas que serão utilizadas, priorizando um completo e satisfatório aprendizado.

Para Ferreira (2008), a música influencia na criatividade e imaginação da criança, e as mesmas estão atreladas, ou seja, deve caminhar juntas, a criatividade pressupõe um sujeito criador, uma pessoa inventiva que produz e dá existência, imaginar é capacidade de ver além do imediato, assim um dos sentidos de criar é imaginar, o trabalho com música será de grande valor nos momentos de criação dos educandos, que estão em total formação com muitas descobertas.

De acordo com Arroyo (1994), a música traz grandes vantagens sociais, cognitivas e afetivas para os pequenos. A imaginação quando bem estimulada deixa a criança apta à criação e a expressividade, não tem medo do certo ou errado, sente-se bem para criar e recriar, assim mostrando e expondo seus sentimentos, mais uma vez a música mostra-se presente e de suma importância no desenvolvimento infantil.

De acordo com Silva (1992), a música está presente de maneira geral no cotidiano dos alunos independente de sua faixa etária, seja nos momentos de realização de atividades, rotina, roda de história, lanche e muitos outros, enfim ela sempre está presente na educação infantil.

Para Ferreira (2008), o educador pode e deve ser entendido como aquele que tem o papel de potencializar, de modo sistemático e intencional, a socialização da criança, a construção de sua identidade e a sua inserção por atividades motivadoras e significativas e de uma competente seleção de músicas, rodas e brincadeiras cantadas. De acordo com Arroyo (1994), trabalhar música como um todo, sem rotulações, com um envolvimento total, seja ela em rodas cantadas, em áudio e

muitas outras opções, através desse contato aberto e eclético que se pode afinar a sensibilidade, a música é uma grande contribuidora na educação de modo geral.

Para Santa Rosa (1990), a música liberta o sujeito, dando oportunidade de se ter outro tipo de visão, ampliação do gosto musical, propõe outro olhar para o ser humano, o mesmo tem a oportunidade de se descobrir e se apropriar das funções musicais.

O indivíduo desenvolve a sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas, quanto na ação de apreciar, ouvir e conhecer as formas produzidas no mundo.

De acordo com Silva (1992), a música é uma das representações do mundo cultural com significado, a imaginação é a interpretação e conhecimento do mundo, é também expressão de sentimentos, dá energia interna que se manifesta e simboliza movimento na relação entre homem e mundo.

Através da música as crianças aprendem a lidar com as emoções, conflitos, libertam-se da tensão, organizam pensamentos, sentimentos, respeito, sensações e educa-se.

Para Borges (1994), a música é a manifestação de uma cultura e da necessidade humana de comunicar-se. Assim, a música está associada à linguagem e utilizar a música no ensino é uma boa maneira de promover diversificados objetivos. Muitos estudos citam o uso da música, pois se cria um ambiente relaxante de aprendizagem para os estudantes, a música possibilita a criação de imagem, criatividade e imaginação. Promove a comunicação e a conversação porque os ouvintes podem interpretar a mesma música de formas diferentes. A música leva as pessoas a agir espontaneamente, não apenas na pista de dança, mas também em sala de aula. Ela está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas e outras.

Para Santa Rosa (1990), a música traz muitos benefícios positivos, quando trabalhado em conjunto com as demais disciplinas, conseguimos perceber a grande aliança que podemos formar, pois a música é uma grande aliada para ser utilizada nos momentos da rotina e no próprio cotidiano dos alunos, uma aprendizagem através da música além de ser benéfica para as crianças incentiva a apreciação musical dos pequenos, independente da cultura ou religião.

Para Borges (1994), ensinar utilizando-se da música, ajuda a criança a valorizar uma peça musical, teatral, concertos, pois, dando a oportunidade do conhecimento dos vários gêneros musicais ela tem a oportunidade de construir sua autonomia, criatividade, aquisição de novos conhecimentos e criticidade.

De acordo com Silva (1992), quando se trabalha com música, não há barreiras de idade, grau de escolaridade, espaço, tempo e mesmo materiais disponíveis, pois a criatividade da atitude artística derruba essas barreiras.

A INFÂNCIA E A MÚSICA

Para Ferreira (2008), não conseguimos pensar na infância sem lembrar-se da criatividade e imaginação, pois as mesmas andam entrelaçadas e está ligada diretamente a criança, cabe ao professor elaborar meios para que isso ocorra de forma saudável, criança é criança e tem a necessidade de crescer, aprender, brincar e aproveitar cada segundo dessa infância, sendo respeitado como mesmo, e uma aprendizagem através da música, oferece a oportunidade da criança dançar, pular, cantar, correr, brincar e ao mesmo tempo aprender algo significativo, pois as crianças aprendem mais durante as brincadeiras do que no próprio registro no papel, ou até mesmo relaxar com canções mais suaves, é um rico material que o professor tem as mãos.

De acordo com Silva (1992), a música facilita o ensino porque cria empatia entre aluno e professor e

forma um referencial de memória para os alunos, facilitando, assim, sua relação com o conteúdo. Um aprendizado através da música cria um laço de maior afetividade entre professor e aluno, a criança gosta de tudo que tem movimento, o educador está oferecendo o que ela gosta, assim abrindo uma relação de amizade, confiança e respeito.

Para Borges (1994), dentro da sala de aula, a música aproxima a memória individual do professor com a dos alunos. A maior parte da consciência musical não é criada na escola, mas vem do cotidiano familiar. Por isso é necessário que o professor contextualize as canções que mostre aos alunos e que se proponha a conhecer o que os alunos gostam de ouvir para haver maior empatia entre eles.

De acordo com Melo no setor linguístico percebemos a possibilidade de estimular a criança a ampliar seu vocabulário, uma vez que, através da música, ela se sente motivada a descobrir o significado de novas palavras que depois incorpora a seu repertório.

De acordo com Silva (1992), o uso da musicalidade em sala desenvolve habilidades, define conceitos e conhecimentos e estimula o aluno a observar, investigar, compreender, questionar, direcionar e entender o meio em que vive e os eventos do cotidiano. Além disso, estimula a curiosidade, imaginação e o entendimento de todo o processo de construção do conhecimento de forma sonora e descontraída.

O planejamento das aulas é um fator primordial para o bom desenvolvimento das aulas com músicas. O educador deverá centrar-se nos objetivos e direcionar seus conteúdos em atividades com sequência didática para que seu trabalho não se perca em rotinas descontextualizadas.

Algumas habilidades podem ser trabalhadas em sala, com sequências didáticas capazes de desenvolver a percepção criativa e de concentração da criança, tais como:

- Percepção do silêncio e som;
- Uso de diferentes ritmos;
- Expressão corporal.

Para Visconti (2002), a criança não é um ser estático, ela interage o tempo todo com o meio e a música tem este caráter de provocar esta interação, pois, ela traz em si ideologias, emoções, histórias que muitas vezes se identificam com as de quem as ouvem.

Para Ferreira (2008), percebe-se que em todo o ensino há necessidade de uma mudança com relação à utilização da música na Educação Infantil e alguns objetivos que devem ser levados em consideração, que irão andar atrelados nos benefícios que a música vai contribuir na vida escolar das crianças na educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a finalização do trabalho pode-se concluir que a música é de fundamental importância na educação infantil, pois contribui para o desenvolvimento intelectual, auditivo, sensorial, vocal e motor do aluno. Essa compreensão da música estimula positivamente as aptidões de aprendizagem dos alunos.

A problemática que se deu pelo questionamento de trabalhar a música na escola, para favorecer o processo ensino aprendizagem dos alunos, nos mostra que as práticas pedagógicas que devem ser utilizadas para o ensino da música na Educação Infantil, é propor a música como parte da educação rompendo barreiras de exclusão, visto que a prática está embasada não no talento ou no dom, mas na capacidade de viver experiências de cada um, estimular o educando a apreciar os diferentes ritmos, pois através da música o sujeito se torna mais humano, mais sensível e no mundo que estamos vivendo as pessoas não encontram mais a sua parte humana e através da música o

indivíduo torna-se mais compreensível, mais crítico com senso estético apurado.

Um trabalho que parte desse princípio traz para suas atividades um benefício para o desenvolvimento do sujeito pensante que é estimulado e preparado para um mundo melhor para o qual contribui na transmutação, criação e recreação através da música. Formular o mesmo para as demais áreas do conhecimento sem viés.

A música fará parte da sua vida e terá grande significado, é o exercício da imaginação, descoberta, experimentação da pluralidade, multiplicidade e diversidade de valores, significados e intenções. Estimular o aprendizado por meio da arte fará da escola um espaço de vivência, fonte de conhecimento, que sinaliza mudanças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M.G. O significado da infância. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.88.

BORGES, T.M.M. A criança em idade pré-escolar. São Paulo: Ática, 1994. p.100.

FERREIRA, A.B.H. Dicionário Infantil. Curitiba: Positivo, 2008. p 350.

MARTINS, A.J.F. Infância cultura e pedagogia. Porto Alegre: Criarp, 2006- p.120.

SANTAROSA, N.S. Educação musical para a pré-escola. São Paulo: Ática, 1999. 17 p.

SANTAROSA, N.S. Educação musical para a 1ª a 4ª série. São Paulo: Ática, 1990. 55 p.

SILVA, Leda Maria Giuffrida. A expressão musical para as crianças da pré- escola. Caderno Ideias. Campinas, vol.10, 1992.

VISCONTI, M.; BIAGIONI, M.Z.; GOMES, N.R. Guia para educação e prática musical em escolas. 1ª edição. São Paulo: Abemúsica, 2002. 85 p.





VIVIANE SOUZA ATHU

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário FIEO - UNIFIEO (2003); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2006); Professora de Ensino Fundamental I - Polivalente - na EMEF Prof.^a Eda Terezinha Chica Medeiros, Professor de Educação Infantil – no Centro de Educação Infantil Cidade de Genebra.

O USO DA COMPUTAÇÃO EM NUVENS NO ENSINO FUNDAMENTAL

RESUMO

Há alguns anos fala-se muito em uso das mídias em diversos ramos da sociedade, neste artigo o objetivo é mostrar a importância da Computação em Nuvem na didática do ensino e como pode ser significativa e colaborativa, permitindo aos alunos estarem à longa distância, mas unidos pelo sistema, compartilhando ideias e desenvolvendo-as juntos, propiciando acesso de todos, produzindo e reconstruindo seu próprio conhecimento, além do armazenamento em um ambiente virtual sem ocupar espaço físico. Os assuntos serão estudados teoricamente, sobre o que é a Computação em Nuvem, a Interatividade e o Trabalho em Grupo o que a ferramenta proporciona e como essa estratégia é importante para o desenvolvimento do aluno. Os pontos se apresentam positivos, levando em consideração a facilidade em se desenvolver trabalhos em colaborativos, discutir ideias, armazenar informações e tudo de forma online, virtualmente sem exigir esforços de locomoção, tempo e disposição dos envolvidos, de forma significativa para o desenvolvimento escolar dos alunos.

Palavras-chave: computação; aprendizagem; virtual; interatividade.

INTRODUÇÃO

Os estudantes recebidos hoje e há alguns anos na Escola vem repletos de informações virtuais, aliás eles vivem grande parte da sua vida interagindo com uma realidade virtual e porque não utilizar uma dessas mídias como uma ferramenta para facilitar o estudo do aluno, que hoje suas famílias tem a vida dinâmica e sofre com a falta de tempo para propiciar encontros presenciais fora da escola, a Computação em Nuvens nos dá essa facilidade.

Este sistema funciona como uma memória externa, que fica conectada à rede virtual e dentro dela você pode armazenar arquivos e realizar trabalhos em grupos simultaneamente. Neste aspecto vem o espírito de cooperação e significado para o estudo do aluno, um ambiente virtual que possa entrar a qualquer momento e contribuir para o trabalho em grupo, armazenar pesquisas e gerar discussões para aprimorá-la, como se estivessem se reunindo pessoalmente, porém, sem os transtornos do dia a dia.

Esta troca de experiências gera no aluno um maior comprometimento com a cooperação, que através dessa interação, o motive a trabalhar com o outro, pois suas descobertas ganham mais significado, como afirma Vygotsky "... o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual." (1987, p.18)

Conceitos como o de Vygotsky, ajudaram educadores a compreenderem que a maior parte da aprendizagem é construída a partir de relações sociais. Mediante a conversa e o diálogo, os alunos chegam a sua própria compreensão de um conceito ou conhecimento.

Diante disso, a aprendizagem se torna mais significativa, todos interagem e se utilizam de ferramentas atuais, construtivas e trabalhando grupo, ou seja, seu conhecimento, através de arquivos, fotos, textos de autoria, embasamentos teóricos e muitas outras ferramentas que facilitarão seus trabalhos em sua vida escolar.

A Computação em Nuvem não propicia somente a armazenagem de arquivos "nua e crua", existe a possibilidade de anexar arquivos e várias pessoas acessá-lo, como no "Google docs", uma ferramenta atual e que com sucesso muitos alunos usam para realizar seus trabalhos, principalmente quando o encontro dos indivíduos não é tão fácil de acontecer. Eles permanecem várias horas construindo seus trabalhos, interagem simultaneamente ou não, gera uma facilidade em trocar ideias com o grupo e desenvolver diferentes níveis de tarefas.

Sob essa perspectiva construtivista, a interação pode ser concebida com um recurso que deve ser lançado mão pelo professor para promover entre seus alunos, a construção de significados. Alunos com altos níveis de interação possuem atitudes mais positivas e altos níveis de realização. (Fulford e Zhang, 1993).

Dessa forma é importante o corpo docente, discente e a Escola trabalhar juntos para ampliar e investir também nesse seguimento de mídias que faz parte do mundo do educando e que facilitará o desenvolvimento de ensino. Realmente a tecnologia faz parte do presente e se faz urgente na vida escolar, fazendo parte da vida acadêmica cada vez mais do aluno.

A COMPUTAÇÃO EM NUVEM

A internet é hoje a força motriz da comunicação global em massa, a qual vem mitigando as distâncias e interligando em rede, não somente os computadores, mas as pessoas e seus bens, visto que a informação tem valor na atual sociedade tecnológica.

A sociedade tecnológica caminha rumo ao uso cada vez maior de aparelhos tecnológicos, voltados para a mais ampla mobilidade, rumo à comunicabilidade irrestrita por meio do acesso à Internet e redes de relacionamento. Decorrente desta evolução o assunto atual é a Computação em Nuvem

(do inglês, cloud computing).

A população atual vem exigindo uma grande demanda por aparelhos que tenham mais mobilidade e praticidade, assim foram criadas tecnologias para diminuir ainda mais o tamanho dos aparelhos tecnológicos, deixando-os

mais baratos, acompanhando a evolução dos aparelhos eletrônicos e elevando a questão da mobilidade a outro patamar.

A Computação em Nuvem trata de disponibilizar, fora do dispositivo eletrônico, a infraestrutura necessária. Esta tem várias vantagens, não ocupa espaço com equipamento eletrônico, pode ser acessada de qualquer lugar que tenha internet, serviços gratuitos, disponibilidade de guardar diferentes documentos, interação com diversas pessoas para criarem e desenvolverem diferentes tipos de trabalhos, além de não precisar da presença real de todas as pessoas envolvidas no mesmo tempo e espaço.

Tais aspectos são importantes para o desenvolvimento de toda a sociedade, o progresso da informação terá por base este novo paradigma – a nuvem, a cooperação entre as pessoas, grupos, entidades, entre outros, sendo os trabalhos e atividades realizadas de modo compartilhado. Para Andre Luiz Vieira:

“Além disso, a computação em nuvem ainda beneficia a chamada TI Verde, pois como não será necessária uma grande quantidade de equipamentos, a energia demandada será muito menor. Os grandes datacenters possuem soluções de energia e refrigeração muito mais eficazes dos que as praticadas pelas organizações. Um datacenter poderia estar localizado por exemplo em países como Finlândia, pois devido as baixas temperaturas do local os sistemas de refrigeração poderiam ser naturais, sem altas demandas de energia.”

Uma ferramenta muito eficaz para diversos ramos, inclusive na escola e pode até auxiliar na preservação do meio ambiente, assunto muito discutido nas rodas de alunos e que é muito importante para a sociedade atual.

Aprendizagem Significativa

Na aprendizagem significativa o aluno é ativo na construção do seu conhecimento e participa do processo educacional. Para Jonassen (2007) a aprendizagem significativa com apoio das novas tecnologias na educação, recria ambientes em que o aluno constrói o seu conhecimento por meio do pensamento reflexivo. Esses espaços permitem que o aluno seja ativo para observar e manipular as informações comunicadas, bem como, usar a sua intencionalidade para interpretar as diferentes inteligências compartilhadas no ambiente colaborativo e conversacional, e o professor como mediador pode propiciar ambientes compostos de situações complexas próximas ao contexto real.

O contexto educacional deve oferecer condições propícias para que o processo de ensino contribua para a aprendizagem significativa, as novas tecnologias implementadas na Educação, como as ferramentas informatizadas possuem característica interacionista e construtivista favorecendo o desenvolvimento dessa aprendizagem significativa.

Moreira (2009), afirma que a aprendizagem significativa é um processo na qual as novas informações são estruturadas e fundamentadas a partir do conhecimento prévio do indivíduo. As estruturas cognitivas dos alunos se organizam por meio da aquisição, armazenamento e encadeamento das ideias de forma hierárquica. Os conhecimentos são concatenados conforme a relação que estabelecem entre eles.

A aprendizagem se torna mais significativa quando o sujeito usa o conhecimento prévio armazenado na sua estrutura cognitiva para interpretar e dar significado a nova informação. Esta é mais significativa quando o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento do aluno, e adquire significado para ele a partir da relação que faz com seu conhecimento prévio.

Partindo dessa ideia os novos conhecimentos são adquiridos pela aprendizagem significativa quando o aluno consegue fazer esta associação entre o conhecimento prévio e o novo conhecimento. Quando não conseguem a aprendizagem é considerada mecânica. Uma das principais vantagens da aprendizagem significativa é a facilidade de guardar informação e usá-la para produzir novos conhecimentos. (TAVARES,2006).

Tavares (2006), aponta a existência de três requisitos essenciais para a aprendizagem significativa: a estruturação do novo conhecimento de maneira lógica, a existência de conhecimento cognitivo possibilitando a conexão com um novo conhecimento e a vontade de aprender conectando o atual com novos conhecimentos. Desta forma, para que a aprendizagem significativa ocorra, os alunos devem ter disposição para aprender e o ensino não deve ser baseado em transferência de conceitos. O conteúdo deve ser psicologicamente significativo, ou seja, o significado psicológico é uma experiência que cada sujeito tem no contexto da aprendizagem e o significado que o conteúdo tem para ele.

Interatividade e o Trabalho em Grupo, uma perspectiva positiva para a aprendizagem significativa

Há tempos na educação que o assunto de trabalho em grupo é tratado como algo positivo, pois os alunos desenvolvem bem mais suas potencialidades, compartilhando de diferentes ideias e projetos, não só o acadêmico, como o profissional e pessoal, pois vivemos em uma sociedade que o conjunto é o fundamental, não sobrevivemos e não vivemos sozinhos, estamos dependendo do outro a cada instante. Hoje se fala também sobre a Interatividade, que além de estar pertencente a um grupo é importante estar “atenado”, ou seja, sabendo sobre diferentes assuntos e aspectos da vida. E também através da interação virtual como a internet, redes sociais, pesquisas, chats, entre outros que são fontes de conhecimento, desenvolvimento humano e acadêmico por vias de trocas de conhecimento 24 horas por dia.

Em relação aos alunos atuais, esta é uma excelente fonte para desenvolverem seus trabalhos, relacionado a sua vida cotidiana, ritmo dinâmico ao qual estão acostumados, deixando os estudos mais motivacionais e significativos para eles, integrado a sua vida cotidiana.

Aprendizagem Colaborativa

Partimos do princípio de que os seres humanos são criaturas sociais e comunicativas pois, em geral, gostam de interagir.

A aprendizagem colaborativa é caracterizada pela presença de grupos de alunos que se responsabilizam pela interação que os levará a uma meta comum (Flores, 2001).

Esta metodologia de ensino é muito significativa e possibilita enorme qualidade no desenvolvimento de aprendizagem do aluno, pois são protagonistas, escolhem por onde começar, avançar, mesclar e compartilhar suas ideias e estudos, proporcionando motivação, criatividade e desempenho maior em suas pesquisas.

Light (1992) citado por Flores(2001), sustenta que a aprendizagem colaborativa tem um papel importante nas atividades de cursos de educação superior, porque os alunos trabalham juntos em pequenos grupos aplicando e sintetizando os conhecimentos apresentados.

Com o advento da educação mediada pelo uso das novas tecnologias e do pressuposto de que a

aprendizagem é fundamentalmente, uma experiência social, de interação pela linguagem e pela ação (Vygotsky, 1984), surge a necessidade de analisar os modelos, canais e métodos que são utilizados para facilitar o processo interativo.

Diante disso está a importância de promover um ambiente interativo e de trocas, as várias metodologias de ensino aplicadas ao trabalho em grupo passam a representar o real espaço de elaboração de novos saberes.

Desenvolvimento da aprendizagem através do uso da tecnologia

O uso de mídias é muito comum nas relações dos jovens hoje em dia. E a tecnologia vem avançando cada vez mais em relação a facilitar a vida do indivíduo em sociedade.

E porque não deixar essas facilidades chegarem na Escola a todo vapor. Já sabemos que essas mídias fazem parte do cotidiano há tempos do aluno e é de responsabilidade do professor e Unidade Escolar não ignorar estes aspectos, aulas tradicionais não chamam mais a atenção do aluno há tempos, é necessário um olhar mais atual, amplo e que considere o uso de diferentes mídias e formas de estudos diferenciadas.

O uso de aplicativos, software e programas tem uma infinidade de ferramentas para estimular e desenvolver o aluno, com pesquisas, debates, vídeos, fotos, entre outros, tudo isso proporciona um trabalho mais concreto diante do seu dia a dia, inclusive com pesquisas de campo e etc.

Para Levy (2007) argumenta que as tecnologias interativas, surgem no sentido de favorecer os ambientes de aprendizagem que trabalham estimulando a interatividade, o protagonismo, a capacidade de comunicação e inovação de pessoas e grupos.

O trabalho com Computação em Nuvem é uma dessas ferramentas que proporciona a troca de experiência, colaboração, o trabalho em grupo com muita qualidade e significado o que não pode ser ignorado.

*“As tecnologias devem preferencialmente ser usadas para proporcionar a comunidade de professores e alunos a oportunidade de interagir e trabalhar juntos em problemas, projetos significativos na construção do entendimento.”
(JONASSEN, 1996, p. 70).*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, estamos lidando com uma sociedade da era digital e se faz necessário, adentrar a educação a essa tecnologia, que cada dia vem se aperfeiçoando para melhoria de nossas vidas, destacando aqui a facilidade no estudo do aluno.

Destacamos a Computação em Nuvem, como uma ferramenta significativa e de boa qualidade para o desenvolvimento do estudo do educando. Poderá realizar seus estudos de forma positiva, com qualidade a fim de interagir com outros alunos, trocar experiências, descobrir novas ideias, guardar documentos e desenvolver seu potencial acadêmico juntamente com essa troca de relação e cooperação, assim, como romper barreiras de distância física, falta de tempo e espaço para realizar seus trabalhos, vendo que pode ser acessado de qualquer rede via internet.

Por meio de nossas experiências como docentes defendemos a importância do processo de ensino vinculado a aprendizagem do aluno. Para que a aprendizagem venha a ocorrer dentro dos parâmetros de uma aprendizagem significativa, neste caso utilizando uma ferramenta que os alunos conhecem e usam no seu dia-a-dia.

A troca de conhecimentos entre os alunos, quando oportunizadas por meio de atividades no

ambiente on-line passa a ser de fundamental importância não somente para o aprofundamento dos conceitos e bases teóricas do conhecimento abordado nas várias áreas como também para o confronto entre teoria e a prática.

Desde que bem utilizada a Computação em Nuvem é segura e deve ser aproveitada em toda a sua potencialidade, pois amplia o modo como as pessoas se relacionam com seus dispositivos tecnológicos, proporcionando mais conforto e qualidade em como estudar, inclusive no mundo acadêmico, isso demonstra uma das características da sociedade atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Alana Augusta Concesso. Teorias Interacionista, sociointeracionista e a aprendizagem. Material didático do curso de pós graduação da psicopedagogia a distância da FUMEC, 2008.

CASTELLS, Manuel. A Era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHAVES, Eduardo O. C. Tecnologia e educação: o futuro da escola na sociedade da informação. 3.ed. Campinas: Mindware Editora, 2007.

FLORES, M. e GONZALEZ, S. Medios ambientes de aprendizaje colaborativo en educación a distancia: una experiencia en proceso. EGE, Escuela de Graduados en Educación. 5, 4-12, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 4ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FULFORD, C. e ZHANG, S. Perception of interaction: the critical predictor in distance education. The American Journal of Distance Education. P. 7, 1993.

GOMEZ, M. Victoria. Educação em rede: uma visão emancipadora. 2º Ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2008.

HILGARD, Ernest Ropiequet. Teorias da aprendizagem. Brasília: Editora São Paulo, 2007.

JONASSEN, D. O uso das tecnologias na Educação a Distância e as aprendizagens construtivistas. Em aberto, Brasília, n.70, ano 16, abril/junho, 1996.

LEVY, Pierre. Cibercultura. 2ed. Tradução de Irineu da Costa. São Paulo, 2007.

MOREIRA, M. A. Teorias da Aprendizagem. 3ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2009.

MOROSINI, M. C. (org). Professor do ensino superior. Brasília: Plano, 2005.

POZO, J.I. Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

RICARDO, Eleonora Jorge (org). Educação Corporativa e Educação a Distância. Rio de Janeiro: Editora Qualitymark, 2005.

TAURION, C. Computação em Nuvem: Transformando o mundo da tecnologia da informação. Rio de Janeiro: Brasport, 2009.

TAVARES, Romero. Aprendizagem Significativa. Revista Conceitos nº 55 Pgs. 10- 50, 2006.

VALENTE, José Armando. Aprendizagem por computador sem ligação à rede. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

VELTE, Anthony T. Computação em Nuvem: uma abordagem prática. Rio de Janeiro: Alta Books, 2012.

VIEIRA, et. al. Computação em nuvem. Monografia (Especialização em MBA) – Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2009.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZANONI, Eliane e BACCARO, Accioly Tais. Ambiente virtual de aprendizagem e sua importância no processo pedagógico. UNOPAR Científica, Ciência Humana. Londrina, v.9, pgs. 99-104, Outubro, 2008.





ANGELA CARLA MACEDO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIMES - Universidade Metropolitana de Santos (2016); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professora de Educação Infantil no CEI Vila Progresso.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA SURDA NO DESENVOLVIMENTO

RESUMO

Este trabalho procura abordar sobre um tema que vem preocupando os educadores e ressaltar a importância da literatura surda para crianças em desenvolvimento como ser humano, seja no elemento ético, estético e intelectual. A literatura infantil em Língua Brasileira de Sinais (Libras) pode ser usada no ambiente escolar para promover o desenvolvimento das crianças. A literatura de forma geral possibilita a transmissão de cultura, conhecimento e visão de mundo, viabilizando ainda o desenvolvimento da memória, da concentração e da criatividade da criança. A comunidade surda, por compreender a importância da literatura, tem se mostrado atenta à divulgação e disponibilização de literatura em Libras. Algumas editoras já têm publicado criações, adaptações e traduções de literatura infantil em Libras a fim de divulgar e disseminar a língua e a cultura do povo surdo aos pequenos. A literatura consultada indica a importância do acesso, às crianças surdas, a tais traduções, que devem respeitar não só a cultura do público alvo, mas também sua faixa etária, desenvolvimento cognitivo e linguístico.

Palavras-chave:

Literatura surda; Desenvolvimento infantil; Literatura infantil em Libras.

INTRODUÇÃO

Se de acordo com Abramovich (1997, p.16) "O primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, mediante a voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas (tendo a criança ou os pais como personagens)", por não partilharem a mesma língua de suas famílias e da sociedade em geral, a maioria das crianças surdas têm sido privadas deste contato dentro e fora de suas casas. Restrição esta que faz com que sejam desprovidas da aquisição de novos saberes e do desenvolvimento da linguagem de forma natural como as demais crianças. A literatura surda tem sido disseminada com o auxílio de novas tecnologias que possibilitam o registro de vídeos em Libras.

Algumas editoras como Arara Azul, LSB Video e SBB, têm investido na produção e tradução de literatura em Libras. Clássicos infantis como João e Maria (Grimm, 2011), Peter Pan (Berrie, 2009), Alice para Crianças (Carrol, 2007), Aventuras da Bíblia (SBB, 2008), O Soldadinho de Chumbo (Andersen, 2011), O Gato de Botas (Perrault, 2011), e Uma Aventura do Saci Pererê (Ramos, 2011), estão entre os materiais literários já traduzidos para Libras. O povo surdo tem se encontrado, desde há muito tempo, em escolas, clubes e casas e por meio do conto de histórias, tem transmitido de geração em geração, sua cultura, seus valores e suas crenças por meio daquilo que podemos chamar de tradição oral.

O RECONHECIMENTO DA LITERATURA E DA LÍNGUA DE SINAIS COMO LÍNGUA MATERNA DA PESSOA SURDA

Atualmente, após o reconhecimento da língua de sinais como língua materna dos surdos, língua que lhes garantirá o acesso ao conhecimento e a construção de uma aprendizagem significativa, fica claro que existem novas necessidades, incluindo a presença de um intérprete de língua de sinais em o espaço escola como meio indispensável para mediar esse processo e a valorização dessa língua como língua própria e com valor semântico, bem como construir o respeito por essa minoria linguística, que foi e ainda é considerada por alguns como "só quem não ouve", independentemente dos aspectos culturais que os compõem.

Outro profissional indispensável nesse processo é o professor de língua de sinais, o surdo mais experiente que consegue mensurar, e embora seja parte integrante deles, é necessário aprender no espaço escolar de forma prazerosa em um processo contínuo e permanente. . A tarefa de transmitir novos conhecimentos, que desde a antiguidade cabe aos adultos transmitir às crianças, também é cumprida nas comunidades surdas pela tradição oral. Isto tem continuado por gerações, segundo ações pessoais promovidas por comunidades surdas e associações de surdos (Bahan, 2006). A cultura surda foi assim transmitida e difundida por meio dessas ações, que se baseiam na interação entre sinalizantes.

Mesmo nos períodos em que as línguas de sinais foram proibidas e reprimidas, os sujeitos surdos, escondidos, continuavam a se encontrar e compartilhar lutas, ideias, experiências e histórias. Porém, poucos foram os surdos que tiveram domínio da língua escrita de sua nação, a fim de deixar registros sobre a literatura e cultura surda de suas épocas. Apoiamo-nos em Bahan, quando escreve que:

A ASL [Língua de Sinais Americana] existe em uma cultura "oral", uma cultura baseada na interação sinalizada face-a-face,[...]Como em muitas outras culturas, a cultura surda, tem uma tradição folclórica ativa centrada na performance da narrativa "oral" (sinalizada), a qual guarda os valores tradicionais, e é passada de geração em geração (BAHAN 2006,p.21).

O fazer pedagógico estar direcionado à utilização de recursos visuais e constante interação destes à palavra escrita e na produção textual com base em diversos portadores de textos como jornais, revistas, etc.

Para Lodi (2013), a Libras além de ser a língua de interlocução entre professores e alunos, também é a língua de instrução, responsável por mediar os processos escolares, e a escrita do português nos processos educacionais como decorrente da organização pedagógica, em que as atividades, os textos complementares à sala de aula e os livros didáticos indicados para leitura são escritos em português, o que lhe garante também status de língua de instrução.

O decreto acima mencionado evidencia ainda, uma diferenciação na configuração da continuidade da escolarização de alunos surdos usuários da língua brasileira de sinais, partindo do pressuposto que em estando matriculado em escolas da rede regular de ensino, nas etapas finais do ensino fundamental e por meio da interação com seus pares surdos em escolas bilíngues, e assim, propõe o serviço de tradutor e intérpretes de Libras para as diferentes áreas do conhecimento.

Outro dispositivo legal importante na educação inclusiva é o Decreto n° 7611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, reconhecendo a necessidade da organização do ensino bilíngue aos surdos, reforçando o Decreto n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Aborda ainda, a formação continuada de professores, e para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva, a produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluindo materiais didáticos e paradidáticos e Língua Brasileira de Sinais - Libras (BRASIL, 2011).

Em 2008, é publicada pelo Ministério da Educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de acordo com os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006), ratificada pelo Brasil por meio dos Decretos n° 186/2008 e n° 6.949/2009, que preconiza que a garantia do direito à educação se efetiva por meio do acesso à educação inclusiva em todos os níveis.

Por meio desta política, é proposta uma reorganização educacional brasileira, com diretrizes inclusivas aos sistemas de ensino em consonância com os princípios da democratização da educação, valorizando os processos inclusivos dos alunos sob a responsabilidade do Estado "a partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos" (BRASIL, 2008, p. 1).

Este documento, desafia as instituições educacionais a repensarem o processo pedagógico para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos incluídos, propondo mudanças nas concepções curriculares, métodos de ensino e avaliação flexibilizados, bem como o uso de recursos de acessibilidade (Ziliotto, 2015).

No texto da nova política nacional, a educação especial é definida como modalidade não substitutiva à escolarização e amplia o serviço de educação especial como um conceito de atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à formação dos alunos, ofertado no contra turno por professores especializados, disponibilizando os serviços e recursos próprios para orientar os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Esclarece ainda, Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades / superdotação (BRASIL, 2008, p. 15). No tocante a educação de surdos consta nas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue-Língua

Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino das Libras para os demais alunos da escola (BRASIL, 2008,p.17).

Quadros (2006) discute que nesta perspectiva, a língua brasileira de sinais é legitimada e assegura o ensino do português escrito como segunda língua, garantindo o direito linguístico ao surdo de ter acesso aos conhecimentos acadêmicos na língua de sinais.

Nesse sentido, a política linguística apresenta a possibilidade de reconhecer, de fato, as duas línguas que fazem parte da formação do ser surdo, mas não somente isso, do estatuto de cada língua no espaço educacional. A língua de sinais passa, então, a ser a língua de instrução e a língua portuguesa passa a ser ensinada no espaço educacional como segunda língua (QUADROS, 2006, p 144).

Ainda no texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o atendimento educacional especializado na área da surdez deve ser realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da língua brasileira de sinais, da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua numa perspectiva dialógica, funcional e instrumental.

A oferta do atendimento educacional especializado é considerada fundamental para a efetivação da proposta de educação bilíngue estabelecida no Decreto nº 5.626/2005, devendo ser disponibilizados os serviços de tradutor/intérprete e o ensino da língua brasileira de sinais -Libras- para os estudantes.

Outro dispositivo normativo que endossa o atendimento educacional especializado trata-se da Nota Técnica nº 55, de 10 de maio de 2013, estabelecendo que o atendimento educacional especializado-AEE-deve ser ofertado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola de ensino regular, podendo, ainda, ser realizado em centros de atendimento educacional especializado, desenvolvendo atividades de acordo com as necessidades educacionais específicas dos estudantes, e no caso da área da surdez, enfatiza o ensino da língua brasileira de sinais - Libras - e o ensino da língua portuguesa como segunda língua para estudantes com surdez (BRASIL, 2013).

Conforme dados apresentados pelo Censo Escolar MEC/INEP (BRASIL, 2016), após a implementação da política na perspectiva inclusiva, houve evolução no número de matrícula de alunos surdos no ensino comum na Educação Básica de 56.024 em 2003 para 64.348 em 2015,expressando crescimento de 15%. Nas classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 174%, passando de 19.782 estudantes em 2003 para 54.274 em 2015.

Em 2014, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, institui o Plano Nacional de Educação, para o decênio 2011-2020, em sua Meta 4, propõe: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL,2014).

Nunes (2015), retrata a preocupação dos sete primeiros surdos doutores e professores de universidades federais, ao afirmarem que a educação inclusiva permite o convívio de todos os alunos entre si, mas não tem garantido o aprendizado dos surdos, e defendem uma escola que seja bilíngue para surdos sendo o espaço educacional possível para o surdo ter acesso ao conhecimento Desta forma, a garantia de oferta do ensino bilíngue para surdos é a mais adequada a esta população, pressupõe professores que dominem a língua brasileira de sinais e ministrem os

conteúdos acadêmicos na língua natural do surdo como primeira língua, e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua.

Goldfeld (1997), afirma que a língua brasileira de sinais pode ser adquirida pela criança surda espontaneamente por ser sua língua natural, evitando atrasos linguísticos e destaca a importância de todos os profissionais perceberem a importância da língua de sinais no desenvolvimento da criança surda, uma vez que a língua sinalizada possibilita a internalização da linguagem e o desenvolvimento das funções mentais, como a abstração, memória, generalização, atenção, dedução, entre outras.

Os estudos de Capovilla e Raphael (2004) evidenciam a importância da língua de sinais para o desenvolvimento cognitivo das crianças surdas, como aquela que lhe possibilita pensar e se comunicar, devendo, portanto, ser ofertada para servir de metalinguagem para aquisição da língua escrita.

Para estes pesquisadores, Se a Libras é a língua natural e materna do Surdo, então, do ponto de vista lógico, espera-se que a eficácia da Libras para servir de ponte para a aquisição do Português seja maior do que a eficácia do Português para servir de ponte para a aquisição da Libras (CAPOVILLA; RAPAHAEL, 2004 p. 35,).

Para Quadros (1997), o ensino bilíngue oferta ao aluno surdo condições de competência em duas línguas de modalidades diferentes, considerando como primeira língua (L1) a língua brasileira de sinais, e como segunda língua (L2), a língua portuguesa na modalidade escrita. Ainda para esta autora, a língua de sinais é considerada como língua natural ao surdo e é por meio dela que se desenvolve a linguagem, favorecendo os aspectos psicossociais, cultural e linguístico da cultura surda.

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito (QUADROS, 1997, p.27).

Conforme Lacerda (1998), o objetivo da educação bilíngue é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, garantindo-lhe o acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária, ou seja, a língua portuguesa.

Souza (1998), afirma que a língua de sinais deve subsidiar a educação dos alunos surdos, e defende que a escolaridade dos estudantes surdos deveria se dar em escolas que tomassem como ponto de partida a língua de sinais como a língua de instrução educacional.

Para Nunes (2015), a defesa do bilinguismo no ensino para os surdos, abrange a compreensão da língua de sinais e de sua representação para os surdos, bem como significa uma forma de comunicação que funciona como pré-requisito para outras aprendizagens como português e matemática.

Se somente o uso de uma língua bastasse para aprender, as pessoas ouvintes não teriam problemas de aproveitamento escolar, já que entram na escola com uma língua oral desenvolvida. A aquisição da Língua de Sinais, de fato, não é garantia de uma aprendizagem significativa, como mostrou Poker (2001), quando trabalhou com seis alunos com surdez profunda que se encontravam matriculados na primeira etapa do Ensino Fundamental, com idade entre oito anos e nove meses e 11 anos e nove meses, investigando, por meio de intervenções educacionais, as trocas simbólicas e o desenvolvimento cognitivo desses alunos.

Segundo esta autora, o ambiente em que a pessoa com surdez está inserida, especialmente o da escola, em que não lhe oferece condições para que se estabeleçam trocas simbólicas com o meio

físico e social, não exercita ou provoca a capacidade representativa dessas pessoas, conseqüentemente, compromete o desenvolvimento do pensamento. A pesquisadora constatou que nesse caso, a natureza do problema cognitivo da pessoa com surdez está relacionado à:

[...] deficiência da trocas simbólicas, ou seja, o meio escolar não expõe esses alunos a solicitações capazes de exigir deles coordenações mentais cada vez mais elaboradas, que favorecerão o mecanismo da abstração reflexionante e conseqüentemente, os avanços cognitivos (POKER, 2001: 300).

Considerando a necessidade do desenvolvimento da capacidade representativa e linguística dos alunos com surdez, a escola comum deve viabilizar sua escolarização em um turno e o Atendimento Educacional Especializado em outro, contemplando o ensino de Libras, o ensino em Libras e o ensino da Língua Portuguesa. Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (n° 9394/96), a Educação Especial ganha um capítulo específico (V) que discorre sobre sua organização, objetivos, papel do professor e do Estado bem como a forma como deve ser desenvolvida. Nele pode ser citado o seguinte artigo: Art. 3°.

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Porque entendemos que a literatura infantil é extremamente importante para o desenvolvimento infantil e porque a comunidade Surda utiliza e valoriza a literatura para expressar e desenvolver sua cultura, identidade e alteridade, é urgente a busca por estratégias literárias acessíveis às crianças Surdas em salas de aula inclusivas da rede regular de ensino. Estratégias que promovam o acesso à literatura ao mesmo tempo em que possibilitem o seu desenvolvimento cultural e o respeito linguístico. Acreditamos ser adequado utilizar traduções de contos de fadas clássicos e infantis para Libras, que já estão disponíveis no mercado.

Quando estudamos uma língua estamos lidando com a sociedade, a língua e a sociedade estão intrinsecamente ligadas. Houve mudanças significativas, inegáveis e incipientes na forma como percebemos a linguagem humana. No caso específico da aquisição da língua, o aluno participa de forma decisiva na tarefa de aprender a partir dos conhecimentos que possui da sua primeira língua e do seu conhecimento prévio do mundo, bem como dos tipos de textos que conhece. Como usuário da língua de sinais, uma pessoa surda será capaz de desenvolver a capacidade de ler e escrever em uma segunda língua.

O atendimento educacional especializado para o ensino de português exige que um profissional conheça muito bem a organização e estrutura da língua bem como as metodologias de ensino da segunda língua.

O atendimento em português é de extrema importância para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos surdos na sala comum.

Considera-se importante valorizar a cultura e a identidade surda em sua educação, por exemplo, compreendendo a importância da presença de um instrutor surdo, bem como estabelecendo a Língua Brasileira de Sinais como principal língua de instrução e comunicação, observação da língua surda, que é realizada em uma escola para surdos. Isso enfatiza a importância da linguagem,

o educador deve tentar compreendê-las para qualificar a comunicação proporcionada pela amplitude da linguagem, sobretudo a língua de sinais, mas não se limitando a ela, mas experimentar todas as ações comunicativas que os alunos apresentam, por exemplo, expressando, direcionando atividades e que cada aluno nos comunique para tornar esse aprendizado verdadeiramente significativo. Ainda há um longo caminho a percorrer, como encontrar traduções específicas para determinadas faixas etárias, pois ainda existem poucos materiais traduzidos voltados para crianças surdas em fase de alfabetização de sinais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5a. Ed. 2a imp. São Paulo: Scipione, 1997.

BAHAN, Bem. Face to face tradition in the American Deaf Community in HDirksen Bauman, Nelson J & Rose H (eds) Signing the Body Poetic. University of California Press. 200. Disponível em: <http://content.ucpress.edu/pages/9424/9424.ch01.pdf>. Acesso em: 12 fevereiro. 2020.

BERGAMO, R. B. Educação Especial: pesquisa e prática. Curitiba: ibpex, 2010.

BRASIL, Ministério Público Federal. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. Brasília: Procuradoria Federal dos direitos do cidadão, 2004.

BRASIL. Decreto Federal nº 5.626/05, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 17 fevereiro 2020.

BRASIL. Instituto de Geografia e Estatística- IBGE. Estimativas populacionais dos Municípios em 2016. Disponível em: <http://cgp.cfa.org.br/ibge-divulga-as-estimativaspopulacionais-dos-municipios-em-2016> Acesso em: 07 fevereiro 2020.

BRASIL. Lei Federal nº 10.098 de 2000, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf>. Acesso em: 20 outubro 2018.

BRASIL. Lei Federal nº 10.436/02, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 20 fevereiro 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. A consolidação da inclusão escolar no Brasil- 2003 a 2016. Brasília, 2016.





MARIA RITA CORDEIRO

Pedagoga. Licenciada em Letras e Pedagogia pela Universidade Nove de Julho e professora da Rede Municipal de Educação de São Paulo desde 2005. Em minha carreira atuo como professora de educação infantil.

A DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E SEU PROCESSO INCLUSIVO NO SISTEMA ESCOLAR

RESUMO

O processo educativo tem como principal objetivo facilitar a aquisição de conhecimentos, informações e interações necessários ao desenvolvimento da criança. Este estudo visa relatar a importância que o saber institucional exerce na vida da criança com necessidades especiais e averiguar de que maneiras o educador pode auxiliar tal criança no processo de sua formação, despertando seu interesse e curiosidade, seu senso crítico e sua vontade de se relacionar na sociedade. Este trabalho tem como objetivo elucidar pontos principais acerca da escola comum e a deficiência intelectual. A deficiência intelectual tem desafiado a escola comum no cumprimento de seu dever de ensinar o que acomete uma dificuldade por parte dos alunos com necessidades educacionais especiais e principalmente o aluno com deficiência intelectual na aprendizagem da leitura e da escrita. Pois sabemos que o aluno deficiência intelectual tem suas próprias peculiaridades em sua aprendizagem e a construção de conhecimento acontece de forma diferenciada o que geralmente a escola comum tem dificuldades para compreender..

Palavras-chave:
Formação; Docente; Desenvolvimento. Deficiência; Intelectual.

INTRODUÇÃO

Os professores, nos dias atuais, se deparam em sala de aula com alunos que apresentam problemas de aprendizagem os quais dificultam o desempenho escolar e a aquisição de conhecimento dessas crianças. É necessário destacar que nem todas as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a problemas neurológicos.

A deficiência intelectual tem desafiado a escola comum no cumprimento de seu dever de ensinar o que acomete uma dificuldade por parte dos alunos com necessidades educacionais especiais e principalmente o aluno com deficiência intelectual na aprendizagem da leitura e da escrita.

Esses tipos de escolas que mantêm um modelo conservador e tradicional de ensino acabam por acentuar a deficiência, aumentando a inibição e reforçando os sintomas existentes que agravam as dificuldades dos alunos com deficiência intelectual é o que diz a Organização Mundial de Saúde - OMS de 2001 e a Convenção da Guatemala.

Tendo em vista que a maioria dos professores que atuam na educação básica não possui uma formação em educação especial, é possível que os alunos com algum tipo de deficiência não tenham o mesmo atendimento que os demais estudantes. Neste caso, eles são apenas inseridos no espaço escolar, porém não desenvolvem o aprendizado a que têm direito. Os docentes que atuam na educação básica, na sua grande maioria, não possuem formação alguma em educação especial, dificultando assim o atendimento aos alunos com algum tipo de deficiência, não sendo possível o oferecimento de atendimento adequado e igualitário que os demais estudantes recebem. Eles são apenas inseridos no espaço escolar, porém não desenvolvem o aprendizado a que têm direito.

Embora, a educação social faça uma experiência em deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso, pois, podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para outro ou no transcurso do tempo. O ser humano é um ser que dá significado às coisas do mundo e deriva significados delas, ou seja, para nós, as coisas do mundo se experimentam significativamente.

A experiência relaciona-se à capacidade dos seres humanos para dotar de significado e sentido o relato de suas próprias vivências. Neste sentido entende que, se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Logo, permanece ao professor o desafio de tornar as práticas educativas mais condizentes com a realidade, mais humanas e, com teorias capazes de abranger o indivíduo como um todo, promovendo o conhecimento e a educação.

A deficiência Intelectual não pode e não deve nunca predeterminar qual será seu limite de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno. A educação do aluno com deficiência Intelectual deverá atender suas peculiaridades e suas especificidades sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às demais pessoas.

BULLYING ESCOLAR

Todo cuidado é pouco, pois se trata de uma realidade complexa e multidimensional. O tema requer um conjunto de medidas, ações integradas e de iniciativas articuladas implementadas de acordo com um plano. Não há soluções mágicas, mas é possível avançar muito na prevenção desses eventos e na educação para convivência (ELIAS, 2011 p, 10).

Incutir a culpa em alguém se torna algo secundário, se nos atentarmos que o verdadeiro problema seria descobrirmos o que fazer para mudar tal horizonte e como fazermos com que nossas escolas passem a serem vistas novamente como lugar seguro e que merece a confiança de todos. Para Fante (2005):

Caso os educadores e gestores escolares fossem preparados para tais situações, muitas coisas poderiam ser evitadas ou nem mesmo acontecer. Há, portanto, a necessidade de que a escola tome atitudes preventivas, tentando impedir que um “simples” ato de preconceito não se transforme em um assassinato em massa. Lopes Neto (2005) alega que: “outro grande desafio das escolas é a forma como os professores e funcionários intervêm efetivamente sobre os atos de bullying. Além das dificuldades para a identificação, o pessoal pode falhar no uso de recursos apropriados para resolver os conflitos à medida que surgem” (LOPES NETO, 2005, p.82).

Os cursos de graduação devem focar sua atenção na necessidade de prevenção à violência. Para isso, devem oferecer aos futuros profissionais de educação os recursos psicopedagógicos específicos que os habilitem a uma atuação eficaz em seus locais de trabalho para que eles utilizem metodologias estimuladoras do diálogo como forma de resolução de conflitos; que promovam a solidariedade e a cooperação entre os alunos, criando com isso um ambiente emocional que incentive a aceitação e o respeito às diferenças inerentes a cada indivíduo; que promovam a tolerância nas relações interpessoais e socioeducacionais (FANTE, 2005, p. 169).

Mas nem tudo é tão fácil assim. Temos em muitas escolas alunos rebeldes que querem aparecer, pois em casa são abandonados pelos seus pais e na escola veem um lugar no qual podem aparecer como fortes e temidos e, com isso, aterrorizam àqueles alunos comportados, que não gostam de participar de confusões e se tornam alvos desses valentões. Por outro lado, temos alunos que têm medo de denunciar as agressões que sofrem, por sentirem que podem ser os próximos alvos das agressões por eles observadas. Para Elias (2011):

AAFETIVIDADE

Jean Piaget (1896-1980), estudioso interacionista formado em Biologia e Filosofia, dedicou-se a investigar a construção do conhecimento. Estudou cuidadosamente a forma pela qual as crianças construíam seus conhecimentos lógicos, com a finalidade de compreender a evolução e desenvolvimento do conhecimento humano (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

Ainda para Piaget, segundo Davis e Oliveira (1994), para que aconteça uma nova equilibração, dois fatores são necessários: assimilação e acomodação.

Dois mecanismos são acionados para alcançar um novo estado de equilíbrio. O primeiro recebe o nome de assimilação. Através dele o organismo – sem alterar suas estruturas – desenvolve ações destinadas a atribuir significações, a partir da sua experiência anterior, aos elementos do ambiente com os quais interage. O outro mecanismo, através do qual o organismo tenta restabelecer um equilíbrio superior com o meio ambiente, é chamado de acomodação. Agora, entretanto, o organismo é impelido a se modificar, a se transformar para ajustar às demandas impostas pelo ambiente (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 38).

O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Assim do ponto de vista da inteligência, é fácil se opor a instabilidade e incoerência relativas das ideias infantis à sistematização de raciocínio adulto (PIAGET, 2007, p. 13).

O funcionamento psicológico das crianças é diferente dos adultos, por isso Piaget investigou sobre como, através de quais mecanismos, a lógica das crianças se transforma na lógica do adulto (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

O desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estáveis se tornassem o equilíbrio. Mas, é preciso introduzir

uma importante diferença entre esses dois aspectos complementares deste processo de equilíbrio. Devem-se opor, desde logo, as estruturas variáveis – definindo as formas ou estados sucessivos de equilíbrio – a certo funcionamento constante que assegura a passagem de qualquer estado para o nível seguinte (PIAGET, 2007, p. 14). As crianças possuem características físicas diferenciadas, sua cidade ou local também podem ser distintos, mesmo assim elas possuem características universais como a maneira como nascem, a fragilidade e desenvolvimento.

Sendo assim, o próprio Piaget (2007) relata que:

A cada instante, pode-se dizer que a ação é desequilibrada pelas transformações que aparecem no mundo, exterior ou interior, e a cada nova conduta vai funcionar não só para restabelecer o equilíbrio, como também para tender a um equilíbrio mais estável que o do estágio anterior a esta perturbação (PIAGET, 2007, p.16).

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Os educadores precisam promover no ambiente educacional diferentes espaços de aprendizagem capazes de atender a todos os alunos, contribuindo através das discussões sobre o currículo escolar e planejamento, os métodos de avaliação, dispensando tempo para sua formação acadêmica e se preocupando com a necessidade de se relacionar no dia a dia da escola, apoiando os alunos que apresentam diferentes dificuldades de aprendizagem, auxiliando na garantia de acesso, permanência e ensino com qualidade a todos os alunos (OLIVEIRA, 2007, p.21).

Segundo Aranha (2005), por muitos anos os Portadores de Necessidades Educativas Especiais foram esquecidos, porém de um tempo pra cá esse quadro mudou e esse grupo de educandos passou então a ser a maior preocupação dos pensadores da história da Educação Especial (ARANHA, 2005, p. 5).

Com tal preocupação pairando na educação, através de vários estudos, pôde-se perceber como o estudo da Arte era essencial para as Pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Especiais, pois a arte tem como objetivo a participação sem regras, permitindo a manifestação igualitária através da realização de programas de Arte com música, dança e expressão corporal, onde a Pessoa Portadora de Necessidades Especiais sente prazer no processo de aprendizagem. Segundo Ferraz & Fusari:

A importância da Arte na formação de crianças, jovens e adultos, na educação geral e escolar, está ligada à: “função indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que o torna um dos fatores essenciais de humanização (FERRAZ & FUSARI, 1993, p. 16).

Um sintoma, que cumpre uma função positiva tão integrativa como o aprender, e que pode ser determinado por fatores orgânicos relacionados com aspectos do funcionamento anatômico, como o funcionamento dos órgãos dos sentidos e do sistema nervoso central; fatores específicos relacionados às dificuldades específicas do indivíduo, os quais não são passíveis de constatação orgânica, mas que se manifestam na área da linguagem ou na organização espacial e temporal, dentre outros. Quando relacionado a um sintoma, o não aprender possui um significado inconsciente; quando relacionado a uma inibição, trata-se de uma retração intelectual do ego, ocorrendo uma diminuição das funções cognitivas que acaba por acarretar os problemas para aprender; fatores ambientais relacionados às condições objetivas ambientais que podem favorecer ou não a aprendizagem do indivíduo (PAÍN, 1981 apud RUBINSTEIN, 1996).

Apesar da grande importância que o saber institucional exerce na vida das crianças, elas não sabem, ou por vezes não conseguem fazer isso em grupo, demonstrando com isso sua grande dificuldade de aprender e de viver em sociedade. O processo de ensino e aprendizagem deve ser

ressignificado de acordo com a prática pedagógica do professor, que deve abandonar os padrões de uma educação bancária e investir em atividades lúdicas que auxiliem no desenvolvimento cognitivo das crianças com dificuldades, sejam estas simplesmente relacionadas a distúrbios, ou mesmo à metodologia utilizada em sala (MAFRA 2008, p. 16).

A escola inclusiva não deve fazer distinção entre os alunos, todos os envolvidos no cotidiano escolar e fora dele possuem diferenças; cada ser tem seu ritmo corporal e cognitivo, e merecem respeito para atuarem de acordo com suas possibilidades. Somente com uma visão humanitária e revolucionária é que poderemos participar de uma escola inclusiva que ajudará a formar uma sociedade inclusiva (PACHECO, 2007, p. 15).

Porém, não podemos imputar aos educadores a responsabilidade total e generalizada em relação às mudanças necessárias para o êxito educacional dos alunos com necessidades especiais, mas sim podemos reconhecê-los como incentivadores da instituição educacional em relação à busca de políticas públicas educacionais vigentes que beneficiem o aprendizado no ambiente escolar. A escola emancipatória, para Paulo Freire: Não exclui nem hierarquiza sujeitos, porém, busca incluí-los na medida em que todos são oprimidos na sociedade de classe e todos se libertam na luta pela superação das contradições das injustiças produzidas pela produção e distribuição desigual de bens materiais e simbólicos (FREIRE, 1987).

Segundo Oliveira (2004), para que haja uma escola que atenda as crianças com necessidades especiais, não importando quais sejam, se faz necessário que existam nesse ambiente, profissionais preocupados em diferenciar seus conhecimentos, intensificar sua determinação, e aprimorar sua tomada de decisão. Através do Projeto Político Pedagógico as escolas se tornam capazes de tomar algumas decisões importantes para que as mudanças necessárias se alinhem aos propósitos da inclusão (OLIVEIRA, 2004, p. 109).

Entre tais propósitos podemos estabelecer alguns como: garantir o tempo adequado para cada aluno desenvolver sua aprendizagem; abrir espaço para a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico, tanto no ambiente escolar como na comunidade na qual o aluno está inserido; valorizar e formar continuamente o professor; desenvolver em todos os envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar habilidade para o exercício da verdadeira cidadania. Para atender a todos de maneira satisfatória e significativa e atender com igualdade, a escola tem a tarefa de mudar seu trabalho em muitas frentes. Cada escola deverá encontrar suas próprias soluções, devido à diferença da sua clientela e de suas dificuldades e problemas. Para Ferreira:

Na perspectiva da promoção da Educação Inclusiva existem novos recursos e novos olhares sobre os recursos existentes, que é necessário desenvolver. Mas, por certo que o professor com todo o conjunto de competências e experiências que tem é certamente o principal recurso em que a Educação Inclusiva se pode apoiar (FERREIRA, 2006, p.57).

Na educação, inclusive na educação especial podemos perceber que é necessário grande envolvimento na luta por direitos na sociedade. Entre as principais dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar nas escolas de ensino regular podemos destacar: a dificuldade com a metodologia dos professores; a falta de recursos e de infraestrutura; o número elevado de alunos por sala de aula; a falta de capacitação dos profissionais da educação para ensinar os alunos. A Educação Inclusiva objetiva atender todos e quaisquer alunos que apresentem necessidades educativas especiais, em salas de aulas regulares, do ensino regular básico, propiciando desenvolvimento social, cognitivo e cultural de todos. O ensino inclusivo e a educação especial são temas diferenciados, mesmo sendo uma complementar a outra (CARVALHO, 2004, p. 77).

EMPODERAMENTO

Os fatores ambientais interferem muito, como a questão da nutrição e da saúde da criança, bem

como a criança que não dorme muito bem, ou seja, o necessário. Uma carência alimentar tanto quantitativa quanto qualitativa pode ocasionar em déficit alimentar crônico e que acarreta em distrofia generalizada, afetando sensivelmente a capacidade de aprender. [...] essas perturbações podem ter como consequência problemas cognitivos mais ou menos graves, mas não configuram por si sós um problema de aprendizagem. Se bem não são a causa suficiente, aparecem, no entanto, como causa necessária (PAIN, 1989, p. 29).

Todo o ambiente de aprendizagem se compõe de elementos de oposição e fatores facilitadores. Relatar um problema ou obstáculo é fundamental ao professor de aprendizagem. Nos registros que faz de cada contexto estarão as observações que representarão pontos de melhoria. O exercício dessa prática, porém, é terreno minado para ele quando essa leitura é imprecisa, pois desencadeará ações com alto risco, sendo imprecisas porque teriam sido coletadas com ferramentas igualmente imprecisas. Daí a importância de atrelar a eficácia do processo à eficiência da coleta de dados a partir de metodologias apuradas – por sua vez, alheias à formação do profissional, e pertinentes a esferas de conhecimento que ele não domina (FONSECA, 1995, p. 131).

Para Freire (1997), não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica, pois ao criticizar-se, tornando-se então, permito me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota-se seus achados de maior exatidão (FREIRE, 1997, p. 17).

Prática de ensinar para Freire (2005):

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2005 p. 38).

Segundo Freire (1996), a necessária promoção da ingenuidade a criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, as vezes ou quase sempre, a deixar dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos (FREIRE, 1996. p. 18).

Segundo Garcia (1998), no quadro atual da educação, muitas crianças apresentam dificuldades no aprendizado da leitura, escrita e até mesmo na aprendizagem dos conceitos matemáticos, dificultando assim seu rendimento escolar. Diante dessas dificuldades, as crianças se deparam com o fracasso passando a desenvolver diversos problemas emocionais, passando a acreditar que são incapazes de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem apresentado pelos professores que fazem parte do seu cotidiano. (GARCÍA, 1998, p. 33).

Por vezes também, essas crianças visitam vários profissionais, de diferentes áreas para passarem por avaliações que acreditam ser suficientes para concluírem quanto à sua dificuldade no processo de ensino e aprendizagem. Muitos fatores podem favorecer situações que desencadeiam as dificuldades de aprendizagem: os fatores emocionais, os fatores físicos ou sensoriais, os de deficiência na linguagem, a falta de estímulos apropriados para a aquisição da base alfabética, dislexia, entre outras. Segundo Oliveira:

Os problemas de aprendizagem surgem por meio de uma associação de causas. Quando a dificuldade de aprendizagem está relacionada à escola, o motivo pode ser a metodologia utilizada, motivação escassa, relacionamento professor-aluno, a necessidade de uma adaptação curricular, entre outros. Alguns alunos vêm para a escola com diversas deficiências, com níveis de maturidade desiguais ou inferiores ao que se espera em sua idade cronológica. Muitos trazem uma bagagem cultural, social, intelectual, neurológica muito defasada em relação aos seus companheiros, e isto se constitui em desvantagens cruciais para a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo (OLIVEIRA, 2009, p. 120).

Crianças que apresentam dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, em sua maioria demonstram problemas emocionais, enfrentam momentos de tristeza e ansiedade, e apresentam desinteresse pela aprendizagem, chegando até mesmo a se isolar. Porém, com atendimento apropriado e atividades psicomotoras adequadas, as dificuldades de aprendizagem existentes podem ser superadas. Pain afirma:

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma importante Resolução presente nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, em seu artigo 2º, determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p.1).

Diante disso, o mais importante é que os alunos sejam orientados para a realização de atividades de leitura, que despertem o seu senso crítico e principalmente desperte o gosto e estimule o hábito da leitura uma vez que formar um leitor crítico requer uma prática constante de leitura crítica:

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2005, p. 76).

Portanto, formar o leitor crítico é uma necessidade de se construir cidadãos também críticos, para lutarem por seus espaços na sociedade e no mercado de trabalho, sendo autônomos e realizando seus ofícios com eficiência. Conclui-se depois de analisar e verificar a constituição, que à gestão democrática, nos estabelecimentos públicos, foi objeto de grande discussão durante a formulação da Constituição Federal de 1988, pois vem sendo inserida e regulamentada em infra legislações, em que se indica que deve ser feita pela participação da comunidade escolar na gestão da escola, por meio dos Colegiados Escolares e Instituições Auxiliares. A escola inclusiva deve possibilitar a entrada e a permanência de todas as crianças, inclusive aquelas com necessidades especiais, pois todas têm direito à Educação no ensino básico e regular. Espera-se que a criança com deficiência, que passa a conviver no ambiente escolar deixe de ser discriminada e passe a ser acolhida, contribuindo assim para a construção de um espaço inclusivo e democrático na Unidade Escolar a qual faz parte. A escola inclusiva tem o dever de atender a todos os educandos, independentemente de suas diferenças ou limitações, atendendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. A educação inclusiva tem como fundamento principal a valorização da diversidade de cada indivíduo. O processo de inclusão busca o rompimento com os preconceitos sociais e a manutenção de uma sociedade mais justa, mais segura, que possibilite uma interação social significativa e de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. S. F Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica - Temas em

psicologia. São Paulo: Memnon, 1979.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Psicologia na educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

ELIAS, Maria Auxiliadora. Violência escolar: caminhos para compreender e enfrentar o problema. São Paulo: Ática Educadores, 2011.

FANTE, Cléo. BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR. Disponível em. Acesso em 14 JAN de 2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, J.N. Manual de dificuldades de aprendizagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LOPES NETO, Aramis Antonio. Bullying: saber identificar e como prevenir. São Paulo: Brasiliense, 2011.

MELO, L. L.; VALLE, M. O Brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil. Psicologia Argumento. USP, São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Escola inclusiva e as necessidades educacionais especiais.

OLIVEIRA, D. E. M. B.; ROCHA, M. S.; FIGUEIROL, M. M. T. Ressignificando o contexto escolar para a construção de alternativas que atendam a alunos com dificuldades de aprendizagem. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). Inclusão. Londrina, PR: EDUEL, 2003.

PAÍN, S. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. 4ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1992.

Piaget, Jean. Seis estudos de psicologia. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.





VANIA ANSELMO QUARTIM DE BLASIIS

Especialista em educação infantil

FORMAÇÃO TRADICIONAL ELUDÍVEL: COMO DESIGNAR UMA FORMAÇÃO DOCENTE RESPONSÁVEL E TRANSFORMADORA?

RESUMO

O processo de formação profissional é de extrema importância para definir as ações que cada envolvido realizará em sua prática diária. Assim também é na formação docente, que necessita de constante aprimoramento na busca do êxito de sua práxis. Visto que passamos por momentos difíceis na atuação de professores(as), refletir de forma responsável, pode apoiar as transformações necessárias para mudanças na perspectiva da ação docente. Essas reflexões devem iniciar na formação primeira, com transformações desde o início do processo de habilitação, deixando de adestrar e reincidir práticas arcaicas, para provocar em cada indivíduo a procura por modificações em diligências cotidianas, o interesse pela responsabilidade nos processos de formação humana e principalmente a conscientização da sua importância na constituição de uma sociedade que busca a igualdade e a equidade. Fica evidente que o percurso instrutivo não pode e nem deve mais ser aquele de teorias que se perdem, tecnicista e que tem por objetivo a formação por formação, por números apenas. É preciso que os caminhos levem os docentes a ampliar seu interesse pela pesquisa, aprimoramento de suas ações e principalmente a agnição de sua responsabilidade nos processos evolutivos humano. O ato de ensinar requer envolvimento desde o início, sabendo que não há fim, pois é constante e complexo, linear e sinuoso, árduo e gratificante, que requer empenho, mas que seu cerne é a retidão.

Palavras-chave:

Formação Docente; Cotidiano Escolar; Responsabilidade Profissional.

INTRODUÇÃO

O presente escrito visa uma reflexão acerca da formação docente, levando em consideração as demandas diárias desde o início do processo formativo dentro das instituições de ensino, as dificuldades nas tarefas cotidianas no exercício da práxis e principalmente no caminho que se deve percorrer na formação continuada. Abordando: os aspectos da formação para o preparo, a compreensão, a capacitação e assim a segurança para o exercício da profissão professor(a), as demandas diversas do dia a dia como quantidade de alunos, apoio às crianças e discentes com deficiências diversas, inter-relações com famílias, prazos institucionais, falta de recursos, angústias múltiplas devido ao desconhecido, e muitas vezes a falta de recurso para a formação continuada qualificada ou mesmo a carência da lógica da importância do seu empenho pela busca de conhecimento e responsabilidade no processo de formação humano.

”Ao se entender a educação como um processo historicamente produzido e o papel do educador como agente desse processo, que propicia ao indivíduo encontrar sua própria identidade, contribuindo positivamente para a sociedade, há a necessidade de se adaptarem os cursos de formação docente, oferecendo possibilidades para que isso aconteça. Alguns educadores, ao saírem “formados” da universidade, sentem-se perdidos ao se depararem com as dificuldades da prática de sala de aula.” (ALBUQUERQUE, 2016, p.71)

O âmbito que envolve o(a) professor(a) é amplo, de maneira sinóptica, mas não menos importante, o papel do(a) professor(a) na transformação humana é essencial, mesmo com todas as dificuldades encontradas e a eclosão de seus medos e hesitações, assim sua ação deve ser pertinaz, diária e incontestável, buscando de artifícios diversos para exercer com êxito seu compromisso.

Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir. (FREIRE, 2002, p. 84)

Refletindo sobre os próximos passos do universo docente e de sua prática, é possível perceber que há um início para esse processo de transformação, que existem várias possibilidades nesse caminho, mas que é necessário entender que a trajetória da prática docente não carece de fim quando o assunto é formação e responsabilidade.

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA ALMA MATER

A formação do professor e a necessidade de modificar os olhares diante das propostas de ensino oferecidas pelas instituições é urgente, quando se percebe que a formação para a prática docente estará totalmente correlacionada às ações e os resultados da práxis dentro das unidades escolares sem determinação de tempo findo.

A formação primeira de professores deve ser qualificada ao ponto de que cada um(a) se reconheça nesse ambiente como um indivíduo transformador, que terá como fundamento da prática a constante busca por perguntas e respostas, dúvidas e esclarecimentos, que será o apoiador de processos de aprendizagens da mais tenra idade até a formação de outros(as) pedagogos(as).

Atualmente, a formação inicial do professorado de educação fundamental, infantil e secundária precisa assumir novos desafios. As instituições de formação do professorado das universidades devem se comprometer a

escolar.

Juntamente com bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, professores(as) recebem suas famílias, com necessidades diferentes, concepções diferentes e por vezes exigências diferentes. O trabalho docente é um ato surpreendente, porém cansativo, às vezes solitário e muitas delas ignóbil, pois as dificuldades enfrentadas desmotivam a cada dia a atuação docente.

Ser professor sempre foi uma tarefa trabalhosa e difícil. De fato, a dificuldade está em ser um bom professor ou uma boa professora e em ensinar bem. Embora no imaginário coletivo exista a ideia de que é um trabalho simples, que requer pouca habilidade [...]. Ao longo do século XX e até o atual momento do século XXI, a sociedade tornou-se mais complexa; portanto, exercer a função de professor também assumiu grandes parcelas de complexidade (e às vezes de perplexidade pela falta de correspondência com a educação que se recebe na família ou no meio circundante). (IMBERNÓN, 2016, p. 33)

Outro ponto relevante a ser apontado é a turbulência do dia a dia das salas de aulas, a corrida contra o tempo, que deveria ser um facilitador, mas que por trazer cobranças de diversas instancias faz com que o trabalho muitas vezes não chegue ao planejado e simplesmente seja cumprido a toque de caixa. Diversas vezes é possível ver professores(as) realizando propostas repetitivas, compartilhadas de colegas ou sem muita intencionalidade, pois falta o tempo, para pensar, para refletir, planejar, executar e principalmente recursos (materiais e humanos) para que seu planejamento seja conspícuo.

O fato de os professores e professoras de educação infantil e primária fazerem cursos de graduação deveria significar um aumento do tempo de reflexão em uma carreira na qual este é bem escasso, em virtude de seu currículo extenso; tempo também para consolidar conhecimentos e para organizar nas escolas algumas práticas muito mais orientadas e elaboradas. E não podemos nos esquecer de um aspecto fundamental, a necessidade de deter desde o início um dos males que afligem a docência: a desprofissionalização e a atividade espontânea baseada em suas pré-concepções sobre a educação. (IMBERNÓN, 2016, p. 131)

Contudo é válido exaltar a teimosia dos(as) professores(as), que estão no dia a dia, com todas essas dificuldades, mas que não desistem e que buscam transformar realidades que eles(as) mesmo(a) passaram. Buscam propor melhorias nas ações, nas experiências ofertadas. Muitas vezes se desdobram buscando saídas diferentes com formação e apoio entre os pares para transformar a realidade de quem atendem.

[...] profissão professor. Ao longo dos anos ela foi depreciada de tal forma que os professores que atuam hoje nos sistemas públicos são, em inúmeros casos, eles próprios egressos de uma educação que não lhes garantiu a aprendizagem nem daquilo que todo cidadão necessita saber, nem do que precisam ser como profissionais. Isso se reflete na baixa remuneração que os impede de investir em seu próprio desenvolvimento por meio de cursos, livros etc., como fazem outros profissionais. Com isso o esforço que têm de fazer para produzir um bom trabalho é gigantesco. (CARDOSO, 2014, p. 41)

Mudanças são necessárias, professores(as) precisam de apoio do poder público e privado em suas ações em sala de aula. Não é possível modificar plenamente uma realidade lutando sozinho(a), é preciso formações decentes para lidar com as diversidades, com as deficiências, é preciso repensar a quantidade de crianças atendidas por um único profissional, é preciso valorizar a profissão docente, tanto quanto se valoriza outras tantas, pois ser professor(a) é uma profissão para especialistas, os especialistas em gente, em seres, em transformações, em modificações

assumir um papel decisivo na promoção e no desenvolvimento da profissão docente para além de sua simples denominação. Deve-se superar (e lutar contra) a subordinação à produção do conhecimento, a desconfiança de que o professorado não seja capaz de gerar conhecimento pedagógico, a separação entre teoria e prática, o isolamento profissional, a marginalização dos problemas morais, éticos, sociais e políticos da educação etc. (IMBERNÓN, 2016, p. 136)

O que se percebe é uma grande “massa de pedagogos(as)” recebendo seus diplomas e chegando às unidades escolares com incertezas, medos e muitas vezes despreparo para a atuação docente, e isso não é uma crítica aos recém-formados, mas sim à uma indústria de diplomas que cresce em nosso país consideravelmente.

[...] a Licenciatura em Pedagogia é objeto de críticas sobre a ausência de especificidades curriculares no tratamento da Educação como fenômeno muito mais amplo do que a docência nesses níveis iniciais de escolarização. Essas críticas denunciam o apagamento de temas que, embora articulados ao eixo da formação docente, se vinculam a um espectro mais amplo de processos que transcendem o agir docente em sala de aula, tanto na escola quanto em outros espaços educativos não escolares. Contemplar tais processos na formulação e no desenvolvimento curricular da formação inicial de pedagogos(as) exige uma ruptura de compreensão do que constitui a Pedagogia como campo de conhecimento, deslocando-se do sentido de tecnologia da ação docente para o sentido de Ciência da Educação. (PIMENTA; ANDRADE PINTO; SEVERO, 2021, p. 41)

Infelizmente com isso a desvalorização dos profissionais da educação de um modo geral vem ampliando consideravelmente. Vistos como inexperientes, incapazes, inépcios.

Com a falta de comprometimento dessas instituições formadoras é preciso romper com os medos e buscar a ampliação da capacitação, visto que não é geral a prática dessas instituições e é possível encontrar, poucas, mas excelentes instituições que já perceberam a grandiosidade docente e sua relevância no cenário de formação humana de uma sociedade. Sendo assim, é parte da sobrevivência de bons/boas pedagogos(as) se perceberem como sujeitos transformadores que precisam se formar constantemente, que não é possível esperar dessas instituições, e que poderão ser eles/as os transformadores desse triste quadro que se apresenta.

Formar-se é buscar a própria identidade, enquanto sujeito e membro de um grupo, fortalecendo o sentimento de pertencimento àquela realidade institucional. (PROENÇA, 2018, p.14)

Sendo assim fica claro que se faz necessário modificar as grades curriculares das Instituições de Ensino Superior, para que a formação ofertada aos/às futuros/as pedagogos/as e profissionais da educação, sejam eficazes, capacitadas para formar profissionais responsáveis, especialistas, inovadores e acima de tudo transformadores.

PROFISSÃO PROFESSOR (A): UMA CONTENDA DIÁRIA

É de praxe ouvir de um(a) professor(a) sobre a vida assoberbada de tarefas e demandas que surgem em seu campo profissional, e para quem conhece o cotidiano da sala de aula reconhece seus pensamentos em algumas falas de seus próprios colegas.

Diariamente enfrentam antes de tudo salas superlotadas, com histórias diferentes que precisam de seu olhar individualizado para apoiar o processo de aprendizagem, mas antes de tudo o processo de formação humana, que ocorre desde os primeiros dias da chegada de um bebê no ambiente

humanas.

PROFISSÃO PESQUISADOR(A): INCUMBÊNCIAS E ESMERO

Com tudo mencionado sobre as dificuldades docente faz-se necessário pontuar sobre a responsabilidade do(a) professor(a), mas de maneira que se lembrem da profissão que exige inicialmente cuidado, afeto, paciência e zelo, pois lidam com pessoas e com suas trajetórias, sendo assim com sonhos que se traçam.

Tornar real essa educação escolar para a vida nos dias atuais requer uma simplicidade de gestos e, sobretudo, um despertar para as possibilidades de realização de sonhos. Ultrapassar as barreiras da mera instrução é uma tarefa árdua que exige, antes de tudo, um reconhecimento de si, um investimento na autoformação, um compromisso com o autoconhecimento e a autorrealização. (CHAGAS, 2017, p. 19)

Tradicionalmente é sabido que a prática docente foi de instrução, muitas vezes seguidas por moldes que não levavam em consideração o indivíduo, mas sim o que se esperava de regras impostas, mas isso não quer dizer que é necessário dar continuidade nessa prática um tanto quanto arcaica, sem estabelecer vínculos que facilitarão o processo e isso demanda a transformação na maneira de ser e agir dos profissionais.

É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica. (FREIRE, 2002, p. 88)

É necessário refletir sobre suas práticas, buscar novas possibilidades, enfrentar os desafios propostos com muita responsabilidade, empenho e afeto. Esmiuçar os pensamentos para que seja possível modificar a realidade da educação e dos caminhos a serem percorridos. Refletir, pensar e praticar a metamorfose.

O pensamento deve então, armar-se e aguerrir-se para enfrentar a incerteza. Tudo que comporta oportunidade comporta risco, e o pensamento deve reconhecer as oportunidades de riscos como os riscos das oportunidades. (MORIN, 2003, p. 91)

Faz-se apressado o processo de práticas que possibilitem que regulamentações que desfavorecem o processo de aprendizagem sejam banidas do dia a dia das unidades escolares, que professores(as) tenham o compromisso responsável por ações que construam o direito de indivíduos por oportunidades, que percebam que isso não é uma ação homérica, mas sim, a base da profissão professor(a), é sua responsabilidade.

Para que os professores possam agir como profissionais no espaço da formação temos que reconhecer o seu lugar e aquilo que é de sua responsabilidade profissional, ainda que eles não tenham, no momento, todas as condições de exercê-la. (...) Uma das questões da formação é justamente como oferecer subsídios para que atuem dessa maneira. Por isso, além de tratar das tarefas relacionadas ao seu papel profissional é preciso tematizar a responsabilidade intrínseca ao trabalho. (BARROS, 2006 apud CARDOSO, 2014, p. 37)

Assim sendo, é necessário apontar que as mudanças começaram, que as reflexões estão mais presentes, que quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à

curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e indagador, inquieto em face da tarefa de apoiar o ensino e não de o espargir.

A educação tradicional, que se apoia na ideia de padrão, de homogeneidade, já não se insere em nosso espaço-tempo. Ela se vê impossibilitada de abrir mão da autoridade ou da tradição, numa sociedade que não mais se estrutura pela autoridade ou da tradição, e nem tampouco se mantém coesa por essa mesma tradição. (AZEVEDO; SOUZANETO, 2015, p. 109)

Quando existe a procura por modificações, também se procura a ressignificação de concepções e práticas, transformando e qualificando o compromisso com a educação.

A formação docente, vista como processo de atribuição de sentido “ao que se faz”, “como se faz”, “para que se faz” determinadas intervenções é um movimento contínuo de busca de “re-criação” dos elementos centrais que constituem o sujeito-educador: responsabilidade, envolvimento, autonomia e compromisso qualifica-se, dá-se uma forma, cria-se uma imagem como profissional de educação. (PROENÇA, 2018, p.36)

O trabalho na docência exige empenho no sentido de buscar formação e informação, chamar para si a responsabilidade de exercer uma profissão que demanda seriedade, profissionalismo e acima de tudo esmero no que diz respeito ao afeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a reflexão realizada foi possível comprovar só se aprende com ações que lhe são significativas, assim sendo, tanto para futuros(as) professores(as), quanto para estudantes de escolas regulares, as propostas precisam fazer sentido.

Para a formação docente é imprescindível que as instituições universitárias adequem suas práticas e grades curriculares para apoiar a formação profissional de maneira efetiva, e não levando em consideração seu desejo por números e cifras. É formar profissionais responsáveis e que sejam capazes de estabelecer a construção de pensamentos criativos e autônomos.

Porém, não menos importante é relevante que professores(as) saibam sobre suas responsabilidades quanto à formação continuada, que não se pode esperar, que o hoje já pede transformações e conhecimentos diversos, sejam eles técnicos ou emocionais, visto que a profissão professor(a) lida com vidas diferentes, que precisam de apoio em seu desenvolvimento, aprendizagens e principalmente em suas relações.

O saber construído na formação não é mais suficiente. Com as transformações rápidas do mundo globalizado, o docente deve estar sempre se readaptando, atualizando-se, ou seja, em contínua formação. Frente a esse cenário, a formação precisa estender-se não só a conhecimentos acerca do desenvolvimento científico/tecnológico, mas também àqueles vinculados a uma educação que considere aspectos sensíveis do ser humano. (CHAGAS, 2017, p. 83)

O conhecimento é algo que se constrói à medida que o indivíduo toma consciência e supera as suas dificuldades, convivendo com as falhas e buscando caminhos para que por meio da reflexão consiga corrigi-las, percebendo que o mundo que nos circunda é repleto de métodos didáticos que ao serem utilizados favorecem esta prática. Não se pode esperar de formação base para exercer suas funções, é preciso pesquisar, buscar novas formações, unir o que se tem com o que se pode aprender, já que aprender é um processo contínuo, sem fim.

Alguns deles formam-se como autodidatas, prescindem da formação contínua institucional, sem que suas competências cessem de se desenvolver. Outros, que infelizmente representam mais do que uma margem, vivem com os conhecimentos de sua formação inicial e de sua experiência pessoal. A urgência seria fazê-los entrar no circuito da formação contínua, se possível por vias que não reforcem imediatamente a idéia de que eles nada têm a esperar dela... (PERRENOUD, 2000, p. 163)

Para que a mudança sobre a questão da valorização da profissão docente aconteça muito precisa modificar, o olhar e a ação de quem pratica a docência, o olhar de quem está diariamente em contato com professores(as) – famílias principalmente – a sociedade como um todo, percebendo o quanto é preciso se empenhar nesta profissão, poder público e setor privado ofertar maior possibilidade de formação continuada aos profissionais, bem como recursos materiais e humanos, que se reveja a quantidade de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos atendidos dentro de uma sala de aula por um único profissional, mas o mais importante: é preciso exigir que as Instituições de Ensino Superior modifiquem a visão quanto à formação de professores(as), que percebam que é uma área que vai além de ensinar como ensinar, é uma área que lida com umas das mais importantes ciências humanas, a que está em contato constante e permanente com a formação da sociedade e por isso deve ter uma formação base magnificente.

[...] com o entendimento da Pedagogia como um campo de conhecimento, cabe, como considerações finais, argumentarmos que uma proposta de curso que vá ao encontro do que foi aqui defendido não é possível sob a lógica da mercantilização da Educação, que tem imperado em nosso país nas últimas décadas. Duas pesquisas produzidas sobre os cursos de Pedagogia oferecidos no Estado de São Paulo (PEDROSO et al, 2019) evidenciam, por um lado, que esses cursos, quando oferecidos por Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, com raríssimas exceções, não oferecem as condições mínimas para que seus projetos pedagógicos possam inovar, uma vez que, ao operarem sob a lógica da maximização dos lucros, oferecem péssimas condições para o trabalho dos(as) professores(as) formadores(as), assim como para as aprendizagens dos(as) futuros(as) pedagogos(as). (PIMENTA; ANDRADE PINTO; SEVERO, 2021, p. 68)

De maneira ampla a Educação precisa ser foco nas discussões e reflexões, buscando por meio dessas, a solução urgente para a melhoria na formação docente ofertada dentro das Instituições de Ensino Superior (principalmente privadas), a capacitação docente para lidar com as demandas do cotidiano escolar e que docentes percebam e tomem para si a responsabilidade que lhe cabe na formação continuada e na ampliação da sua formação. Este pode ser o caminho para que o processo de aprendizagem se torne realmente produtor de conhecimento e trabalhe as habilidades específicas do indivíduo, desenvolvendo seu potencial criativo e contribua para sua formação humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, Cláudia Coelho Bomtempo de. Preparados para a atuação docente? Compreensão dos futuros educadores sobre ludicidade. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.
- AZEVEDO, Cleomar; NETO, João Clemente de Souza; LIBERAL, Márcia Mello Costa de (orgs.). Reflexões sobre o fazer do educador e do docente. 1. ed. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2015.
- CARDOSO, Beatriz; LERNER, Delia; NOGUEIRA, Neide; PEREZ, Tereza (orgs.). Ensinar: tarefa para profissionais. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.
- CHAGAS, Kadydja Karla Nascimento de. Por uma educação sensível: brincar, criar e sentir. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São

Paulo: Paz e Terra, 2002.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). 1. ed. 2. reimpressão. Campinas, SP: Mercado Letras, 2001.

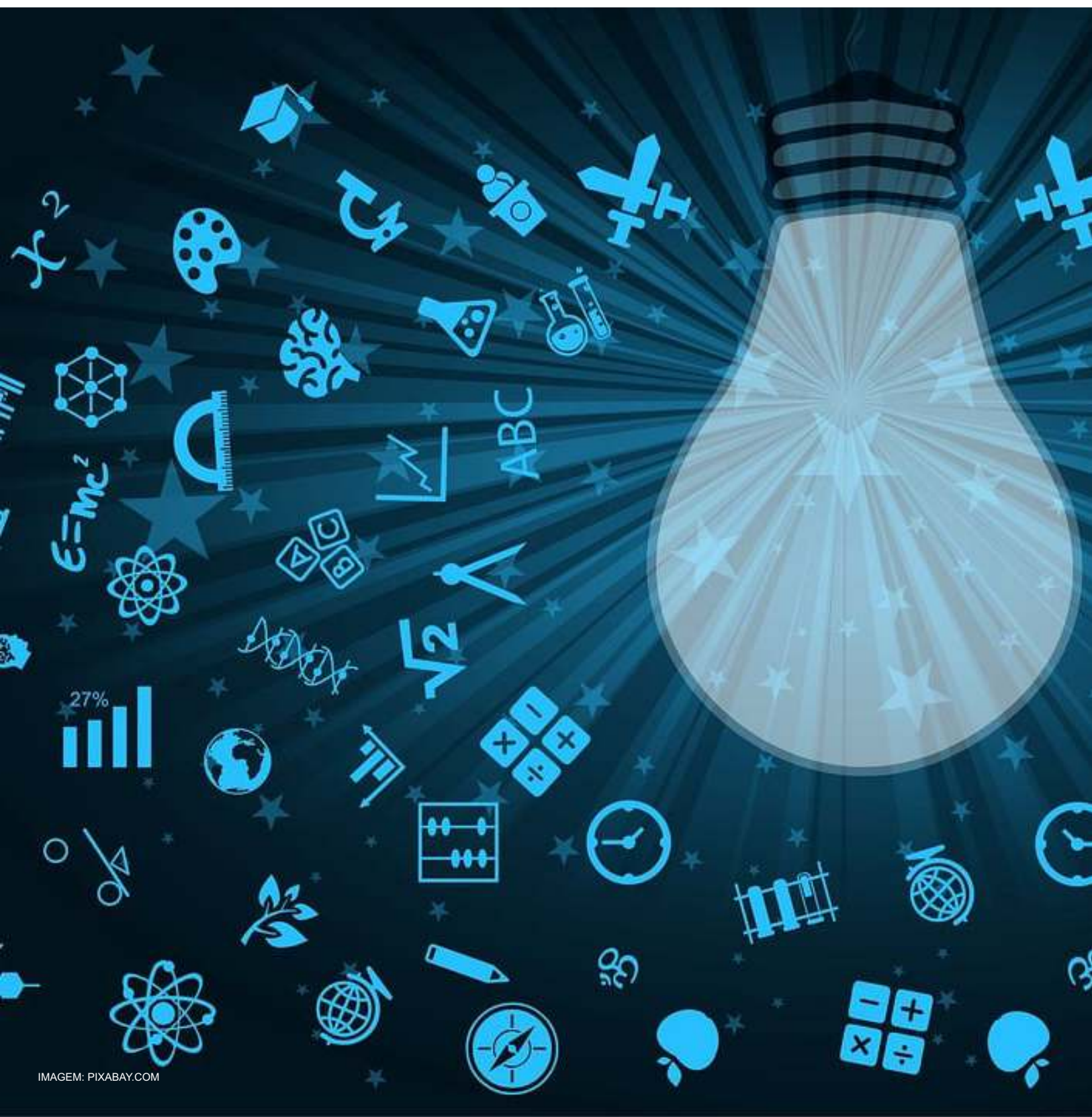
IMBERNÓN, Francisco. Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária. 1. ed. 5. Reimpressão. São Paulo: Cortez, 2016.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (orgs.). Pedagogia: teoria, formação, profissão. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

PROENÇA, Maria Alice. Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. 1. ed. São Paulo: Panda Educação, 2018.





EDISON NANTES

Professor de Matemática pela Faculdade Teresa Martin em 1995 , Licenciado em Biologia pela Ipemig, Pós- graduado em Competências Socioemocionais pela Faconnect.É Professor efetivo do Estado de São Paulo há 32 anos e do Município de São Paulo há 10 anos.

REVITALIZANDO O ESPAÇO ESCOLAR COM PLANTIO - ÁRVORES E HORTA

Este trabalho tem como base uma pesquisa na revitalização do plantio num contexto escolar, onde envolvem seus alunos para uma construção de conscientização para uma educação ambiental atrelada as aprendizagens. Com base ao ensino das Ciências é de suma importância que o educador embarque em temas nos quais promovam o conhecimento dos alunos para um pensar positivo ambiental. Partindo do pressuposto de que há uma necessidade de a escola trabalhar no sentido de proporcionar à comunidade escolar uma consciência ecológica, visando à transformação da realidade atual, o respeito ao meio ambiente e a melhoria da qualidade de vida dos educandos e de sua comunidade. Proporcionar um projeto escolar onde a comunidade tenha grandes avanços, cabe a escola ofertar para seus alunos onde serão multiplicadores de ações pertinentes a um pensar global, pode se promover programas de fortalecimentos através de uma palestra de esclarecimento e uma caminhada ecológica pelo bairro, com a participação de professores e alunos, onde foram distribuídos panfletos contendo informações a respeito de questões como: plantio, compostagem, horta e de como está sendo dinamizado este trabalho na escola e seu entorno.

Palavras-chave:

Formação; DocPlantio, Horta, Educação Ambiental, Aprendizagens.

INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios para a escola é incentivar os alunos a adquirirem conscientização e preservação com o meio ambiente. Nesse sentido, a escola por ser um local onde muitas pessoas passam grande parte do seu tempo, se depara como um espaço e um tempo excepcionais para requerer o respeito em seu ambiente de ensino. A instituição de ensino poderá ajustar e emitir de forma dinâmica aos alunos e familiares, condições para desenvolver atividades que avigoram a competência de se transformar em um local adequado à convivência social ao desenvolvimento, ao aprendizado como decorrência a estabelecer-se em um centro de acesso ao cuidado e respeito mútuo com o meio ambiente.

Com a mediação do professor, abordaremos um projeto de revitalização na escola, com o plantio e horta, assim percebendo que o estudante reestrutura sua ideologia anterior de mundo ao entrar em contato com a visão trazida pelo educador através do campo científico, levando para sua comunidade e atingir o objetivo de se desenvolver como seres pertencentes e ativos.

Ainda mostraremos de como o aprendizado se dá com a mediação do professor, guiando os alunos para uma visão idealizadora sobre o mundo que o cerca [...] *pressupõem que o aprendizado se dá pela interação professor/estudantes/conhecimento, ao se estabelecer um diálogo entre as ideias prévias dos estudantes e a visão científica atual* p.21 (1998), como aponta o PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE CIENCIAS.

Uma grande virtude importante para a transformação da Educação Ambiental como prática educativa foi a implantação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída pela lei nº 9.795/99 e regulamentada pelo decreto nº 4.281/2002.

Em seu artigo primeiro delimita a educação ambiental como avanço por meio dos quais o indivíduo e a coletividade construe valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para conservação do meio ambiente, bem como de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999).

Desde modo, é importante que a escola conceba ferramentas que pondera que pessoas bem-informadas têm mais probabilidades de participar ativamente na elevação do seu bem-estar. Com o plantio e a ação da construção de uma horta faz com que professor e alunos trabalhem juntos com atividades educativas administradoras de uma saúde na vida escolar.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental expressa em adquirir uma visão do ponto global que cerca um problema específico, em sua história, sua importância e as percepções quanto aos fatores econômicos e tecnológicos. Podendo assim evitar desastres ambientais e interceptar decisões corretas em benefício de todos.

Em relação à Educação Ambiental, Carvalho (2008, p.78), refere que:

A EA fomenta sensibilidades afetivas e capacidades cognitivas para uma leitura do mundo do ponto de vista ambiental. Dessa forma, estabelece-se como mediação para múltiplas compreensões da experiência do indivíduo e dos coletivos sociais em suas relações com o ambiente. Esse processo de aprendizagem, por via dessa perspectiva de leitura, dá-se particularmente pela ação do educador como intérprete dos nexos entre sociedade e ambiente e da EA como mediadora na construção social de novas sensibilidades e posturas éticas diante do mundo.

Se tivermos a capacidade de tornar os alunos conscientes e sensibilizados a essa nova visão sobre

o ambiente, eles próprios se tornarão educadores ambientais em suas casas em seu meio de convívio. Surgiu em meados de 1997 um documento que visibiliza o ensino de forma em que os alunos se tornem capazes de aprender sem pensar na exclusão, ofertando um ensino de qualidade, integridade e equidade, sendo assim o Ministério da Educação e do Desporto – MEC, criou os PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCN’S, um documento que almejava dar o parecer oficial para a edificação de uma base comum nacional para o ensino fundamental brasileiro e ser uma orientação para que as escolas formulem seus currículos, levando em conta suas próprias realidades, tendo como objetivo do ensino de 1º ao 9º ano a formação para uma cidadania democrática.

O que interessa ressaltar nessa análise dos PCNs é que parece intenção dessa política do MEC a formulação de uma “base comum nacional”. Aponta conteúdos e capacidades a serem adquiridos pelos alunos ao final do ensino fundamental, resguardando o papel da escola e dos professores, desta forma citaremos alguns objetivos a seguir:

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;

Esse último tópico das capacidades a serem desenvolvidos pelos alunos será focado nesse presente trabalho, assim como sugere o Parâmetro Curricular Nacional em Ciências, 1998 p.21.

O PLANTIO DE MUDAS DE ÁRVORES NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Com a intenção de desenvolver a possibilidade dos alunos e suas vivências pela comunidade escolar, entendemos a necessidade da educação ambiental ser convivida com mais responsabilidade, pois nossa realidade é adversa em relação aos problemas ambientais que extrapolam os contornos do ser humano e dos espaços mal aproveitados. Uma grande virtude importante para a transformação da Educação Ambiental como prática educativa foi a implantação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída pela lei nº 9.795/99 e regulamentada pelo decreto nº 4.281/2002. Em seu artigo primeiro delimita a educação ambiental como avanço por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para conservação do meio ambiente, bem como de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999).

Pensando num contexto de que a escola e família podem se unir à ações no que permeiam aprendizagens, pode desenvolver planos e atividades que fortaleçam condições favoráveis para o meio ambiente, assim como aponta o capítulo 205 da Constituição Brasileira de 1988

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo de trabalho e à prática social.

Por meio da educação ambiental é possível se ter novas visões para o uso sustentável do solo pela sociedade mantendo o equilíbrio do ecossistema. Medina (1997 apud MONICO, 2001, p. 39) expõe que:

A Política Nacional do Meio Ambiente, que é definida pela Lei nº 6.983 de 1981, situa a educação ambiental como um dos princípios que garantem a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, onde visa assegurar no país condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e a proteção da dignidade da vida humana. A educação ambiental deve ser oferecida em todos os níveis de ensino e em programas específicos direcionados para a comunidade, visando assim à preparação de todo o cidadão para uma participação da defesa do meio ambiente.

As escolas podem em suas ações, desenvolver projetos sobre o descarte correto do óleo de cozinha, propor estratégias para a conscientização dos alunos favorecendo uma aprendizagem significativa. O ser humano precisa da natureza que por sua vez precisa do ser humano fechando então o círculo de sustentabilidade sendo um princípio fundamental de desenvolvimento sustentável.

A HORTA ESCOLAR COMO FERRAMENTA DE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

Segundo disposto no artigo 7º da lei 11.947/2009 que dispõe sobre a alimentação escolar, e no artigo 7º da Resolução do FNDE Nº 38/2009 que regulamenta alguns itens da lei, os estados poderão transferir a seus municípios a responsabilidade pelo atendimento aos alunos matriculados nos estabelecimentos estaduais de ensino localizados nas respectivas áreas de jurisdição e, nesse caso, autorizar o repasse de recursos do FNDE referentes a esses estudantes diretamente ao município. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), implantado em 1955, garante, por meio da transferência de recursos financeiros, a alimentação escolar dos alunos de toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas e filantrópicas. Assim o PNAE visa com o objetivo de atender as necessidades nutricionais dos alunos durante sua permanência em sala de aula, contribuindo para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem e o rendimento escolar dos estudantes, bem como promover a formação de hábitos alimentares saudáveis. Conta com os princípios da universalidade, continuidade, equidade, descentralização e participação social e tem em suas diretrizes o emprego da alimentação saudável e adequada, uma educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem; o respeito aos hábitos regionais e às tradições culturais e apoio ao desenvolvimento sustentável. Já a escola da rede pública que por sua vez, garante a merenda escolar, todos devem trabalhar em torno ao incentivo das crianças para que consumam essa alimentação, as conscientizando de que é uma alimentação saudável.

PROJETO HORTA ESCOLAR

A Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 208 e capítulo VII aponta que

“O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

Assim a escola, juntamente com os professores, por meio de atividades assistenciais e educativas incluídas com o desenvolvimento do Programa de Alimentação Escolar poderá trabalhar com os alunos a fim de atribuir uma nova conduta de alimentação, como por exemplo, a construção de uma horta e eles serem ofertados na nutrição. Ao longo do projeto o trabalho poderá se dá com:

- Construção de listas de alimentos saudáveis, sendo o professor o escriba.
- Leituras de receitas e observação de alimentos.
- Elaboração de receitas.
- Rodas de conversa sobre as doenças que aparecem por causa da má alimentação.
- Leitura de rótulos, mostrando a composição dos alimentos industrializados.
- Escrita de cardápios da escola e rotinas alimentares no ambiente familiar
- Análise e estudo da origem de diversos alimentos naturais - leitura de textos informativos.

A importância significativa de se construir e cultivar uma horta nas instituições de ensino, pois os alunos devem ser conduzidos e ensinados para que sejam aprendidos e apropriados. Daí pode surgir elementos novos, que, se unificados e assimilados pelo grupo social, geram avanços paulatinamente. O contato do estudante com a terra, as plantas e hortaliças permite abarcar a sua relação com a natureza e contribui para a conscientização sobre os impactos das suas ações no meio ecológico. E ainda sobre a vida do alunado temos o argumento de SILVA & SILVA:

“[...] Pois é nesse período que o ser humano faz aquisições intelectuais e psíquicas importantes, forma valores e atitudes e fixa comportamentos e hábitos que irão se efetivar, de maneira harmônica, durante toda a sua vida”.
SILVA & SILVA (2005 p 13)

A participação dos profissionais de Ciências na construção de uma horta é de suma importância, pois eles abrangem o mais profundo conhecimento sobre o assunto e fortalece para uma aprendizagem significativa. A educação passou a ser promovida e coadjuvar por diversas áreas do conhecimento, entretanto a área as saúdes. Portanto atividades educativas em nutrição têm espaço próprio nas escolas quando se fala em solicitação a saúde e na probabilidade de percorrerem a ser elaboradoras de conhecimento, ou seja, ensino aprendizagem.

“[...] A inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional”. PNAE 1995

Por meio da horta é possível trabalhar a realidade e aproximar os alunos de questões que fazem parte do meio social, como a preocupação com os recursos naturais. Com tanta ênfase sobre a alimentação saudável, porque não levar para sala de aula, atividades que ofertam e promovam bons hábitos na vida dos alunos das instituições públicas, já que nessa fase da vida, eles absorvem o aprendizado com mais facilidade, por aprender com seus colegas. Selecionamos um plano de aula como um guia para orientação em sala de aula, de como trabalhar esse tema, propiciando um reflexo de aprendizagem. Como objetivo, será de reconhecer a importância do alimento e sua origem. Oferecer uma visão globalizada sobre os nutrientes para uma alimentação saudável. Mostra que existi uma diversidade cultural dos alimentos em toda parte do mundo. Criar uma horta e cuidar dela.

A estratégia estará atrelada ao recolher com os alunos materiais como terra, casca de legumes e frutas, mudas, sementes, pá de jardim, imagens do será plantado. Deverá ser escolhida uma época boa para plantação. Com a participação dos alunos levantaremos questões como quem conhece uma horta. Para que serve. Revelar que os vegetais são seres vivos e que precisam de cuidados, como sol e água.

Argumentaremos quais ingredientes são usados em uma salada e/ou receita. Registraremos as respostas delas nos preocupando na hipótese de surgirem suas ideias para receitas. Levaremos as crianças ao refeitório e apresentaremos alguns vegetais. Alertaremos para a importância de lavar bem as mãos antes de tocar na comida. Como produto, criaremos uma horta, desenvolveremos algumas etapas antes. Faremos uma placa com o nome da criança, a data e uma foto da planta de que ela vai cuidar. Protegeremos o papel com plástico para não o molhar quando a horta for regada.

Depois serão coladas as fichas em palitos de churrasco e entregando para cada um. Levaremos as crianças para o local onde será a horta e proponhamos as mesmas que movam a terra com pazinhas. Cada uma deve fazer um pequeno buraco, transplantar sua muda ou semente, apertar a terra em volta e molhá-la. Fotografaremos para que todos comparem essa etapa com as outras.

Dialogaremos com a turma que a horta precisa de cuidados diários como: água (fora dos horários de sol a pino) e observação para detectar pragas. E alertaremos sobre o que acontece se as plantas não receberem água ou luz suficiente e ensinaremos sobre todos os cuidados. Faremos fotos com o passo-a-passo da horta e montaremos uma exposição avaliando o crescimento das plantas. Quando chegar a hora da colheita, levaremos para cozinha, as crianças podem lavar as plantas, e as cozinheiras prepararão para a refeição do dia. E como avaliação, indicamos a comparação, as observações, dúvidas e comentários ao longo do processo, se atentando como cada criança se relacionou com sua planta.

Sabemos das dificuldades, mas podemos sem a menor sombra de dúvidas aprovarem a importância que uma horta escolar, pedagogicamente explorada e não pensada apenas como um espaço produtor de alimentos, e sim para a consolidação de trabalhos interdisciplinares e a construção de atitudes de cidadania. Existem dicas para a criação de uma horta escolar como:

- LOCALIZAÇÃO (o local apropriado para o cultivo da horta)
- FERRAMENTAS (as ferramentas são essenciais para o preparo da terra e plantio das hortaliças)
- PREPARO DO CANTEIRO (limpar o terreno com auxílio das ferramentas apropriadas)
- ADUBAR OS CANTEIROS (adubo orgânico ou húmus)
- PREPARO (covas no tempo hábil para o plantio)
- CUIDADOS (regar, manter limpa, colher no tempo certo de cada hortaliça).

A REVITALIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR COM MUDAS DE ÁRVORES

Entende-se que a Educação Ambiental colabora para o desenvolvimento do sujeito e uma escola sustentável cuida, educa, visa o coletivo e o espaço escolar é um importante administrador transformador plausível e indispensável, excitando a participação ativa, aumentando a co-participação da comunidade.

Quando há a percepção de que para sobreviver o homem precisa preservar seu meio ambiente, evitar a poluição, estabelecer relações cooperativas e harmoniosas com a natureza, levou-o a pensar uma educação que mantenha o equilíbrio nas relações entre meio ambiente e desenvolvimento.

É fundamental que o professor tenha capacidade de perceber fatos e situações sob um ponto de vista ambiental, de maneira crítica, assumindo posturas respeitadas quanto aos diferentes aspectos e formas do patrimônio humano, seja ele natural, ético ou cultural (MELLO FILHO et al., 1999, p. 3)

O currículo escolar teve sua formação devido a organização de uma padronização de conhecimentos e seus respectivos conteúdos. Mas não deve apenas pensar somente em conteúdos e sim na relação professor e aluno. Como sabemos, ele é estruturado através do Projeto Político Pedagógico, ou seja, atrelado com a realidade da comunidade escolar.

O Programa Mais Educação da Prefeitura de São Paulo, ofertado pelo Ministério da Educação (MEC), tem o objetivo de melhorar o ambiente escolar, oferecendo atividades nas áreas de acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e arte, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, entre outros. Ainda conta com o eixo de qualidade na unidade Educacional, promovendo o conhecimento para todos de forma democrática, participativa, popular, dialógica, inclusiva, humana e solidária. Por fim o currículo faz da instituição de ensino um ambiente organizado e acolhedor, ao pensar em seus alunos e

comunidade.

PROJETO BOSQUE

Emef Jardim Paulo VI é uma escola municipal que possui 716 alunos (segundo dados do Censo Escolar de 2018) em Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II.

Tem em sua estrutura física 14 salas de aula, 1 laboratório de informática, 1 sala de leitura, sala coordenação pedagógica, sala da direção, sala da assistente de direção, secretaria, pátio, parque, estacionamento, cozinha, sala dos professores, banheiros, quadra e elevador. O Projeto Político Pedagógico está atrelado ao aluno e a comunidade, já que a unidade é dentro de da periferia do Jd. Raposo Tavares.

Diante dos princípios do Programa mais Educação, a proposta de revitalizar a escola cresceu num projeto de professores da EMEF Jd. Paulo VI com a necessidade de fortalecer o espaço escolar de uma tragédia natural com o desmoronamento do morro da comunidade no qual a unidade escolar está inserida e deixar mais bonita.

“Plantados nas dependências da escola, os jequitibás, ipês, cambucis e pitangueiras ajudarão a tornar o ambiente mais agradável.”

Os alunos foram distribuídos devidos sua turma e realizado um trabalho com os colaboradores do projeto e guiando os demais para o plantio de mudas. Todas essas ações são voltadas para o PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO SÃO PAULO, em forma de projetos, onde os professores em contraturno atendem os educandos da unidade escolar, associando as múltiplas aprendizagens.

Entre as recém-plantadas estão caramboleiras, araticus e pitangueiras que, entre outras espécies, foram assentadas ali no último mês. As professoras Silvana Bastos, Milena Medeiros e Hilda dos Santos explicam que o projeto começou pequeno, através do desejo que os alunos deixavam transparecer há algum tempo. “Em uma pesquisa feita em 2014, percebemos que uma das maiores demandas era por um ambiente mais agradável, mais arborizado, do qual todos da escola pudessem desfrutar”, explicam as professoras. “Além disso, para o grêmio formado nesse ano se elegeu uma chapa que tinha como proposta embelezar a escola, e aí percebemos que essa era uma pauta que não podíamos deixar de lado. Começamos então o projeto de arborização, que por meio de uma campanha empreendida dentro da escola e na comunidade, conseguiu juntar material reciclável suficiente para a aquisição de 12 mudas no Parque Tiso, de Embu das Artes”, completaram as professoras.

A equipe gestora (coordenação, direção, assistentes de direção e supervisão) acompanharam o projeto de uma forma muito suscita e participativa, para que haja uma total participação dos alunos, atrelados a um espaço de aprendizagens, autonomia, criativa e expressiva gerando um espaço harmonioso.

Nesse processo as professoras conheceram um engenheiro agrônomo, que acabou se interessando pelo projeto. Além da descoberta de que uma árvore nativa da mata atlântica, cuja espécie corre risco de extinção, se erguia tranquilamente do lado de dentro da escola, ele também contou que logo seriam abertos editais da Prefeitura para arborização escolar. “Nós nos escrevemos e aguardamos o resultado”.

Alguns meses depois soubemos que a nossa unidade seria a primeira contemplada, algo que nos deixou muito felizes. A empresa responsável veio no mês de setembro e plantou 342 mudas, metade delas frutíferas. Foram 12 mudas na calçada e o restante em torno da escola, e eles também acompanham o crescimento das mudas. Atualmente a escola está revitalizada e arborizada, e ocorreu o prometido de amainar o calor dos dias de verão e fazer uma agradável sombra sobre os pátios da escola, acabou por envolver os alunos mais do que se esperava.

CONCLUSÃO

O trabalho presente foi pertinente e favorável, trazendo uma grande contribuição para pensarmos num mundo sustentável. Por mais que nosso país esteja engatinhando ao rumo de uma conscientização por um planeta melhor quando o assunto é meio ambiente, percebemos que nosso meio não foi projetado para tal ação. Mas isso não impede de buscarmos avanços e melhorias para nossos educandos, assim podendo ter acesso à educação ambiental. Com este estudo podemos assegurar a partir da pesquisa teórica a importância da reflexão das sociedades civis e governamentais quanto à qualidade da aprendizagem e, sobretudo, como aliada na formação escolar, visando à possibilidade de transformação desta realidade, assim não só para desenvolver o hábito e o interesse pela sustentabilidade, como formar cidadãos críticos levando ao mundo da informação sobre a qualidade de vida.

O objetivo desse trabalho foi alcançado extremamente, causando ideias de transformações e medidas necessárias para que os educandos de instituições de ensino tenham facilidade de aprendizagem e recebam suportes e recursos, como apoio dos professores de Ciências. Verificamos a importância de uma metodologia que enfoca a o ensino da sustentabilidade e meio ambiente para que os alunos obtenham desenvolvimentos e capacidades ao invés da destruição do nosso planeta. A partir dos resultados obtidos, concluímos que a proposta de um plano de aula cooperou de maneira positiva, beneficiando a compreensão de diferentes conceitos, por meio de informações que facilitaram um bom emprego das atividades de forma apropriada e estimularam o desenvolvimento dos educandos. Assim discorrer na área do meio ambiente, no seu contexto histórico e levar para sala de aula, no desenvolvimento da cidadania e multiplicar para a comunidade é sempre enorme. Esperamos que por meio de novas aprendizagens sobre plantio, horta e revitalização de espaço escolar, possamos tornar o mundo de um modo consciente.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BRASIL, Conselho Nacional do Meio Ambiente. Lei nº 6.938 de 31 de agosto de 1981. Publicada no DOU de 02.09.1981. BRASIL,

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> acessado 27/04/2023

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Programa Nacional de Alimentação Escolar. Brasília: FNDE, 2006.

Ministério do Meio Ambiente. CONAMA. Disponível em:< <http://www.mma.gov.br/port/conama>>. Acesso em: 28/04/ 2023

Política Nacional de Educação Ambiental- PNEA: Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999. Acesso em: 28/04/ 2023

Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998 e Parâmetros curriculares nacionais. 2. Ciências Naturais: Ensino de quinta a oitava séries. I. Título I

CARVALHO, Isabel C. M. Educação Ambiental: A Formação do Sujeito Ecológico. São Paulo: Vozes, 2008.

KLOETZEL, K. O que é meio ambiente (Coleção primeiros passos). São Paulo: Brasiliense, 1998
MELLO FILHO, L. E. de (org.) et al. Meio Ambiente & Educação. Rio de Janeiro: Gryphus, 1999

MONICO apud Medina, I. Árvores e a arborização urbana na cidade de Piracicaba/ SP: Um olhar

sobre a questão à luz da Educação Ambiental. Dissertação (Mestre em Ciências, Área de concentração: ciências Florestais). Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2001.

POULAIN, J-P; PROENÇA, R.P.C. O espaço social alimentar: um instrumento para o estudo dos modelos alimentares. Revista de Nutrição, Campinas, v.16, n.3, p.245-256, 2003

SITES

<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/projeto-da-emef-jardim-paulo-vi-arboriza-a-escola-com-mais-de-350-mudas/> acessado 20/05/2023





CLEIDE CRISTINA CELANO

Graduação em Pedagogia pela faculdade UNIFIÉO (2001); Especialista em Psicopedagogia e Arteterapia pela Faculdade Paulista de Artes (2015); Professora de Educação Básica na EMEF Maria Rita e Cássia Pinheiro Simões Braga Professora

APRENDIZAGEM DA CRIANÇA PORTADORA DA SÍNDROME DE DOWN E A INCLUSÃO ESCOLAR

RESUMO

Esse trabalho é uma revisão bibliográfica de relevantes investigações realizadas na Inglaterra e nos Estados Unidos, a partir da década de 1990, quanto ao desenvolvimento cognitivo do portador de Síndrome de Down e os impactos que os resultados dessas investigações podem ter sobre seu processo de aprendizagem, tanto em termos de elaboração de recursos e metodologias educacionais, quanto em termos de compreensão das especificidades desse processo. Em nosso entender essa revisão é necessária, pois várias concepções quanto ao desenvolvimento cognitivo do portador de Síndrome de Down estão estereotipadas, originando perspectivas distorcidas de atenção a esse.

Palavras-chave:
cognição, aprendizagem, síndrome de down.

INTRODUÇÃO

A temática da inclusão escolar tem sido amplamente discutida por muitos autores que veem os benefícios que este tipo de prática proporciona para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças ao serem inseridas em um ambiente que há pouco tempo atrás nem se imaginaria possível, uma vez que a segregação de crianças com necessidades educacionais especiais, do convívio social, era uma prática corrente. A inclusão traz a ideia de igualdade de direitos e, principalmente o respeito às diferenças, ao afirmar que independente das necessidades especiais todas as crianças têm o direito de frequentar uma escola regular e aprender os conceitos trabalhados.

É tendo este cenário como pano de fundo que Maria Antonieta Voivodic, psicóloga, pedagoga e psicopedagoga, especialista em psicomotricidade e psicodrama pedagógico, escreveu seu livro de “Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down”.

Dividimos esse artigo em três capítulos principais: Inclusão, Síndrome de Down, Projetos e Métodos.

No primeiro capítulo, contaremos ao leitor sobre as primeiras descobertas a respeito da Síndrome de Down, aponta as características físicas que poderiam ser associadas a esta Síndrome, bem como o comprometimento motor e cognitivo que as crianças apresentam. Contudo, Voivodic chama a atenção para o fato das pessoas não se aterem simplesmente as condições e comprometimentos genéticos que a Síndrome de Down pode causar, mas ressalta que as competências cognitivas, acima de tudo, são algo que se adquire e, desta forma, podem ser modificadas. Neste capítulo ainda faz uma discussão sobre a educação informal em que a família se constitui como principal grupo social em que a criança está inserida, e a educação formal feita através da instituição escolar. Sobre a educação informal, Voivodic ressalta que as primeiras experiências de vida de uma criança com Síndrome de Down são extremamente importantes para seu desenvolvimento posterior. Contudo, esta relação inicial pode ficar comprometida pela dificuldade da família em lidar com a criança real uma vez que a notícia de se ter um filho portador de uma necessidade especial traz profundo impacto para a família. Ao mesmo tempo, a autora destaca que a forma como a família lida com a deficiência do filho influencia a inserção ou não desta criança na sociedade. Ao falar da educação formal coloca, muito apropriadamente, que a principal função da escola não é só transmitir informações, mas a integração social começa com ela, uma vez que é através da escola que os padrões de convivência são estabelecidos.

No segundo capítulo traz as contribuições de vários autores como Mondini (1999), Foreman e Crews (1984), Bilachi (1999), entre outros, na tentativa de situar o leitor como o termo e o movimento relacionado a inclusão foi se constituindo ao longo do tempo. Ainda neste capítulo, retoma outros autores para tentar estabelecer as diferenças existentes entre os termos inclusão e integração, indagando se existe diferença entre os termos ou inclusão é apenas um termo mais moderno para se falar de integração. Com isso, vai articulando brilhantemente e de forma bem tranquila as ideias defendidas por vários autores; desde aqueles que defendem que os dois termos designam situações bem distintas, como aqueles que utilizam os termos como sinônimos.

No terceiro capítulo temos por objetivo a inclusão de crianças com Síndrome de Down em uma escola regular, destacando a proposta de fusão da escola e as mudanças na conquista da educação escolar, estabelecendo uma discussão sobre esta prática, salientando os pontos positivos, negativos, as principais dificuldades encontradas e os resultados obtidos pelos profissionais. É importante salientar uma visão prática de como um processo de inclusão pode ser feito e, principalmente surtir resultados significativos.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O desenvolvimento cognitivo do portador de Síndrome de Down se mostra usualmente marcado por concepções tradicionalmente estabelecidas e sedimentadas, que acabam por assumir o caráter de

inquestionáveis, balizando as perspectivas e práticas adotadas nos procedimentos de reabilitação e na educação familiar e escolar. Contudo, com o avanço de pesquisas que investigam essa Síndrome, realizadas em diversos países e em vários campos do conhecimento, tem-se levantado que muitas dessas concepções se mostram errôneas e estereotipadas; necessitando serem revistas. Esse texto tem o objetivo de contribuir para aclarar algumas dessas concepções, sintetizando numa revisão bibliográfica algumas relevantes considerações em relação aos aspectos cognitivos e aos processos de aprendizagem do portador de Síndrome de Down, feitas a partir da década de 1990. Isso se faz importante, pois a revisão de concepções permite novas perspectivas de compreensão e de intervenção nos processos de desenvolvimento cognitivo dos portadores de Síndrome de Down, impulsionando a qualidade da aprendizagem desse.

O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DO PORTADOR DA SÍNDROME DE DOWN

A Síndrome de Down se caracteriza, em sua etiologia, por ser uma alteração na divisão cromossômica usual, resultando na triplicação, ao invés da duplicação, do material genético referente ao cromossomo 21. A causa dessa alteração ainda não é conhecida, mas sabe-se que ela pode ocorrer de três modos diferentes. Em 96% dos casos, essa trissomia se apresenta por uma não-disjunção cromossômica total: conforme o feto se desenvolve, todas as células acabam por assumir um cromossomo 21 extra. Em cerca de 4% dos casos, entretanto, ou os portadores não têm todas as células afetadas pela trissomia, sendo denominados como casos “mosaico” (entre 0,5 – 1%), ou desenvolvem a síndrome de Down por translocação gênica (entre 3,0 – 3,5%), caso em que parte ou todo o cromossomo 21 extra se encontra ligado a um outro cromossomo, geralmente o cromossomo 14. A síndrome de Down frequentemente acarreta complicações clínicas que acabam por interferir no desenvolvimento global da criança portadora, sendo que as mais comumente encontradas são alterações cardíacas, hipotonia, complicações respiratórias e alterações sensoriais, principalmente relacionadas à visão e à audição.

Embora as diferentes formas de manifestação da trissomia possam provocar variações físicas, clínicas e nas capacidades cognitivas, existem poucos estudos comparativos que possam atestar as reais diferenciações existentes entre os três grupos de portadores de Síndrome de Down. Crianças portadoras de síndrome de Down mosaico alcançaram em idades mais precoces o engatinhar e a deambulação, mas diferenças maiores não foram encontradas em relação ao desenvolvimento da aprendizagem.

Uma concepção infelizmente ainda muito presente em relação aos portadores de Síndrome de Down, e que será mais adiante discutida, é a de que esses se desenvolvem, todos, da mesma forma, ou seja, apresentam as mesmas características, incapacidades e limitações orgânicas, motoras e cognitivas; numa aparente continuidade do pensamento de um dos primeiros pesquisadores da síndrome, o Dr. J. Langdon Down que, em meados do século XIX, “catalogava” todos os portadores dessa síndrome numa espécie de sub-raça humana, a raça “mongolóide”. A concepção de que o portador de síndrome de Down não constitui uma “raça” à parte, mas que apresenta, como qualquer outro representante da espécie humana, peculiaridades individuais de personalidade e no curso de seu desenvolvimento neuropsicomotor, vem ganhando espaço lentamente; e é de fundamental importância quando se pensa na influência que essa mudança de concepção tem na elaboração de estratégias de ensino, de programas de reabilitação, de orientação profissional, dentre outros.

O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DA CRIANÇA

Outra concepção também frequentemente encontrada é a de que o portador de síndrome de Down alcança o ápice de seu desenvolvimento cognitivo, da linguagem e de esquemas motores ao atingir a adolescência, iniciando-se, então, um declínio dessas capacidades. Muito embora se estabeleça atualmente que portadores de Síndrome de Down apresentem possibilidades mais elevadas do que o restante da população de desenvolver a Doença de Alzheimer 1 estudos realizados por Devenny e colaboradores (1992) com portadores de Síndrome de Down de alto rendimento

(capacidades cognitivas média e moderadamente afetadas), num acompanhamento longitudinal de cinco anos, não revelaram achados significativos a apoiar a hipótese de correlação entre envelhecimento e decréscimo das faculdades cognitivas dos portadores de Síndrome de Down.

As pesquisas de Devenny e colaboradores (1992) encontram respaldo naquelas desenvolvidas por Holland (1997), de acordo com as quais as características de declínio das capacidades cognitivas do portador dessa Síndrome, caso as haja, devem ser cuidadosamente investigadas antes de serem atribuídas à demência (Alzheimer, principalmente) ou ao envelhecimento, pois podem decorrer de fatores outros, tais como situações de stress próprias à vida de todo aquele que envelhece (falecimento de pessoas próximas, declínio físico geral, limitações econômicas...), depressão, problemas com a acuidade visual e auditiva, mau funcionamento da glândula tireoide, entre outros.

Buckley e Bird (1994) levantam várias características relevantes quanto ao desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança portadora de síndrome de Down em seus primeiros cinco anos de vida, aqui sumarizadas:

1. O atraso no desenvolvimento da linguagem, o menor reconhecimento das regras gramaticais e sintáticas da língua, bem como as dificuldades na produção da fala apresentados por essas crianças resultam em que apresentem um vocabulário mais reduzido, o que, frequentemente, faz com que essas crianças não consigam se expressar na mesma medida em que compreendem o que é falado, levando-as a serem subestimadas em termos de desenvolvimento cognitivo.
2. Essas mesmas alterações linguísticas também poderão afetar o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas, pois há maior dificuldade ao usar os recursos da linguagem para pensar, raciocinar e relembrar informações.
3. Vários estudos (ver abaixo) têm atestado que crianças portadoras de Síndrome de Down apresentam uma capacidade de memória auditiva de curto-prazo mais breve, o que dificulta o acompanhamento de instruções faladas, especialmente se elas envolvem múltiplas informações ou ordens/orientações consecutivas. Essa dificuldade pode, entretanto, ser minimizada se essas instruções forem acompanhadas por gestos ou figuras que se refiram às instruções dadas.
4. No mesmo sentido, por apresentarem habilidades de processamento e de memória visual mais desenvolvidas do que aquelas referentes às capacidades de processamento e memória auditivas, as crianças portadoras de Síndrome de Down se beneficiarão de recursos de ensino que utilizem suporte visual para trabalhar as informações.
5. É imprescindível que às crianças portadoras de Síndrome de Down seja dada toda a oportunidade de mostrar que compreendem o que lhes foi dito/ensinado, mesmo que isso seja feito através de respostas motoras como apontar e gesticular, se ela não for capaz de fazê-lo exclusivamente de forma oralizada.

A EDUCAÇÃO DO PORTADOR DE SÍNDROME DE DOWN

Ao longo da história da educação no Brasil, sempre foi o centro de atenção e preocupação das necessidades da classe dominante da sociedade e durante o império, período caracterizado por uma sociedade rural e descolarizada, foi possível manter o deficiente mental no anonimato, escondendo-os da sociedade que sentia-se incomodada de sua presença. Neste contexto a própria escola se encarregava de selecionar os “normais”, usando como critérios modelos de normalidade criados por ela, não com bases em razão patológicas, genéticas e neurológicas, mas fundamentadas no comportamento diferente em relação aquele esperado pelos ditos “normais”. A deficiência estava situada historicamente e trazia a marca das expectativas sociais, do modelo de homem, baseado principalmente em atributos valorizados pelas relações sociais, surgidas em determinado modo de produção.

A constituição de 1824, a primeira do Brasil, prometia “instrução primária e gratuita a todos como inerente do direito civil e político”. No entanto, a educação das crianças deficientes mentais encontrou pouca manifestação no país, porque a sociedade de então já se protegia do adulto deficiente, na mesma constituição, privando do direito político o incapacitado físico ou moral.

A educação do deficiente por não ser motivo de preocupação para a sociedade vigente, vamos encontrar historicamente apenas duas instituições para deficientes mentais.

Uma junto ao hospital Juliano Moreira, em Salvador, a outra, Escola México, no Rio de Janeiro, ambas sob a dependência administrativa do Estado prevalecendo o descaso com a educação popular.

Os médicos que anteriormente eram responsáveis pelos deficientes perceberam a importância da pedagogia, à medida que criavam instituições escolares ligadas à hospitais psiquiátricos já era a percepção da importância da educação, que tinha como desafio sistematizar conhecimentos que fizeram com que as crianças deficientes mentais participassem de alguma forma da vida em grupo social de então.

Os professores tinham como critério para avaliar a anormalidade, o grau de inteligência, em relação aos alunos da mesma idade, bem como, a observação da atenção do aluno, da sua memória. Essas crianças deveriam ser educadas em classes separadas, não só porque aprendiam com e nem como os normais. A educação dessas crianças seria da responsabilidade de todos, que deveriam fazer o que estivesse ao seu alcance para tentar corrigir as possíveis imperfeições com que se deparassem.

A concepção de deficiência mental englobou diversas e variadas crianças com comportamentos divergentes das normas sociais estabelecidas pela sociedade e vinculadas nos padrões escolares. Dessa forma, a ação pedagógica, junto a essas crianças, reproduziu em parte as expectativas históricas, principalmente das camadas dirigentes.

O ESPAÇO NECESSÁRIO PARA A FORMAÇÃO ESPECIAL

A maioria dos educadores de crianças portadoras de Síndrome de Down continuavam a insistir em buscar soluções para a educação de tais crianças em métodos tradicionais e ultrapassados. Entretanto, devido a preocupação dos educadores da área de Educação Especial vem surgindo metodologias modernas para atender a esta clientela bem como a construção do conhecimento pelo próprio aluno.

O arranjo do espaço físico implica nos princípios educacionais em que se apoia a referida prática. Assim sendo, como o espaço é fundamental processo de descoberta e construção, as classes da Escola Flor de Ipê foram organizadas no sentido de oferecer aos seus alunos uma área que pudesse construir, criar, espalhar materiais, trabalhar sozinhos e em pequenos e grandes grupos. Em períodos anteriores, sob outras orientações, as classes podiam ser pequenas, pois nessas aulas os alunos tinham apenas que se manter somente sentados frente às mesas, ouvindo o professor, observando gravuras, seguindo instruções. O professor trazia pronto o material que seria utilizado e que, no geral, se resumia em lápis e folhas a serem pintadas. Atualmente, as salas de trabalho constituem um ambiente estimulante, aconchegante, favoráveis ao trabalho e à convivência harmoniosa entre seus ocupantes.

O processo educativo do Portador de Síndrome de Down deve ser diferenciado, segundo a proposta apresentada por Werneck, “as decisões para a organização da sala, para as atividades a serem desenvolvidas nas salas são tomadas pelos alunos em conjunto, sob a orientação do professor”. Para melhor definir as áreas de trabalho que podem ser desenvolvidas simultaneamente numa sala, o espaço é organizado em cantos, cada qual com a sua

especialidade. Esses cantos ajudam os alunos a se organizarem frente as opções de trabalho disponível na sala, facilitando-lhes a escolha das atividades, pelas quais desenvolverão o dia letivo. Os cantos se constituem em fontes de classificação e ordenação do pequeno mundo que é a classe. Através dele, o aluno constrói relações que o ajudarão a organizar o mundo em que vive lá fora e dentro de si próprio.

O DESENVOLVIMENTO DOS PORTADORES DA SÍNDROME DE DOWN

O desenvolvimento das crianças portadoras de Síndrome de Down vai depender de suas condições psicomotoras. A maioria delas apresentam atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e, antigamente, não se acreditava na capacidade de aprender, pois os testes eram aplicados para avaliar o grau de inteligência e não as habilidades ou atividades que as crianças gostam de fazer. Com esse tipo de avaliação, os profissionais aconselhavam os pais a nada fazer ou interná-los em instituições.

Só que, em 1961, se promulgou a 1ª Lei de Amparo ao Excepcional: Lei Federal 4.024 do Ministério da Educação, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, começou-se a considerar a possibilidade de atendimento aos excepcionais quando possível no sistema geral de educação. Esta lei também propôs a doação de bolsas, empréstimos e subvenções a escolas particulares que oferecem ensino eficiente aos excepcionais.

Em 1971, a Lei Federal 5.692, no artigo 9º, permitiu que cada Conselho Estadual de Educação estabelecesse as suas próprias diretrizes para o atendimento aos excepcionais.

Para determinar as Diretrizes Básicas da Educação Especial em nível Nacional foi criado, em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial, que ganhou força durante esses anos e, em 1987, foi transformado em Secretaria de Educação Especial, com sede em Brasília. Com todo respaldo que esta lei dá para garantir o ensino da Educação Especial, existem crianças e jovens que ficam impedidos de frequentar escolas apropriadas, sendo até então descaso social.

Segundo Bilachi, “há cerca de dez anos surgiram os programas e entidades como a ADAES, onde as crianças com Síndrome de Down tem condições de aprender, embora mais lentamente. A maioria delas são capazes de aprender e cuidar de si, ou seja, podem ser independentes em alimentação, vestuário e hábitos de higiene. Algumas podem aprender a ler e escrever com métodos especiais de alfabetização”. A inclusão é uma das reivindicações da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, que congrega 40 entidades no país. O processo educativo direcionado por algumas instituições, segundo Werneck, “para atender as crianças que não tem condições financeira para frequentar clínicas e escolas especializadas contam com entidades filantrópicas como as APAEs, ou permanecem no lar sem atendimento ou escolaridade”. Os atendimentos especializados têm por objetivo auxiliar a criança portadora de deficiência a desenvolver as suas habilidades ou potencial, visando a auto dependência e o seu máximo funcionamento em seus sentidos.

Faz-se necessário enfatizar que, além dos métodos pedagógicos adequados a cada tipo de deficiência, é importante que os alunos participem de atividades de vida diária e prática, lazer, esportes e artes, que colaboram para o seu desenvolvimento global, visando a sua melhor condição de ajustamento social no lar e na comunidade.

Antigamente, as pessoas que possuíam algum tipo de deficiência mental, iam para instituições específicas para se tratar, sem nenhum contato com a sociedade dita “normal”.

Mas, pesquisas foram feitas e descobriram que o atendimento era mais eficaz no lado médico e sanitário, não dando maior importância para o psicológico e o pedagógico, logo, não se obtinha bons resultados.

UMA INCLUSÃO DE SUCESSO

A inclusão digital é uma das principais ferramentas de distribuição de saberes, oportunidades, renda e de participação social. Assim, cabe à sociedade civil e ao poder público atuarem juntos na implementação dessa política, universalizando o acesso aos meios, ferramentas, conteúdos e saberes através das tecnologias da informação, promovendo autonomia e emancipação. Para tanto é preciso encarar a inclusão digital como processo da inclusão social e, portanto, política pública. É preciso entender que não basta incluir é preciso inserir o indivíduo na nova cultura do saber e do conhecimento articulados em rede. Como já dito é preciso educar e capacitar para os novos paradigmas. A esses espaços de inclusão digital, chamamos Tele centro. Com os objetivos de combater a desigualdade tecnológica, o analfabetismo digital e diminuir os altos índices de exclusão digital, o projeto auxilia ainda, na capacitação profissional, na disseminação do uso do software livre, na revitalização de espaços comunitários e na produção de comunicação comunitária, os Tele centros tornam-se também palco para a articulação popular e referência na luta pela inclusão social. Em um Tele centro qualquer cidadão pode navegar na internet, ter um endereço de correio eletrônico, usar recursos modernos de informática para trabalho ou lazer e se inscrever em cursos de informática oferecidos gratuitamente, sempre capacitando os usuários na utilização de softwares livres, isto é, que não são protegidos por copyrights (direitos de cópia) e podem ser alterados, utilizados e distribuídos livremente. Tanto o sistema operacional dos computadores do Programa quanto os demais aplicativos são softwares que podem ser utilizados sem o pagamento de licenças de uso, reduzindo custos do projeto. Dessa forma, os Tele centros não são apenas espaços de simples utilização dos computadores e de acesso à Internet, mas principalmente um local público de geração de conhecimento, fortalecimento da cidadania buscando a socialização dos usuários através da convivência em um espaço comum, condição indispensável para que estas pessoas se organizem e se apropriem cada vez mais da iniciativa de inclusão digital. A participação da comunidade é vital para o bom funcionamento dos Tele centros, por isso, é importante a existência de um Conselho do tele centro formado por representantes da região e por lideranças eleitas pela população, que irão garantir atender todas as necessidades dos usuários solucionando possíveis problemas e auxiliando na manutenção do espaço interno de cada unidade. Trata-se de um novo padrão de relações entre Estado e sociedade porque viabilizam a participação de segmentos sociais na formulação de políticas sociais e possibilitam à população o acesso aos espaços onde se tomam as decisões políticas. Se efetivamente representativos, poderão imprimir um novo formato às políticas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conquanto ainda haja muita discussão quanto à natureza do processo de desenvolvimento do portador de Síndrome de Down, havendo argumentações que se dirigem a entender esse desenvolvimento como “apenas” mais lento do que o desenvolvimento neuropsicomotor típico, ou como acompanhando o desenvolvimento neuropsicomotor típico em algumas fases, diferenciando-se em outras, ou ainda que haja a mesma sucessão de fases, havendo diferenciação em especificidades do desenvolvimento (ver Nye e colaboradores, 1995), parece haver uma forte tendência a considerar esse desenvolvimento como essencialmente balizado pelos efeitos das alterações cromossômicas próprias dessa síndrome.

Essa perspectiva leva a que se considere que os portadores de Síndrome de Down devem se desenvolver da mesma maneira, com limitações de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo, assim como de habilidades sociais e de peculiaridades comportamentais, até agora “conhecidas”. Entretanto, vários estudos contrabalançam essa tendência, apontando que o desenvolvimento do indivíduo portador de Síndrome de Down é, tanto quanto o de qualquer não portador, resultante de influências sociais, culturais e genéticas; incluindo-se aí as expectativas havidas em relação às suas potencialidades e capacidades e os aspectos afetivo-emocionais da aprendizagem. Deve-se então observar que, muito embora os portadores de Síndrome de Down apresentem características peculiares de desenvolvimento, isso não se constitui numa uniformidade a predizer comportamentos e potencialidades. Mesmo do ponto de vista genético é preciso lembrar, como

alerta Jackson-Cook (1996), que o portador de Síndrome de Down também possui 22 outros pares de cromossomos, que lhe conferem um pool de diversidade.

A ação educacional ou terapêutica adotada em relação ao portador de Síndrome de Down precisa levar em consideração a concepção de que há necessidades educacionais próprias de aprendizagem relacionadas a especificidades resultantes da síndrome, que devem ser investigadas, reconhecidas e trabalhadas através de técnicas apropriadas, sendo importante a adoção de uma diversidade de recursos instrucionais, e de outras compreensões do tempo e espaço escolar e pedagógico, de maneira a propiciar que as informações sejam mais efetivamente compreendidas e interpretadas. Por outro lado, as ações educacionais e terapêuticas devem também se levar em conta o entendimento de que cada portador de Síndrome de Down possui um processo de desenvolvimento particular, fruto de condições genéticas e sócio históricas próprias. As políticas de Educação Inclusiva também encontram raízes e justificativas nessa ideia.

Acredita-se que o desenvolvimento cognitivo do portador de Síndrome de Down será tão mais efetivo quanto menor forem os estereótipos a limitarem as concepções que se tem desse.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BILACHI, Simoni Portioli. Caderno UniABC Fisioterapia, São Paulo, 2000.
- BUCKLEY, S.J.; Emslie, M., Haslegrave, G. e Leprevost, P. (1993). O desenvolvimento da linguagem e da escrita das crianças da Síndrome de Down.
- FOREMAN, P. e Crews, G. (1998). Usando a comunicação com crianças com Síndrome de Down 5, 16-25.
- JACKSON-COOK, C. (1996). Relatório completo de pesquisa. Retirado em 09/11/2004 do site da International Mosaic Down Syndrome.
- MANTOAN, Maria Tereza Egler. (Org.) Caminhos pedagógicos da inclusão. São Paulo Memnon, 2001.
- MAZZOTTA, Marcos J.S. Educação especial no Brasil: História e políticas. São Paulo: Cortez, 1996.
- MONDINI, Rosana. Caderno UniABC Fisioterapia, São Paulo, 2000.





EDNALVA APARECIDA DA SILVA OLIVEIRA

Formada em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo - UNASP. É Professora Titular da Prefeitura de São Paulo

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM: ABORDAGENS COLABORATIVAS

RESUMO

Este estudo explorou as Metodologias Ativas de Aprendizagem com ênfase nas abordagens colaborativas e interativas no ensino. A partir de uma revisão bibliográfica, analisamos os benefícios e desafios dessas abordagens, embasados em teorias construtivistas e cognitivas de autores como Piaget e Ausubel. Observamos que as Metodologias Ativas, ao adotar a aprendizagem colaborativa, estimulam a construção coletiva do conhecimento, promovem a aplicação prática e fomentam habilidades sociais vitais para a vida contemporânea. Entretanto, os desafios como a resistência à mudança, a necessidade de novas estratégias avaliativas e a adequação à diversidade dos alunos ainda são grandes. Essas abordagens redefinem o papel do educador para facilitador, enquanto os alunos assumem o protagonismo da aprendizagem. Diante das transformações do mundo, as Metodologias Ativas emergem como um caminho para uma educação mais alinhada às demandas da sociedade atual.

Palavras-chave:

Metodologias ativas; Aprendizagem colaborativa; Abordagens interativas; Desafios.

INTRODUÇÃO

No cenário educacional em constante transformação, a busca por abordagens pedagógicas eficazes que atendam às demandas de uma sociedade em evolução tem se tornado uma prioridade. As metodologias ativas de aprendizagem emergem como uma resposta inovadora e promissora, desafiando paradigmas tradicionais e estimulando a interação dinâmica entre educadores e alunos. A compreensão de que a educação transcende a simples transmissão de informações e requer a construção ativa do conhecimento tem impulsionado a adoção dessas abordagens que colocam os estudantes no centro do processo educativo.

As mudanças tecnológicas, culturais e sociais que caracterizam o século XXI têm demandado uma revisão crítica das práticas educacionais existentes. A aquisição passiva de conhecimento, outrora considerada suficiente para preparar os indivíduos para as demandas do mercado de trabalho e da vida em sociedade, agora é insuficiente. Habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação eficaz e colaboração são cada vez mais essenciais para enfrentar os desafios complexos e multifacetados que a contemporaneidade apresenta.

A transição de um modelo centrado no professor para uma abordagem centrada no aluno é um dos pilares fundamentais das metodologias ativas. Essa mudança de perspectiva reconhece a importância de engajar os estudantes de maneira mais profunda e significativa, permitindo que eles se tornem participantes ativos na construção de seu próprio aprendizado. Sob essa ótica, o educador assume um papel de facilitador, orientador e mediador do processo, em vez de ser apenas o detentor do conhecimento.

A compreensão de que o aprendizado não ocorre de forma isolada, mas sim através da troca de ideias, discussões, debates e resolução de problemas em conjunto, encontra espaço nas metodologias ativas. Os alunos são incentivados a trabalhar em equipe, explorando diferentes perspectivas e enriquecendo-se mutuamente por meio da diversidade de experiências e conhecimentos.

Visando entender a complexidade de todas essas questões, este artigo se propõe a explorar de maneira aprofundada as metodologias ativas de aprendizagem, com foco nas abordagens colaborativas e interativas. Buscamos compreender as bases teóricas que sustentam essas práticas educativas e analisar como elas têm sido implementadas em diversos contextos.

CONSTRUTIVISMO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

No âmbito das metodologias ativas de aprendizagem, o construtivismo emerge como um dos pilares fundamentais que norteiam a transformação do processo educacional. A teoria construtivista, desenvolvida por autores como Morin (2021) e Santos (2019), propõe que o conhecimento não é transmitido passivamente de um emissor para um receptor, mas sim construído ativamente pelo indivíduo a partir de suas experiências, interações e reflexões.

Segundo Follador (2023), a abordagem construtivista incentiva a participação ativa do aluno na construção de seu próprio conhecimento. Isso ocorre à medida que o estudante relaciona as novas informações com seus conhecimentos prévios, criando conexões significativas que tornam o aprendizado mais duradouro e aplicável. O processo de construção do conhecimento ganha relevância quando o aluno se torna um agente ativo, engajado na exploração de conceitos e na busca por soluções para desafios propostos.

A aprendizagem significativa, conceito explorado por Pires e Oliveira (2023), assume um papel central. A abordagem visa garantir que os alunos atribuam significado aos conteúdos aprendidos, conectando-os com suas vivências e necessidades. A partir dessa perspectiva, a aprendizagem deixa de ser um processo mecânico e passivo para se tornar um ato intencional de construção de significados, em que o aluno se torna um participante ativo na criação do próprio conhecimento.

As metodologias ativas se alinham perfeitamente com os princípios construtivistas ao enfatizar a interatividade, a discussão e a resolução de problemas como estratégias para promover a construção ativa do conhecimento. Nesse sentido, o construtivismo fornece a base teórica para a implementação de abordagens colaborativas e interativas, em que os alunos são instigados a explorar, experimentar e questionar, tornando-se protagonistas de sua própria aprendizagem.

Portanto, o construtivismo surge como um alicerce teórico fundamental para as metodologias ativas de aprendizagem, fornecendo as bases para a transformação do papel do educador e do aluno no processo educativo. A mudança de foco, da transmissão de informações para a construção ativa do conhecimento, coloca os estudantes no centro do processo, incentivando a participação ativa, a autonomia e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas.

APRENDIZAGEM COLABORATIVA E COOPERAÇÃO

A aprendizagem colaborativa e a cooperação, duas abordagens inter-relacionadas, têm conquistado espaço significativo nas metodologias ativas de aprendizagem, redefinindo a dinâmica tradicional da sala de aula. Autores como Rocha e Farias (2020) e Lopes; Vieira (2020) são representativos na discussão dessa temática, ao enfatizar a importância da interação entre os alunos como um fator-chave na construção do conhecimento.

Ao promover a troca de ideias, a discussão de pontos de vista divergentes e o trabalho conjunto em projetos, os alunos são expostos a diferentes perspectivas e são incentivados a desenvolver habilidades de comunicação, argumentação e escuta ativa. A interação com os pares estimula a construção coletiva do conhecimento, beneficiando-se da diversidade de experiências e saberes.

O espírito de cooperação vai além da mera divisão de tarefas e se baseia em um compromisso mútuo para atingir objetivos comuns. Ela exige que os alunos compartilhem responsabilidades, tomem decisões em conjunto e colaborem para alcançar resultados significativos. Essa abordagem promove o desenvolvimento de habilidades interpessoais, como empatia, respeito e trabalho em equipe, que são essenciais não apenas no ambiente educacional, mas também na vida em sociedade.

A aprendizagem colaborativa e a cooperação também estão alinhadas com a perspectiva sócio construtivista de Vygotsky, conforme apontado por Batata (2022). Segundo Vygotsky, a interação social desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, uma vez que a interação com outros indivíduos mais experientes leva a uma internalização gradual do conhecimento. As metodologias ativas, ao enfatizarem a interação e a colaboração entre os alunos, proporcionam um ambiente propício para a internalização do conhecimento, bem como para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas e autorregulatórias.

Esses dois eixos de trabalho não apenas fortalecem a construção coletiva do conhecimento, mas também preparam os alunos para enfrentar desafios do mundo contemporâneo, que requerem habilidades de trabalho em equipe, comunicação eficaz e resolução de conflitos. Ao promoverem a interação e o diálogo entre os alunos, as metodologias ativas de aprendizagem proporcionam um ambiente enriquecedor em que a colaboração não é apenas uma estratégia pedagógica, mas sim um valor fundamental para o desenvolvimento pessoal e social.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) emerge como uma metodologia ativa que desafia os alunos a enfrentarem situações do mundo real e a buscar soluções por meio de investigação, colaboração e reflexão. Follador (2023) e Reinheimer (2023) destacam que a ABP transcende a simples transmissão de informações e estimula a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. No centro da ABP está o desafio de resolver problemas autênticos. Através da análise de cenários reais, os alunos são encorajados a identificar questões, levantar hipóteses e buscar informações

relevantes para a resolução de desafios complexos. A abordagem fomenta a curiosidade, a investigação e a tomada de decisões informadas, capacidades essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual (Pires; Oliveira, 2023).

A ABP também promove a aprendizagem contextualizada e a transferência de conhecimento. Ao enfrentarem problemas reais, os alunos reconhecem a relevância dos conceitos aprendidos e sua aplicabilidade em situações concretas. Essa abordagem permite que o aprendizado transcenda os limites da sala de aula e se integre organicamente ao cotidiano dos alunos, aumentando a motivação e a compreensão dos conteúdos.

Um dos aspectos distintivos da ABP é a abordagem centrada no aluno. Os alunos assumem o papel de protagonistas de seu próprio aprendizado, sendo responsáveis pela identificação de problemas, pela busca de informações e pela formulação de soluções.

Entendemos que a Aprendizagem Baseada em Problemas é uma metodologia ativa que coloca os alunos em contato direto com desafios reais, incentivando a investigação, a colaboração e a aplicação prática do conhecimento. Através dessa abordagem, os alunos se tornam protagonistas de seu próprio aprendizado, desenvolvendo habilidades cognitivas, sociais e metacognitivas que são essenciais para a formação de cidadãos críticos, criativos e capazes de enfrentar os desafios complexos da sociedade contemporânea.

BENEFÍCIOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

A análise dos estudos selecionados revela uma convergência de visões sobre os benefícios proporcionados pelas metodologias ativas de aprendizagem, com ênfase nas abordagens colaborativas e interativas. Autores como Batata (2022) e Rocha e Farias (2020) destacam o engajamento dos alunos como um dos principais ganhos dessas abordagens. Através da participação ativa em atividades práticas, discussões e projetos colaborativos, os estudantes se tornam protagonistas do próprio aprendizado, assumindo um papel mais ativo na construção do conhecimento. Isso não apenas estimula a motivação intrínseca para a aprendizagem, mas também reforça a autonomia e a responsabilidade dos alunos por seu progresso educacional.

A perspectiva de Cristina e Folhador (2023) e de Pires e Oliveira (2023) reforça o desenvolvimento de habilidades socioemocionais como um resultado positivo das metodologias ativas. A colaboração entre pares e a interação em grupo proporcionam um ambiente propício para o aprimoramento das habilidades de comunicação, resolução de conflitos, liderança e trabalho em equipe. O convívio em um espaço que valoriza a diversidade de perspectivas e experiências contribui para a formação de cidadãos mais preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade globalizada e interconectada.

A melhoria na retenção do conhecimento é outra vantagem recorrentemente mencionada por autores como Lopes e Vieira (2020). A aprendizagem se torna mais duradoura quando os alunos têm a oportunidade de aplicar os conceitos teóricos em situações concretas e relevantes para seu cotidiano. A resolução de problemas reais, como proposto pela ABP, aumenta a relevância dos conteúdos, permitindo que os estudantes compreendam sua utilidade e importância.

Além dos benefícios diretos para os alunos, Moran (2021) e Reinheimer (2023) ressaltam o impacto positivo das metodologias ativas no papel do educador. A mudança de um modelo centrado no professor para uma abordagem de facilitador e mediador exige que os educadores desenvolvam novas habilidades, como a capacidade de criar ambientes de aprendizagem colaborativos, elaborar questões desafiadoras e adaptar-se às necessidades individuais dos alunos.

O engajamento, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a melhoria na retenção do conhecimento e a transformação do papel do educador são aspectos ressaltados pelos autores. É importante frisar que os desafios inerentes à implementação dessas abordagens e buscar

estratégias para maximizar os benefícios enquanto enfrenta as barreiras identificadas.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

A análise dos estudos selecionados revela uma série de desafios inerentes à implementação das metodologias ativas de aprendizagem, com foco nas abordagens colaborativas e interativas. Autores como Rocha e Farias (2020) destacam a resistência à mudança por parte de alguns educadores como um desafio significativo. A transição de um modelo tradicional de ensino para uma abordagem centrada no aluno exige uma reconfiguração das práticas pedagógicas e uma adaptação das estruturas curriculares, o que nem sempre é recebido com entusiasmo por todos os profissionais.

Outro desafio mencionado por Santos (2019) é a necessidade de planejamento cuidadoso e estruturação das atividades. A criação de cenários de aprendizagem colaborativos e interativos exige um planejamento detalhado que considere os objetivos educacionais, as estratégias de ensino, os recursos necessários e as formas de avaliação. A falta de preparação adequada pode comprometer a eficácia dessas abordagens e levar a experiências menos satisfatórias para os alunos.

A avaliação das atividades colaborativas e interativas emerge como um desafio recorrente, conforme destacado por Lopes e Vieira (2020) e Pires e Oliveira (2023). A concepção de métodos de avaliação que reflitam a natureza diversificada e complexa das metodologias ativas demanda criatividade e inovação por parte dos educadores.

Além disso, Silva (2023) e Cristina e Folhador (2023) apontam para a necessidade de recursos adequados para a implementação eficaz das metodologias ativas. A utilização de tecnologia, a criação de espaços físicos adaptados e a disponibilidade de materiais educativos relevantes são aspectos fundamentais para o sucesso dessas abordagens. A falta de recursos pode comprometer a qualidade das atividades e limitar o potencial de aprendizado dos alunos.

A transformação do papel do educador, de transmissor de conhecimento para facilitador, é destacada por Moran (2021) e Reinheimer (2023) como um desafio que exige o desenvolvimento de novas competências. O educador precisa adquirir habilidades de mediação, incentivar a participação ativa dos alunos e guiar a construção colaborativa do conhecimento. Essa mudança de perspectiva demanda formação contínua e apoio institucional para que os educadores se sintam confiantes e preparados para atuar nesse novo papel.

A necessidade de planejamento, a resistência para a educação a distância, a adequação dos métodos de avaliação, a disponibilidade de recursos e a transformação do papel do educador são aspectos que demandam atenção e soluções inovadoras. Esses desafios, embora presentes, não devem ser encarados como obstáculos intransponíveis, mas sim como oportunidades para o aprimoramento das práticas educacionais e o desenvolvimento de abordagens mais eficazes e relevantes para o século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exploração das metodologias ativas de aprendizagem, com enfoque nas abordagens colaborativas e interativas, revelou um panorama complexo e dinâmico das práticas educacionais contemporâneas. Ao analisar os benefícios e desafios dessas abordagens inovadoras, torna-se evidente que elas representam uma resposta valiosa às demandas de um mundo em constante evolução.

As metodologias ativas de aprendizagem ressoam com as mudanças culturais e sociais que caracterizam o século XXI. Ao deslocar o foco do professor para o aluno, essas abordagens reconhecem a necessidade de cultivar habilidades que vão além da mera transmissão de

informações. A aprendizagem colaborativa e interativa oferece aos alunos a oportunidade de explorar, questionar, comunicar e cooperar – habilidades que se alinham às exigências de um mercado de trabalho globalizado e de uma sociedade em constante transformação.

A análise dos benefícios destaca a promoção do pensamento crítico, da autonomia e da aplicação prática do conhecimento como pilares que fundamentam as metodologias ativas. A construção coletiva do conhecimento e a diversidade de perspectivas proporcionam uma visão mais rica e holística dos conteúdos, preparando os alunos para enfrentar desafios complexos de maneira informada e criativa.

Por outro lado, os desafios identificados na implementação das metodologias ativas não devem ser vistos como obstáculos intransponíveis, mas sim como oportunidades para reflexão e crescimento. A demanda por maior investimento de tempo e esforço por parte dos educadores reflete a mudança de papel, de meros transmissores de conhecimento para facilitadores do processo de aprendizagem. A resistência à mudança é um convite para a transformação para a valorização das práticas educacionais centradas no aluno.

A diversidade de alunos e as necessidades individuais destacam a importância da flexibilidade e da personalização das atividades. A avaliação, por sua vez, exige uma redefinição das estratégias tradicionais, voltando-se para a medição de habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração. O reconhecimento desses desafios instiga a busca por soluções inovadoras que possam enriquecer ainda mais as práticas educacionais. Diante das mudanças sociais e tecnológicas, as metodologias ativas emergem como um farol de inovação e relevância, iluminando o caminho para uma educação mais dinâmica, participativa e adaptada às necessidades do futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015

BATATA, Sérgio Manuel. A produção audiovisual e o seu ensino básico com recurso a metodologias ativas de aprendizagem. repositorio.ul.pt. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/57487>>. Acesso em: 22 ago. 2023.

CRISTINA, Isabel ; FOLLADOR, Kellen Jacobsen . Resignificando a prática pedagógica com metodologias ativas: um relato de experiência na educação infantil. Dialogia, n. 43, p. e23900–e23900, 2023.

DEWEY, J. Vida e Educação. São Paulo: Nacional, 1959.

LOPES, Ana Lucia de Souza ; VIEIRA, Marili Moreira da Silva. Cultura digital e aprendizagem colaborativa:: estratégias virtuais pós-Covid 19. Comunicação & Educação, v. 25, n. 1, p. 200–214, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/172629/167358>>. Acesso em: 12 ago. 2022.

MORAN, José. Metodologias ativas de bolso: Como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. [s.l.]: Arco 43, 2021. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=bisXEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT55&dq=Metodologias+Ativas+de+Aprendizagem:+Explorando+Abordagens+Colaborativas+e+Interativas+no+Ensino+NOME&ots=meE3iW-8bc&sig=_0pZ5U7RjPfDiNvMwO3Q-2er94k#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 22 ago. 2023.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. Aprender a aprender. 2ª ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. 1999.

PIRES, Flávio de Souza ; OLIVEIRA, Sandra Alves de. Educação Matemática e metodologias ativas de aprendizagem: panorama de artigos brasileiros. *Indagatio Didactica*, v. 15, n. 3, p. 181–206, 2023. Disponível em: <<https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/31137>>. Acesso em: 22 ago. 2023.

REINHEIMER, Bruna Marieli. FRACTAIS: UMA POSSIBILIDADE DIDÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO DE GEOMETRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL. *Teses e Dissertações PPGECIM*, v. 0, n. 0, 2023. Disponível em: <<http://www.ppgecim.ulbra.br/teses/index.php/ppgecim/article/view/426>>. Acesso em: 22 ago. 2023.

ROCHA, Carlos José Tridade da ; FARIAS, Sidilene Aquino de. METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM POSSÍVEIS AO ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA. *REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, v. 8, n. 2, p. 69–87, 2020. SANTOS, Helen de Freitas. Abordagem utilizando realidades aumentada e virtual para suportar cursos baseados em metodologias ativas de aprendizagem (AURAV-SCBMAA). *repositorio.ufscar.br*, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12128>>. Acesso em: 22 ago. 2023.

SILVA. Currículo, inovação curricular e metodologias ativas: contributos para as práticas pedagógicas da disciplina de Língua Inglesa no Ensino Médio Técnico. *Uminho.pt*, 2023. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/85200>>. Acesso em: 22 ago. 2023.



BORDADOS

Ao tocar esse imenso tecido
Que o nome vida recebeu
Escolho linhas multicores
E bordadeira me faço eu

Em dias tristes e solitários
Bordo letras de saudades
Por vezes bordo sonhos
Desejos, amores e vontades

Em cada laçada um verso
Em cada ponto uma estrofe
Flores de vida e suspiros
Lágrimas de dor e de morte

Sigo então bordando pássaros
Que ganham asas e se põem a voar
Pousam nos olhos dos que leem
Nos lábios que declamam vão repousar

*Esse poema faz parte do livro Bordando Versos,
Editora Futurama, 2017*



LE MELO

Escritora e poetisa com 9 livros publicados sendo 4 destinados ao público infantil. Pedagoga, Psicopedagoga, Especialista em Educação Ambiental e Docência do Ensino Superior. Aromaterapeuta, Terapeuta Floral com extensão em Fitoterapia.

FABRANGE

FACULDADE

 revista@fabrange.edu.br

 (11) 4941-1735  (11) 94037-5827

