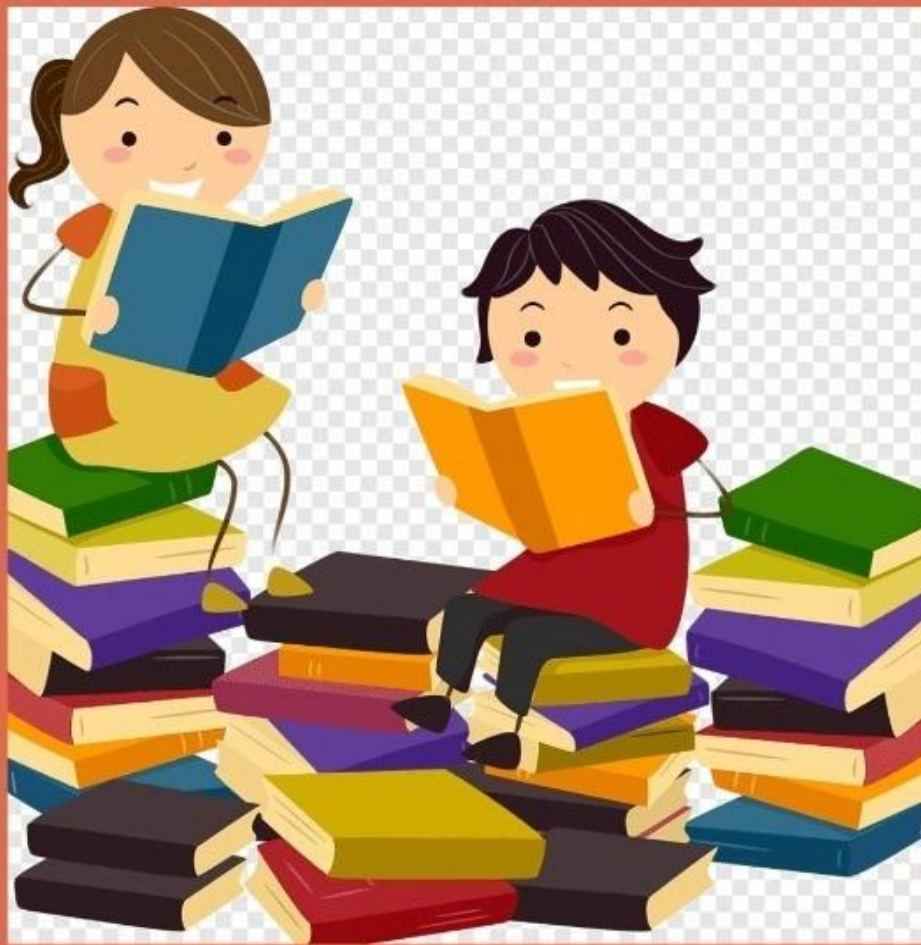


REVISTA AUTÊNTICOS

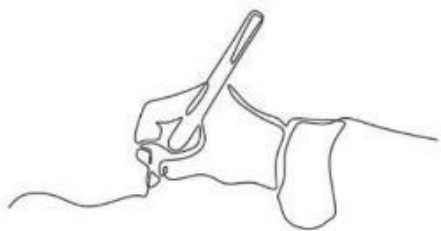
Volume 2 - Número 4

Julho 2022

ISSN - 2675 - 9543



Aluno que
lê mais
escreve
melhor?



revistaautenticos.com.br

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Maurício Amormino Júnior, CRB 6/2422)**

R454

Revista Autênticos [recurso eletrônico] / [Editor Chefe] Fernando Piffer – Vol 2, n.4 (Julho 2022) – São Paulo: Instituto P2G Educacional, 2022.

Bimestral

ISSN 2675-9543

Disponível em: <https://revistaautenticos.com.br/>

1. Educação Infantil. 2. Educação Inclusiva. 3. Ensino Lúdico.
4. Gestão Escolar. 5. Práticas Docentes. 6. Formação. 7. Autismo.
8. Alfabetização e Letramento. 9. Arte. 10. Aprendizagem.
I. Piffer, Fernando.

CDD: 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior - CRB-6/2422

www.revistaautenticos.com.br

E-Mail: contato@revistaautenticos.com.br

Rua Marquês de Lages, 729 – Ipiranga – São Paulo-SP – CEP 04162-001 Fone (11) 2947-3283

EDITORIAL

“ALUNO QUE LÊ MAIS ESCREVE MELHOR?”

Fazer com que a leitura regular de livros literários, didáticos ou paradidáticos se torne um hábito praticado com frequência pelos alunos das escolas regulares parece ser uma missão cada vez mais difícil de ser cumprida. E dentro de um cenário de comunicação que se processa mediante a utilização constante das redes sociais, com suas características de imediatismo e de abrangência, que tendem a estimular e incentivar os jovens a escreverem frases e palavras cada vez mais curtas, tal desafio parece ser algo inalcançável.

Nesse contexto, surge um novo debate no movimento acadêmico: um aluno que lê mais escreve melhor? Acreditava-se que, de forma bastante óbvia, essa pergunta permitia somente a resposta afirmativa, entretanto, alguns estudiosos alimentam este debate oferecendo outra possibilidade. Sem desmerecer a importância da leitura e sua contribuição para o desenvolvimento da linguagem escrita, atestam eles que a leitura somente agrega valor quando o indivíduo realmente compreende aquilo que está lendo.

Mesmo considerando que se trata de um processo interligado, escrita e leitura, na visão destes especialistas são processos que se complementam, contudo são independentes. Para ler, basta à pessoa conhecer os códigos de escrita e processá-los. Entretanto, ler de forma efetiva, compreendendo a ideia que o autor do texto quis expressar, demanda mais conhecimento. Para estes estudiosos, o aluno pode ou não entender o que está lendo, todavia, para escrever, ele necessitará de um domínio do assunto e de formas de escrever, decidindo e separando as palavras que irá utilizar, bem como a dinâmica e os critérios que utilizará para elaborar um texto de qualidade.

A grande maioria dos estudiosos, porém, assevera que a relação entre a leitura e a escrita é concreta e inquestionável, principalmente porque a pessoa que lê mais conquista um vocabulário muito maior, muito mais rico, e formará um arsenal de conceitos, informações e opiniões. O ato de escrever está sujeito a um conhecimento linguístico, portanto, quanto mais a pessoa lê, mais conhecimentos específicos e mais domínio das nuances e possibilidades de escrita ela terá, especialmente porque a leitura feita de forma constante e regular possibilita que estes indivíduos assimilem a maneira como os textos são escritos, oferecendo ideias para que eles produzam seus próprios conteúdos adquirindo, com o passar do tempo, seu próprio estilo de escrever.

Além dos especialistas nas diversas áreas da educação, também os psicólogos ponderam que quanto mais um indivíduo realizar determinada atividade, muito mais possibilidades se abrem em decorrência. Como exemplo, apontam que crianças criadas em um ambiente no qual seus familiares são leitores regulares, provavelmente haverá ali também escritores. Dessa forma, crianças submetidas a esse tipo de influência terão chances imensas de se tornarem leitores sistemáticos, bem como escritores de qualidade.

O objetivo da escola não é apenas cumprir a grade com atividades de leitura, mas formar leitores que leem e que compreendem o texto, que buscam saber o significado de alguma palavra ou o sentido de determinadas frases. Com essa compreensão, o aluno se transformará em um apreciador da leitura, ganhando perspectivas, alargando seus horizontes e aumentando sua capacidade de interpretação analítica.

Com essas características, o aluno, seguramente, escreverá muito melhor os seus textos, explorando suas ideias e sabendo comunicar bem os seus pensamentos. Se um aluno lê pouco, certamente escreverá mal, se ele lê sem a compreensão correta daquilo que lê, também escreverá mal. Contudo, se ele for um leitor com o prazer da leitura, ampliará seus conhecimentos à medida que lê, e terá diante de si todas as possibilidades de se tornar um excelente escritor.

Fernando Piffer, economista e administrador de empresas, com pós-graduação em redação e oratória e editor da Revista Autênticos.

CONSELHO EDITORIAL

Elaine Cristina Piffer
Rosana Gomes
Luciana de Moraes
Alcinda Ponce
Jorge Longuine Palhares
Talita Spadoni Piffer
Cezira Antonelli
Yara Cristina Nieri
Cláudia Duarte
Fernando Piffer
Miriam Aparecida Silva

EDITOR CHEFE

Fernando Piffer

NORMALIZAÇÃO E REVISÃO DE TEXTOS

Talita Spadoni Piffer

DIAGRAMAÇÃO

Daniel Lyrio Teixeira

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rosana Gomes

PROJETO GRÁFICO E DIGITAL

Daniel Spadoni

COPYRIGHT

Revista Autênticos. Instituto P2G Educacional, Volume 2, Número 4 (Julho, 2022) – SP

ISSN - VERSÃO DIGITAL

2675-9543

Publicação Bimestral coligada ao Instituto P2G Educacional. Exceto o Editorial, todos os artigos publicados refletem a opinião dos seus autores. A responsabilidade pelos conteúdos é exclusiva dos mesmos, sendo que não expressam, necessariamente, a opinião deste Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos conteúdos, desde que as fontes sejam devidamente citadas.

SUMÁRIO

05 – FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA

**RENATA CRISTINA DE OLIVEIRA
SEWAYBRICKER**

38 – DESAFIOS PARA A INCLUSÃO DA
CRIANÇA AUTISTA

TATIANE LEITE DE OLIVEIRA

52 – DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA
PÓS-PANDEMIA

ANDERSON DOS SANTOS

66 – O LÚDICO NO PROCESSO EDUCATIVO:
BRINCANDO, JOGANDO E APRENDENDO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

CAROLINA MAURÍCIO DE OLIVEIRA

78 – A MÚSICA COMO ESTRATÉGIA NO
ÂMBITO ESCOLAR: EDUCAÇÃO INFANTIL
E ENSINO FUNDAMENTAL

**MÔNICA DE FÁTIMA BAPTISTA
ELIANA GUEDES DE MELO
ELISLAINE APARECIDA PERES LEGASPE**

91 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES DIANTE
DA INCLUSÃO DO ALUNO SURDO

HELEN CRISTINA DE OLIVEIRA SANTOS

104 – REFLEXÕES E APONTAMENTOS SOBRE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

ROSEMEIRE TORRES

109 – COMO A EDUCAÇÃO EM ARTES PODE
AUXILIAR NO DESENVOLVIMENTO DA
CRIANÇA

ÂNGELA DE OLIVEIRA FRANÇA RIBEIRO

119 – A CONCEPÇÃO DO LÚDICO NO ENSINO
FUNDAMENTAL I

REJANE LÚCIA PEREIRA DE SOUZA

151 – AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
NAS SÉRIES INICIAIS

CAROLINE PEREIRA



FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Renata Cristina de Oliveira Sewaybricker

Formada em Pedagogia, com Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento e em Psicopedagogia Institucional.

RESUMO

A inclusão é um processo que vem sendo discutido nas últimas décadas, portanto ainda é algo novo, embora já tenha servido para desencadear algumas diretrizes em âmbito mundial.

O objetivo desse trabalho foi analisar a compreensão e as necessidades do professor seja ele da rede municipal, estadual ou particular, frente ao processo de inclusão educacional das pessoas deficientes.

Para constatação do nosso trabalho, utilizamos a pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo com os professores e pesquisa documental. Foi aplicado um questionário no qual participaram dez professores, sendo cinco da rede pública e cinco da rede privada.

A análise das entrevistas nos permitiu perceber que muitos ainda são muito os questionamentos, dúvidas e críticas dos professores à respeito do modelo educação inclusiva, principalmente no que se refere à inserção desse aluno deficiente em sala de aula.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa destina-se à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia e tem como tema a Formação e Prática Docente na Educação Inclusiva. Nossa pesquisa teve como objetivo verificar se a formação que o professor recebe no curso de graduação em Pedagogia realmente o capacita para trabalhar com alunos deficientes, conhecer as necessidades dos educadores quanto à prática pedagógica

em seu cotidiano escolar e se de fato esse profissional recebe o apoio necessário descrito nas legislações.

No primeiro capítulo falaremos sobre a Educação Inclusiva, abordaremos o que é e como acontece, e sua história no Brasil e por que adotá-la.

No segundo capítulo trataremos da formação docente, a partir de uma análise das matrizes curriculares de três instituições de ensino superior e da legislação que regulariza o assunto e de entrevistas com as coordenadoras dos cursos. Para isso escolhemos uma faculdade e uma Universidade da cidade de Sorocaba, sendo elas, Anhanguera e UNIVERSIDADE SOROCABA (UNISO).

No terceiro capítulo falaremos sobre a prática docente Já no capítulo quatro apresentaremos pesquisa de campo adotada e o instrumento utilizado.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva é um modelo de educação em que todos os alunos e alunas com dificuldades, déficit de aprendizagem ou altas habilidades/superdotação, com deficiência física, mental, visual, auditiva e outras, seja, elas permanentes ou não, devem frequentar as escolas regulares da rede pública ou privada com colegas sem deficiências.

Mantoan (2005), diz que “incluir é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”. A educação inclusiva deve acolher todas as pessoas, sem exceção.

“A educação inclusiva vem para substituir a escola tradicional, na qual todos os alunos precisavam se adaptar ao mesmo método pedagógico e eram avaliados da mesma forma. Quem não se enquadrasse estava fora dos padrões considerados aceitáveis e era encaminhado para classe especial, para a escola especial ou, simplesmente acabava desistindo de estudar”. (GIL, 1999 p.25).

Devido à exclusão de muitas pessoas dos bancos escolares, em nível mundial, foi realizada em 1990 em Jomtien (Tailândia), a Conferência Mundial sobre Educação de Qualidade para Todos, na qual participaram governos, agências internacionais,

organismos não governamentais e personalidades do âmbito educacional do mundo todo.

“Tinham mais de 100 milhões de crianças sem acesso à escola, 960 milhões de adultos analfabetos funcionais e mais de 100 milhões de crianças e adultos que não conseguiam concluir o ensino básico, ainda que em países democráticos” (TORRES,2001 p.53)

Essa conferência teve por objetivo recolocar as questões educativas no centro, chamando a atenção para a importância e a prioridade da educação, reconhecendo que os diferentes grupos humanos, têm diferentes necessidades. Tais necessidades variam em cada país, em cada cultura, em virtude da raça, idade, cultura, religião, etc. Era, portanto, o início do reconhecimento da diversidade, ponto de partida para um grande movimento que favoreceria a educação inclusiva em todo o mundo.

Respeitando o que foi decidido nesse encontro a Constituição Federal (Brasil,1988), reconheceu como fundamentos da República, a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, inc. II e III) e como um dos seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inc. IV). Garante ainda, expressamente, o direito à igualdade (art. 5º), e trata, no artigo 205 o direito de todos à educação. Esse direito deve visar “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (Brasil, 1988).

Além disso, elegeu como um dos princípios para o ensino, “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” no seu artigo 206 - inciso I), acrescentando que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”, artigo. 208 - inciso V)”. Portanto, a Constituição garante a todos o direito à educação e o acesso à escola.

Toda escola, assim reconhecida pelos órgãos oficiais como tal, devem atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela.

Apenas estes dispositivos legais bastariam para que ninguém negasse a qualquer pessoa com deficiência o acesso à mesma sala de aula de crianças ou adolescentes com ou sem deficiência. Assim, quando nossa Constituição Federal garante a educação para todos, significa que é para todos mesmos, em um mesmo

ambiente e este pode e deve ser o mais diversificado possível, como forma de atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania.

Mantoan (2005) salienta que “a escola tem que ser o reflexo da vida do lado de fora, o grande ganho para todos é viver a experiência da diferença”. Se os estudantes não passam por isso na infância, mais tarde terão muita dificuldade de vencer os preconceitos. Ainda segundo essa mesma autora:

“A inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor que, por direito, ocupem o seu espaço na sociedade. Se isso não ocorrer, essas pessoas serão sempre dependentes e terão uma vida cidadã pela metade. Você não pode ter um lugar no mundo sem considerar o do outro, valorizando o que ele é e o que ele pode ser”. (MANTOAN,2005 p.13)

Sendo a escola um reflexo da vida do lado de fora, Rego (1995) afirma que “a escola deve ser um espaço para as transformações, as diferenças, o erro, as contradições, a colaboração mútua para a criatividade.” As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial assegura que:

“O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores, ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas (BRASIL,2001)”.

Como diz Mittler (1999), “uma escola inclusiva tem a necessidade da reformulação dos currículos, das formas de avaliação, da formação dos professores e a adoção de uma política educacional mais democrática.”

Para uma reformulação no currículo e nas formas de avaliação é necessário segundo Mantoan (2005) um bom projeto pedagógico, “um projeto que valoriza a cultura, a história e as experiências anteriores da turma”. As práticas pedagógicas também precisam ser revistas. Como as atividades são selecionadas e planejadas para que todos aprendam? Atualmente, muitas escolas diversificam o programa, mas esperam que no fim das contas todos tenham os mesmos resultados. Ainda segundo Mantoan (2005), “o maior problema é que as redes de ensino e as escolas não cumprem a lei em nosso país”.

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa”. (BRASIL, 1988)

O acesso à educação, em qualquer nível, é um direito humano inquestionável. Assim, todas as pessoas com deficiência têm o direito de frequentar a educação escolar em qualquer um de seus níveis.

Mantoan (2005) lembra que caso as escolas se recusem a fazer tais matrículas ou cessem as já existentes, é importante que a instituição especializada responsável pelo encaminhamento comunique o Ministério Público local, tendo em vista o crime previsto em lei.

Ainda segundo Mantoan (2005), diz que “a escola precisa oferecer atendimento educacional especializado paralelamente às aulas regulares, de preferência no mesmo local”. Assim, uma criança cega, por exemplo, assiste às aulas com os colegas que enxergam e, no contraturno, treina mobilidade, locomoção, uso da linguagem braile, para fazer contas. Tudo isso ajuda na sua integração dentro e fora da escola”.

Favero (2005, p.64.) diz que “a tendência atual é que o trabalho da Educação Especial garanta a todos os alunos com deficiência o acesso à escolaridade, removendo barreiras que impedem a frequência desses alunos às classes comuns do Ensino Regular”. Assim sendo, A Educação Especial começa a ser entendida como modalidade que perpassa, como complemento ou suplemento, todas as etapas e níveis de ensino. Ainda segundo a autora acima, “o atendimento educacional especializado é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência”.

“São consideradas matérias do atendimento educacional especializado: Língua brasileira de sinais (Libras); interpretação de Libras; ensino de Língua Portuguesa para surdos; Sistema Braile; orientação e mobilidade; utilização do soroban; as ajudas técnicas, incluindo informática adaptada; mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; tecnologias assistivas; etc.”
(FAVERO 2005 p.64)

A denominação Educação Especial, segundo Favero (2004) é confundida com escolarização especial. “Escola especial é quando a criança frequenta apenas classe ou escola que recebe somente deficientes com deficiências afins e lá aprendem os conteúdos escolares”. A autora salienta que “a criança deve ser matriculada na escola comum convivendo com quem não tem deficiência e caso seja necessário, tem o direito de ser atendida no contraturno em uma dessas classes ou instituições, cujo papel é buscar recursos, terapias e materiais para ajudar o estudante ter sucesso escolar”.

“

É preciso averiguar se aos alunos deficientes, está sendo garantido, além do acesso à escola, o acesso à educação, aqui compreendida como processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando a sua melhor integração individual e social". (MANTOAN E PRIETRO,2006)

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (BRASIL,2001) "a construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático" e, segundo Werneck (1993) "a escola é o começo de tudo e não existe democracia sem educação, nem educação sem democracia".

A política de inclusão de alunos deficientes na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. (Mantoan, 2005).

Se a educação é uma questão de direitos humanos e os indivíduos com deficiência devem fazer parte das escolas, estas devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos, como diz a mensagem transmitida pela Conferência Mundial de 1994 da UNESCO, sendo assim, um ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos onde existe um trabalho unificado.

"Um trabalho unificado, é um trabalho em equipe, onde todos estejam envolvidos num projeto com o mesmo objetivo. Uma equipe de apoio é um grupo de pessoas que se reúne para debater, resolver problemas, trocar idéias, métodos, técnicas e atividades para ajudar os professores e os alunos a conseguirem o apoio que necessitem para ser bem sucedidos e seus papéis. A equipe pode ser constituída de duas ou mais pessoas, tais como alunos, diretores, pais, professores, psicólogos, fono, terapeutas." (STAINBACK 1999, p.30)

Ainda segundo Stainback (1999), "a educação inclusiva propõem um modo de constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades". A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. A metáfora da inclusão é a do caleidoscópio. Esta imagem foi muito bem descrita no que segue. O caleidoscópio segundo precisa de todos os pedaços que o compõem. Segundo (Forest

Et Lusthaus, 1987) “quando se retira pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico”. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado”.

O mais importante de tudo afirma Sasaki (2001), é que “a prática da Educação Inclusiva pressupõe que o professor, a família e toda a comunidade escolar estejam convencidos de que o objetivo da Educação Inclusiva é garantir que todos os alunos com ou sem deficiência participem ativamente de todas as atividades na escola e na comunidade”, pois segundo Mantoan (2005), “cada aluno é diferente no que se refere ao estilo e ao ritmo da aprendizagem, e essa diferença é respeitada numa escola inclusiva”.

ALÉM DA MORFOLOGIA, UMA QUESTÃO DE RESPEITO

Falar de inclusão é eliminar qualquer tipo de preconceito, principalmente na forma no qual nos referimos ao deficiente. Como se referir à pessoa que apresenta deficiência? “Responder esta pergunta tão simples é simplesmente trabalhoso, por incrível que possa parecer”.

Segundo Sasaki (2004) “Jamais houve ou haverá um único termo correto, válido definitivamente em todos os tempos e espaços, ou seja, latitudinal e longitudinalmente”. A razão disto reside no fato de que a cada época são utilizados termos cujo significado seja compatível com os valores vigentes em cada sociedade enquanto esta evolui em seu relacionamento com as pessoas que possuem este ou aquele tipo de deficiência. Percorramos, mesmo que superficialmente, a trajetória dos termos utilizados ao longo da história da atenção às pessoas com deficiência, no Brasil.

Durante a década de 1920 até 1960 se usava o termo “inválido” ou “incapacitados”. O termo significava, de início, "indivíduos sem capacidade" e, mais tarde, evoluíram e passaram a significar "indivíduos com capacidade residual". Durante várias décadas, era comum o uso deste termo para designar pessoas com deficiência de qualquer idade. Uma variação foi o termo "os incapazes", que significava "indivíduos que não são capazes" de fazer algumas coisas por causa da deficiência que tinham.

Ainda segundo o autor, afirma que “foi um avanço da sociedade reconhecer que a pessoa com deficiência poderia ter capacidade residual, mesmo que reduzida”. Mas, ao mesmo tempo, considerava-se que “a deficiência, qualquer que fosse o tipo, eliminava ou reduzia a capacidade da pessoa em todos os aspectos: físico, psicológico,

social, profissional”. Por volta de 1980 o termo utilizado era “Defeituosos / Deficientes / Excepcionais.

Os “defeituosos” significava “indivíduos com deformidade” principalmente física. “Os deficientes” “indivíduos com deficiência” física, mental, auditiva, visual ou múltipla, que os levava a executar as funções básicas de vida (andar, sentar-se, correr, escrever, tomar banho etc.) de uma forma diferente daquela como as pessoas sem deficiência faziam. E isto começou a ser aceito pela sociedade. “Os excepcionais significava “indivíduos com deficiência mental” (SASSAKI 2004 p.12)

A sociedade passou a utilizar estes três termos, que focalizavam as deficiências em si sem reforçarem o que as pessoas não conseguiam fazer como a maioria. Simultaneamente, difundia-se o movimento em defesa dos direitos das pessoas superdotadas (expressão substituída por “pessoas com altas habilidades” ou “pessoas com indícios de altas habilidades”). O movimento mostrou que segundo Sasaki(2004) o termo “os excepcionais” não poderia referir-se exclusivamente aos que tinham deficiência mental, pois as pessoas com superdotação também são excepcionais por estarem na outra ponta da curva da inteligência humana”.

Entre 1981 até 1987 o termo mudou para “Pessoas Deficientes”, Sasaki (2004) afirma que “pela primeira vez em todo o mundo, o substantivo deficiente passou a ser utilizado como adjetivo, sendo-lhe acrescentado o substantivo pessoas”. A partir de 1981, nunca mais se utilizou a palavra “indivíduos” para se referir às pessoas com deficiência. Foi atribuído o valor “pessoas” àqueles que tinham deficiência, igualando-os em direitos e dignidade à maioria dos membros de qualquer sociedade ou país.

O Sasaki (2004) salienta que por volta de 1988 até cerca de 1993. Alguns líderes de organizações de pessoas com deficiência contestaram o termo “pessoa deficiente” alegando que ele sinaliza que a pessoa inteira é deficiente, o que era inaceitável para eles.

O termo que, utilizado somente em países de língua portuguesa, foi proposto para substituir o termo “pessoas deficientes”. Pela lei do menor esforço, logo reduziram este termo para “portadores de deficiência”.

Segundo Sasaki (2004), o valor da pessoa: O “portar uma deficiência” passou a ser um valor agregado à pessoa. A deficiência passou a ser um detalhe da pessoa.

Em 1990 termo passou a ser “Pessoas com necessidades Especiais”. Esse termo veio primeiramente para substituir “deficiência” por “necessidades especiais”. Daí

a expressão "portadores de necessidades especiais". Depois, esse termo passou a ter significado próprio sem substituir o nome "pessoas com deficiência". O art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01, explica que as necessidades especiais decorrem de três situações, uma das quais envolvendo dificuldades vinculadas a deficiências e dificuldades não vinculadas a uma causa orgânica. No mesmo ano de 1990, o termo mudou para "Pessoas Especiais".

O termo apareceu como uma forma reduzida da expressão "pessoas com necessidades especiais", constituindo um eufemismo dificilmente aceitável para designar um segmento populacional. O adjetivo "especiais" permanece como uma simples palavra, sem agregar valor diferenciado às pessoas com deficiência. O "especial" não é qualificativo exclusivo das pessoas que têm deficiência, pois ele se aplica a qualquer pessoa. Surgiram então expressões como "crianças especiais", "alunos especiais", "pacientes especiais" e assim por diante numa tentativa de amenizar a contundência da palavra "deficientes" (SASSAKI 2004 p.13).

Em 2002, o termo passou para Portadores de Direitos Especiais. O termo e sua sigla PODE apresentam problemas que inviabilizam a sua adoção em substituição a qualquer outro termo para designar pessoas que têm deficiência. Segundo Sasaki (2004), o termo "portadores" já vem sendo questionado por sua alusão a "carregadores", pessoas que "portam" (levam) uma deficiência. O termo "direitos especiais" é contraditório porque as pessoas com deficiência exigem equiparação de direitos e não direitos especiais. E mesmo que defendessem direitos especiais, o nome "portadores de direitos especiais" não poderia ser exclusivo das pessoas com deficiência, pois qualquer outro grupo vulnerável pode reivindicar direitos especiais.

Atualmente o termo "Pessoas com Deficiência", passa a ser o termo preferido por um número cada vez maior de adeptos. Os princípios básicos para eles chegarem a esse nome é não esconder ou camuflar a deficiência; não aceitar o consolo da falsa idéia de que todo mundo tem deficiência; mostrar com dignidade a realidade da deficiência; valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência.

"Defender a igualdade entre as pessoas com deficiência e as demais pessoas em termos de direitos e dignidade, o que exige a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência atendendo às diferenças individuais e necessidades especiais, que não devem ser ignoradas" (SASSAKI, 2003 p.15).

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

O objetivo deste texto é fazer um rastreamento histórico da Educação Especial, procurando resgatar os diferentes momentos vivenciados, objetivando compreender os fatos que influenciaram na prática do cotidiano escolar as conquistas alcançadas pelas pessoas com deficiência.

A história da Educação Especial no Brasil começou com a criação do “Instituto dos Meninos Cegos que hoje chamamos de Instituto Benjamin Constant em 1854, e do Instituto dos Surdos-Mudos, hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos INES em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo Imperial (JANNUZZI,1992).

A fundação desses dois Institutos representou uma grande conquista para o atendimento dos indivíduos deficientes, abrindo espaço para a conscientização e a discussão sobre a sua educação. No entanto, não deixou de “se constituir em uma medida precária em termos nacionais, pois em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, no país eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos nestas instituições.” (Mazzotta,1996).

Ainda segundo (Mazzotta, 1996), a Educação Especial se caracterizou por ações isoladas e o atendimento se referiu mais às deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade, às deficiências físicas. Podemos dizer que em relação à deficiência mental houve um silêncio quase absoluto.

A concepção de deficiência mental, de acordo com Jannuzzi (1992), passou a englobar diversos tipos de crianças que tinham em comum o fato de apresentarem comportamentos que divergiam daqueles esperados pela sociedade e conseqüentemente pela escola.

No Brasil, a deficiência mental não era considerada como uma ameaça social nem como uma degenerescência da espécie. “Ela era atribuída aos infortúnios ambientais, apesar da crença numa concepção organicista e patológica”. (MENDES, 1995).

(Jannuzzi 1992) nos mostrou que “a defesa da educação dos deficientes mentais visava economia para os cofres públicos, pois assim evitaria a segregação destes em manicômios, asilos ou penitenciárias”.

Ainda segundo (Jannuzzi 1992) nos diz que, no panorama mundial, a década de 50 foi marcada por discussões sobre os objetivos e qualidade dos serviços educacionais especiais. Enquanto isso, no Brasil acontecia uma rápida expansão das classes e escolas especiais nas escolas públicas e de escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos. O número de estabelecimentos de ensino especial aumentou entre 1950 e 1959, sendo que a maioria destes era públicos em escolas regulares.

Porém essas classes e escolas especiais nas escolas públicas tinham como objetivo somente integrar esse indivíduo na escola, sem menores preocupações com seu aprendizado. Por integração entende-se um modelo de atendimento que visa moldar a pessoa com deficiência dentro dos padrões aceitáveis para vivência em sociedade, não busca transformações sociais que permitam o seu desenvolvimento.

Esse tipo de atendimento é fortemente marcado pelo modelo médico de deficiência, que vê o deficiente como um doente. Sasaki (1997) critica tal modelo e refuta “..neste a pessoa deficiente é que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada, etc. A fim de ser adequada à sociedade como ela é, sem maiores modificações.”

Em 1960 foi criada a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” (CADEME). Segundo Mazzotta(1996) A CADEME tinha por finalidade promover em todo território Nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo.

Em 1967, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, já contava com 16 instituições por todo o país. A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais já contava também com 16 instituições em 1962. Nessa época, foi criada a Federação Nacional das APAES (FENAPAES) que, em 1963, realizou seu primeiro congresso.

(Mendes 1995) diz que, “Ao longo da década de 60, ocorreu a maior expansão no número de escolas de ensino especial já vista no país”. Em 1969, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para deficientes mentais, cerca de quatro vezes mais do que a quantidade existente no ano de 1960, porém essas instituições mantinham somente seu atendimento em caráter assistencialista, sem menores preocupações com a Educação . Em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP):

“Essa instituição tinha como objetivo promover uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (MENDES, 1955 p.23).

A prática da integração social no cenário mundial teve seu maior impulso a partir dos anos 80, reflexo dos movimentos de luta pelos direitos dos deficientes. “No Brasil, segundo Mazzotta (1996), “essa década representou também um tempo marcado por muitas lutas sociais empreendidas pela população marginalizada”,

Porém esse processo de integração segundo (Hamze 2002), “referia à necessidade de modificar a pessoa deficiente, de maneira que esta pudesse vir a se identificar, com os demais cidadãos, para então poder ser inserida na sociedade”. Integrar constituía localizar no sujeito o foco da mudança, e as reais dificuldades encontradas no processo de busca de “normalização” da pessoa com deficiência. Esse tipo de conceito que não considerava que as diferenças na realidade. Como se ao ser diferente fosse razão para determinar sua inferioridade enquanto ser humano e ser social.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, “estabelece a integração escolar enquanto preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, no intuito de reforçar a obrigação do país em prover a educação.

Em 1994, foi criada a Declaração de Salamanca, um documento internacional, um marco fundamental na história da inclusão escolar aqui no Brasil e no mundo todo, pois, assegura esta ideia e afirma que todas as pessoas deficientes têm direito ao acesso às escolas comuns, que devem respeitar suas particularidades, numa pedagogia centralizada na criança. (UNESCO, 1994).

Em 1996 é publicada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Essa lei expressa em seu conteúdo alguns avanços significativos. Constatamos que o capítulo V dessa lei trata especificamente da Educação Especial citando que “a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e, quando necessário, deve haver serviços de apoio especializado”.

Em 2001, promulgou-se a Convenção da Guatemala - a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência onde foi reafirmado que:

“As pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano” (BRASIL, 2001).

Muitas conquistas foram alcançadas, entretanto, precisamos garantir que essas conquistas, expressas nas leis, realmente possam ser efetivadas na prática do cotidiano escolar, pois o governo não tem conseguido garantir a democratização do ensino, permitindo o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos do ensino especial na escola.

Bueno (1993) diz que “não podemos negar que a luta pela integração social do indivíduo que apresenta deficiência foi realmente um avanço social muito importante, pois teve o mérito de inserir esse indivíduo na sociedade de forma sistemática, se comparado aos tempos de segregação”.

Somente agora, em pleno século XXI, depois de muitas lutas, é que o deficiente está conseguindo conquistar seu espaço na sociedade.

Entretanto, como consta no livro *A escola e o aluno relações entre o sujeito-aluno e o sujeito professor*, Furlaneto, Meneses e Pereira (2007, p126), muitos educandos têm suas matrículas aceitas por força da legislação, ganham uma ficha escolar e tornam-se mais um número nas estatísticas educacionais. Eles frequentam as aulas, são integrados nas salas de aula, mas não são incluídos e, muitas vezes, tornam-se “invisíveis” aos olhos dos colegas e de muitos educadores, que não atendem às suas especificidades e singularidades, contribuindo para o fracasso, a exclusão escolar e social desses cidadãos.

Mantoan (2006), diz que “apesar dessas conquistas legais, estamos longe da verdadeira inclusão que é aberta a todos os alunos”. O que existe são projetos de inclusão escolar descontextualizados da realidade e que continuam a atender os deficientes em salas especiais, ou seja, uma sala que disponibiliza uma educação diversificada com determinadas particularidades para atender alunos com diversas deficiências”.

Garantir o acesso de toda e qualquer criança em idade escolar a uma sala de aula não é hoje, necessariamente, a questão mais urgente da educação brasileira. o, Aquino (1998), diz que “embora não se tenha conseguido, ainda e integralmente, que

a cada criança corresponda uma vaga em uma escola, bem como condições efetivas de freqüentá-la, a questão crucial é a permanência daqueles que lá estão”.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Elaborada a Declaração de Salamanca, documento que teve origem na Declaração Mundial para Todos, ocorrida em Jontiem em 1990, o Brasil, como um dos países signatários, comprometeu-se com o alcance dos objetivos propostos nos documentos que visam a transformação dos sistemas de educação em sistemas educacionais inclusivos.

[...] reafirmamos, pela presente Declaração, nosso compromisso com a Educação para todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais, e apoiamos, além disso, a Linha de Ação para as Necessidades Educativas Especiais cujo espírito, refletindo suas disposições e recomendações, deve orientar a organizações e governos (CORDE, 1994, p. 14)

O Brasil, para atender as metas assumidas, preparou vários documentos legais.

O Plano Decenal de Educação para Todos (Brasil,1993-2003) lista diversas metas a serem alcançadas e, entre elas, destaca “a promoção da revisão crítica dos cursos de licenciatura e da escola normal, de forma a assegurar às instituições formadoras um novo padrão de qualidade.” (BRASIL; 1994)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, trouxe em seu bojo vários artigos que tratam da formação docente. Essa lei trás nos seus artigos 58, 59 e 60 respectivamente que, considera professor capacitado aquele que comprova através de seu histórico escolar que na sua formação em suas disciplinas e conteúdos sobre esse tema em sua formação inicial ou continuada e considera-se professor especialista para atuar com a educação especial, aquele que comprove sua formação em cursos de licenciatura com habilitação específica na área ou em cursos de pós-graduação em educação especial sendo considerado, também especialista em educação especial quem possui curso de nível médio com ênfase em educação especial. Com base nisso, Amorim (2006), argumenta “que essa lei admite

formação em nível médio, contrariando a orientação geral para o magistério, a qual tem estimulado ou exigido a formação no ensino superior.”

Essa legislação que orienta e embasa os cursos de Pedagogia expressa a importância e necessidade dos especialistas, mas as instituições de ensino superior não podem perder de vista o seu compromisso político ao formarem seus alunos.

“Os conhecimentos sobre o ensino de alunos deficientes não podem ficar apenas com especialistas, mas sim com o maior número de profissionais da educação possível, podendo afirmar que há muitos professores com pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto e critica dizendo que quando completaram seus estudos para o exercício do magistério, não tiveram acesso a esses conhecimentos, o que era tratado em estudos complementares realizados no geral em habilitações do curso de pedagogia.” (MANTOAN, AMORIM, 2006, p.58).

Após a LDB, houve a necessidade de traçar a direção que os cursos de Pedagogia deveriam adotar e para tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, traz o perfil do licenciado que entre outros é “reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas”, e estabelece que o perfil do licenciado deverá segundo essa legislação ser capaz de “identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, contribuindo assim para a superação de exclusões sociais”, entre outras.(Brasil,2005)

Mantoan (2006) faz uma crítica a inclusão escolar a qual obriga o professor comum a ser especialista e o professor especializado a entender de escola comum e ainda diz que, o papel do professor é ser regente de classe e não especialista em deficiência. Segundo ela, essa responsabilidade seria da equipe de atendimento especializado e a função do professor regente seria a de trabalhar os conteúdos. No entanto, as parcerias entre os profissionais são muito produtivas, pois, o professor especialista no trabalho em conjunto prepara o aluno deficiente, previamente, o que facilitará a sua compreensão, para assim receber os conteúdos do professor regente. Sendo assim o “papel fundamental das escolas especiais é complementar ou seja trabalhar em conjunto e não substituir a escola comum, pois nas escolas especiais não têm níveis, seriações e certificações, faltando a elas a compreensão do papel do formador da escola comum, que jamais será exercido em um meio educacional segregado”.

Como sabemos, infelizmente, a inclusão não se efetivará somente por meio das exigências legais, e sim com um profissional docente comprometido, tendo como propósito a educação voltada para todos.

Para isso, os cursos de formação devem preparar esse futuro docente para atuar no cotidiano escolar com toda diversidade existente nele, possibilitando que através da fundamentação teórica que lhe foi ofertado enquanto aluno, o torne preparado para uma ação pedagógica eficaz, pois dessa maneira esse profissional estará preparado para atender toda a demanda escolar sem exclusão. (Mazzota, 1993).

“Pedagogia é o único curso de nível superior que possui instrumentos teóricos e experiência na formação de docentes do ensino especial e do ensino regular, capaz de “consagrar” uma formação coerente com os pressupostos da proposta da Educação Inclusiva. Sendo assim, é imprescindível que o curso de Pedagogia assuma de maneira mais consistente a formação inicial de professores para a Educação inclusiva.” (SANTOS, 2002, p.37).

Esse novo paradigma da educação, impulsionado pelas idéias de inclusão, delinea um novo perfil de educador, o qual almeja que seja conquistado o curso de formação. Como afirma Pietro (2006) todo plano de formação deve servir para que os professores se tornem preparados para atingir toda demanda escolar, sendo assim, na sala de aula deve incluir todos os alunos e não tornar para alguns um espaço de aprendizado e para alunos deficientes um espaço de socialização.

Porém, no que diz respeito a formação docente, estamos longe de alcançar níveis de qualidade para se obter uma Educação Inclusiva, seja pela falta de vontade política e até mesmo pelas Instituições de Formação. (SANTOS, apud BUENO, 2002).

DETERMINAÇÕES LEGAIS PARA A CONSTRUÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Brasil; 2005) a formação docente se inicia no curso de graduação, em Pedagogia quando os estudantes são desafiados a articular conhecimentos do campo educacional com prática profissionais e de pesquisa.

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Brasil, 2005), nas atividades docentes são esperadas a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, acontecendo em contextos escolares e não-escolares, planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, experiências educativas e conhecimento científico-tecnológico.

Libâneo (1999) coloca que “a imprecisão conceitual que salta aos olhos é o entendimento de que quaisquer atividades profissionais realizadas no campo da educação, ligadas à escola ou extra-escolares, são atividades docentes, ou seja, o planejador da educação, o especialista em avaliação, o animador cultural, o pesquisador, o editor de livros, todos eles estariam nessas atividades exercendo docência (são docentes). Em suma, é patente a confusão que o texto provoca ao não diferenciar campos científicos, setores profissionais, áreas de atuação, ou seja, uma mínima divisão técnica do trabalho necessário em qualquer âmbito científico ou profissional sem o que a prática profissional possa tornar-se inconsistente e sem qualidade.”

Para respeitar o que determina a lei no curso de Graduação em Pedagogia consta no (CNE/CP), a carga horária será de no mínimo 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo 3.200 horas dedicadas às atividades formativas, 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, 100 horas de atividades teórico- práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos e como atividades complementares, que entre outras, estão eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais.

Mediante essa situação, não é à toa que a maioria dos professores se encontram despreparados para atuar com a educação inclusiva, pois como consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia a educação inclusiva é ofertada opcionalmente, com isso, as instituições de ensino superior têm a autonomia de estar ofertando a educação inclusiva como modalidade. De encontro a isso, Libâneo (1999) argumenta que boa parte dos professores não tem domínio dos conteúdos, de métodos e técnicas de ensino, falta cultura geral de base além disso possuem dificuldades de leitura e produção de textos, estão despreparados para lidar com a diversidade social e cultural e com problemas típicos da realidade social de hoje como a violência, a indisciplina. No seu ponto de vista Libâneo (1999) diz que os

problemas da formação profissional de educadores no Brasil são institucionais, históricos, legais etc., mas eles resultam de uma problemática que está em outro lugar, ou seja, no mundo real e concreto das escolas situadas, por sua vez, num mundo em mudança. Frente a esses fatos, instituições formadoras, escolas, educadores, pesquisadores se põem perplexos, inseguros, em parte pela magnitude dos problemas, em parte pelo sentimento de incompetência para enfrentá-los.

Nessa mesma linha de pensamento, Glat e Nogueira (2002), acreditam que, se a pretensão é garantir educação para todos independentes de suas especificidades, deve primeiro assegurar a oferta de uma formação que possibilite aos professores analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de aprendizagem, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos.

“[...] que o curso de Pedagogia, forme licenciados cada vez mais sensíveis às solicitações da vida cotidiana e da sociedade, profissionais que, em um processo de trabalho didático-pedagógico mais abrangente, possam conceber, com autonomia e competência, alternativas de execução para atender, com rigor, às finalidades e organização da Escola Básica, dos sistemas de ensino e de processos educativos não escolares, produzindo e construindo novos conhecimentos, que contribuam para a formação de cidadãos, crianças, adolescentes, jovens e adultos brasileiros, participantes e comprometidos com uma sociedade justa, equânime e igualitária.” (BRASIL, 2005, p.16).

O curso de pedagogia traz em si uma segregação, sendo construído historicamente pela separação entre uma pedagogia para os “normais” e uma pedagogia para os “diferentes”, como pode ser constatado no posicionamento de Cartolano (1998), o qual diz que educação especial não possui um espaço significativo no conteúdo curricular da formação básica e com isso a educação especial torna-se reservada para o educador que deseja trabalhar com a inclusão.

CURSOS DE PEDAGOGIA DA CIDADE DE SOROCABA

Mediante todo esse conhecimento adquirido por meio da pesquisa bibliográfica, resolvemos conhecer como se dá a construção da Matriz Curricular dos cursos de formação de professores das Faculdades e Universidade de Sorocaba. Para realização dessa tarefa escolhemos duas instituições da nossa cidades: Faculdade Anhanguera e Universidade Sorocaba (UNISO) e nos deparamos com o seguinte: as Matrizes Curriculares são elaboradas por profissionais da área com base nas Diretrizes

Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Na Anhanguera as disciplinas Educação e Diversidade, Educação Inclusiva é composta de 80 horas, Libras 60 horas. A UNISO oferece em seu currículo a disciplina Educação e Diversidade com 80 horas e Língua Brasileira de Sinais com 40 horas e tanto a Faculdade quanto a Universidade conta com atividades extras como prática pedagógica e outras.

Os professores que ministram essas aulas nessas duas instituições são mestres em educação, pedagogos e possuem especialização relacionada à Educação Inclusiva. Diferente da UNISO, a faculdade Anhanguera possui um programa chamado Programa do Livro-Texto que é um material didático escolhido através das bibliografias estabelecidas pelo colegiado docente de cada curso. A instituição possui parcerias com algumas editoras, deixando assim, o que torna a aquisição desse material mais acessível economicamente aos estudantes que dessa forma utilizam o livro-texto no decorrer do semestre e para cada disciplina.

A disciplina Educação Inclusiva é oferecida pelas faculdades, porém, consideram pouco o que é ofertado e não é exigido estágios na área exclusiva da educação especial.

Embora seja uma disciplina considerada de suma importância para a formação do futuro docente, argumentam ser suficiente o que é oferecido, pois, tendo o curso de pedagogia 3.200 horas, não teria a possibilidade de um aprofundamento, entretanto para se obter mais conhecimentos existem as pós-graduações e os cursos de especialização. Sendo assim, se espera do futuro docente uma formação continuada.

Libâneo (2005) faz uma crítica sobre a constituição das matrizes das faculdades brasileiras, pois “acredita que um curso com 3.200 horas formará pedagogos para as três funções que têm cada uma, sua especificidade: a docência, a gestão, a pesquisa. Não é possível uma formação sólida para as duas especificidades, num mesmo curso, dentro das 3.200 horas com tantas responsabilidades profissionais a esperar tanto do professor como do especialista. Insistir nisso significa implantar um currículo inchado, fragmentado, aligeirado, levando ao empobrecimento da formação profissional. O autor argumenta que não é a reformulação legal do curso de pedagogia que trará a solução para esses problemas. Todavia, uma sensibilidade maior às demandas e exigências formativas vindas da escola poderá favorecer uma melhor formação profissional, pois é disto que se trata. Parte das confusões da legislação e

das dificuldades em se obter consenso sobre os currículos decorrem da falta de realismo em captar necessidades e demandas das escolas e dos professores. Penso que não estamos sabendo subordinar as políticas de formação de professores às políticas para a escola e para a aprendizagem dos alunos, e uma das razões disso está no distanciamento de alguns segmentos de educadores das questões concretas que envolvem o funcionamento da escola e o trabalho dos professores.

PRÁTICA DOCENTE

A docência é uma atividade que conta com muitos desafios. Na prática docente o professor se depara com uma diversidade de alunos e para dar conta dessa diversidade, ele precisa manusear com maestria os instrumentos que tem a seu favor. A falarmos dessa diversidade enfatizaremos os alunos e alunas com deficiência numa escola inclusiva onde o professor também é consciente desse processo de inclusão. Falaremos nesse capítulo sobre as dificuldades de trabalhar com a inclusão, sobre o projeto político pedagógico, currículo e da avaliação que uma escola deve ter para assim poder dar um suporte mais significativo ao aluno deficiente.

Existem muitas dificuldades para se trabalhar com a inclusão, por isso os professores devem ter o auxílio dos órgãos competentes e da família do aluno deficiente, mas também o professor deve ir em busca de uma formação mais específica, pois sem ela fica impossível ter uma prática eficiente, Aquino (1998) diz que, “tornar a relação professor-aluno como núcleo e foco do trabalho pedagógico, pode ser uma boa forma de redescobrir o prazer e o valor (social e humano) da docência”.

Já para Cartwright e Cowie (2000) é necessário os professores buscarem formas para superar as diferentes demandas do currículo, trabalhando em parceria e que a qualidade da educação dos alunos depende da capacidade dos profissionais envolvidos em seu processo de aprendizagem e não apenas o professor. É dentro da sala de aula que tudo acontece, por isso os professores devem estar seguros sobre sua prática e desenvolvê-la da melhor maneira possível.

Dentro de uma sala de aula, todos devem ser tratados igualmente, porém o aluno deficiente deve ter alguns itens que auxiliem no seu desempenho escolar, como por exemplo, materiais adaptados de acordo com sua necessidade, o espaço físico

também deve adaptado de maneira que os mesmos não sintam dificuldades em estar acessando as dependências da escola.

Como consta na Declaração de Salamanca (1994), toda escola de maneira coletiva, ou seja, envolvendo toda a equipe deveria ser responsável pelo sucesso ou fracasso de cada estudante. Sendo assim, os professores ao invés de trabalharem individualmente, trabalhariam em grupo, para assim todos serem responsáveis pela educação dos alunos deficientes, envolvendo também pais e voluntários, para uma participação ativa no trabalho da escola.

Gestor e professores devem trabalhar sempre em conjunto, para que a prática pedagógica atenda às necessidades de seus alunos. Para Gauthier (1998) os saberes construídos na prática, quando públicos, transformam-se em saberes de ação pedagógica e dessa forma ficam disponíveis, para assim auxiliar na profissionalização do ofício de professor.

“Acreditar que o professor sozinho conseguirá oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos, sem auxílio, é aumentar tanto a sua responsabilidade quanto diminuir a qualidade do ensino. Os professores precisam de suporte de especialistas, pais e da comunidade. E dizem que a inclusão de deficientes não se é efetiva apenas com a presença nas salas de aula regular, sem os suportes necessários para a satisfação de suas necessidades educacionais e de aprendizagem”. (MARTINI, 2008, p.4).

Os professores se sentem despreparados para lidar com alunos deficientes, por isso muitas vezes sua prática não é significativa para esse aluno, Bardos (2008) diz que o poder público, na tentativa de sanar o suposto despreparo do professor, promove uma série de cursos. Nesses cursos os professores aprendem técnicas, procedimentos, estratégias de adaptações mais ou menos significativas um bête-a-ba de como deve elaborar os ajustes no projeto político pedagógico da escola e no currículo da classe, como se somente isso bastasse para acolher a diversidade de alunos.

Apenas inserir o aluno deficiente nas salas de aula do ensino regular, sem nenhum apoio para com esse aluno e professor, se resulta em fracasso e não ocorre a inclusão.

Cláudia Pereira Dutra, Secretária de Educação Especial do Ministério da Educação, afirma que, “No que diz respeito à educação, a Convenção elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU), garante, com base no artigo 24 a inclusão educacional das pessoas com deficiência em todos os níveis de escolaridade que

nenhuma pessoa com deficiência seja excluída do sistema educacional geral sob alegação de deficiência”. Desse modo professores e gestores não podem recusar - se a ter um aluno deficiente em sua escola.

A Lei de Diretrizes e Bases Nacional. Em seu Artigo 4.º, determina que o atendimento educacional especializado seja gratuito aos educandos com necessidades especiais e preferencialmente na rede regular de ensino, e no Artigo 58.º, estabelece, que educação especial é a modalidade de educação escolar, e deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Tendo em vista que o que mais acontece na educação inclusiva no Brasil é a integração e não a inclusão.

“Tanto no ponto de vista das necessidades atuais, quanto em termos de uma visão futura em relação às crianças deficientes nas salas de aulas regulares, nada justifica o fim da educação especial, como se o sistema de ensino brasileiro estivesse totalmente preparado para receber esses alunos”. (BUENO, 2002, p.32).

A Declaração de Salamanca (1994) consta que o sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular, ocorre, através das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, procurando adequar as práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes.

A teoria é muito diferente da prática, pois, mesmos os professores, estando dispostos a atender as necessidades dos alunos deficientes em sala de aula, superando assim as dificuldades encontradas, não faltam críticas relacionadas à inclusão, alegam que na teoria a inclusão é inovadora, porém no cotidiano escolar não é assim que ocorre.

Os professores formados anteriormente a esse processo inclusivo (antes da década de 90) que trabalham com a inclusão, devem buscar meios de descobrir quais são as verdadeiras necessidades de seus alunos, por isso sua metodologia deve ser revista para auxiliar de verdade esses alunos.

Como acredita Mantoan (1997, p.45) todos os alunos devem ser incluídos, aprendendo juntos, independente das suas dificuldades ou limitações para que ocorra

o desenvolvimento da aprendizagem, do social, favorecendo assim a colaboração, o companheirismo e a aceitação de todos.

“A inclusão trouxe a necessidade de repensar a educação e a instituição escolar, principalmente pelas dificuldades enfrentadas pelos docentes. Por isso, traz consigo mudanças na forma de ver, pensar e fazer a educação escolar e a docência. Ela surge como um estímulo para se pensar a educação a partir da inadequação de um sistema escolar tradicional no qual é o aluno que necessita adaptar-se a escola, e esta por sua vez esquiva-se de possíveis mudanças. É também a oportunidade de rever e repensar práticas escolares desestimulantes procurando torná-las mais atraentes, inovadoras e dinâmicas”. (DAL FORNO E OLIVEIRA, 2004, p.14).

Os professores mais antigos podem e devem usar sua experiência a favor da inclusão, não é necessário novos professores, porém estando disposto a estar frente a inclusão, refletindo como usar seus conhecimentos adquiridos em favor da inclusão.

Além do projeto político pedagógico, o currículo de uma escola tem por finalidade explicitar as atividades desenvolvidas de forma implícita ou explícita. Para a UNESCO currículo é a relação dos conteúdos correspondentes de cada matéria do plano de estudos, com indicação dos objetivos, rendimentos desejados e das atividades sugeridas ao professor para melhor desenvolvimento do programa e outras instruções metodológicas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (2001), “a Escola deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos”.

O currículo representa muito mais do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirma os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com freqüência discriminando certos grupos raciais, de classe ou gênero. (MACLAREN, 1998, p. 116).

Para o aprendizado dos alunos de inclusão ser significativo, Rodrigues (2001) acredita que no currículo deve ter objetivos de curto prazo, tendo a consciência, a equipe escolar da situação ou estágio atual de cada aluno, em relação ao conteúdo proposto. Sendo assim, o currículo deve ser flexível, possibilitando adaptação às

condições de aprendizagem e à motivação de cada aluno. A principal característica de um currículo é atender à diversidade do alunado.

A partir do momento que existe um caso de inclusão na escola, o currículo deve ser adaptado em benefício de todos os alunos (inclusive o com deficiência).

“A construção de um currículo para a Educação Inclusiva requer, quando necessário, eliminar, introduzir ou modificar algum objetivo, conteúdo ou atividade. Requer, também, priorizar certos conteúdos, de acordo com o processo de aprendizagem do aluno, bem como modificar o tempo previsto para atingir os objetivos propostos. Não significa, entretanto, em um empobrecimento ou desvitalização dos conteúdos, mas na consideração das diversidades existentes na turma, para que as atividades propostas pelos professores em sala de aula possam propiciar o desenvolvimento pleno de todos os alunos” (MACHADO, 2005, p. 35).

A partir do currículo e do projeto político pedagógico os professores devem preparar uma avaliação de forma coerente. Como acredita Mantoan (2003), a avaliação serve de instrumento para o aperfeiçoamento e a depuração do ensino e para que a tornemos mais adequada e eficiente. Sendo assim, uma avaliação inclusiva, visa a função pedagógica da avaliação, ou seja, melhorar o ensino e as práticas de aprendizagens.

A avaliação deve ser preparada de forma coerente. Como diz Mantoan (2003), “a avaliação é também um instrumento de aperfeiçoamento e de depuração do ensino e quando a tornarmos mais adequada e eficiente, diminuiremos substancialmente o número de alunos excluídos das escolas”.

O professor deve ser um propositor de desafios e suas intervenções devem estar direcionadas para problematizar e assim oferecer recursos necessários para que os aluno, deficientes ou não, faça suas próprias descobertas, construindo assim sua aprendizagem. Na educação inclusiva, os alunos chegam ao seu limite, quando o professor considera a capacidade de aprendizagem de cada um e através de ferramentas necessárias para auxiliar esse processo, de aprender e de ensinar.

METODOLOGIA

O objetivo da pesquisa de campo foi conhecer a prática docente, frente à inclusão, as necessidades e a formação dos professores.

O presente trabalho foi realizado através da pesquisa de campo quantitativa descritiva exploratória, tendo como instrumento para a coleta de dados um questionário.

Foram entrevistados dez professores do Ensino Fundamental I da cidade de Sorocaba, sendo 7 professores da rede pública de ensino e 3 da rede particular, porém o objetivo do nosso trabalho não é fazer comparação entre as instituições de ensino, e sim analisar a prática docente como um todo.

“As pesquisas quantitativas focaliza em termos de grandeza ou quantidade do fator presente em uma situação. Os caracteres possuem valores numéricos, isto é, são expressos em números e as pesquisas qualitativas são baseadas na presença ou ausência de alguma qualidade ou característica, e também na classificação de tipos diferentes de cada propriedade. As medidas quantitativas respondem à pergunta “quanto” e as qualitativas à questão “como”. Os dois tipo são importantes na investigação e se constitui no corpo do trabalho”. (MARCONI E LAKATOS,1999, p.142.).

Realizamos a aplicação do questionário no 1º Semestre de 2011. Foi pedido aos professores que respondessem as perguntas do questionário, o qual conta com doze perguntas abertas.

ANÁLISE

Foram entrevistadas dez professoras, 7 da rede pública e 3 da rede particular

Gráfico 1

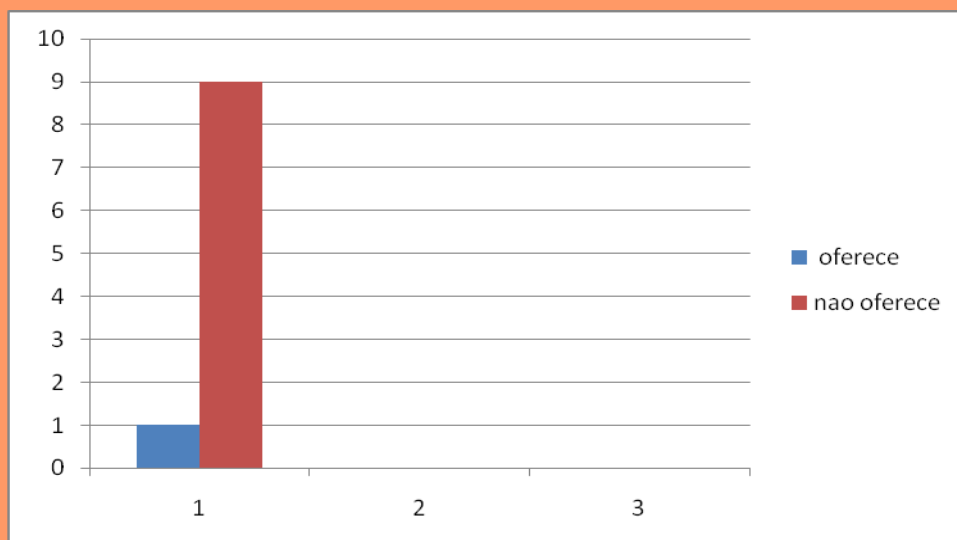
Quantidade de alunos deficientes e com déficit de atenção:



Número de alunos deficientes em cada classe:

Das 10 professoras entrevistadas, todas possuem nível superior em Pedagogia e a mais de cinco anos atuam na área, todas possuem 1 aluno deficiente ou com dificuldades de aprendizagem em sala de aula.

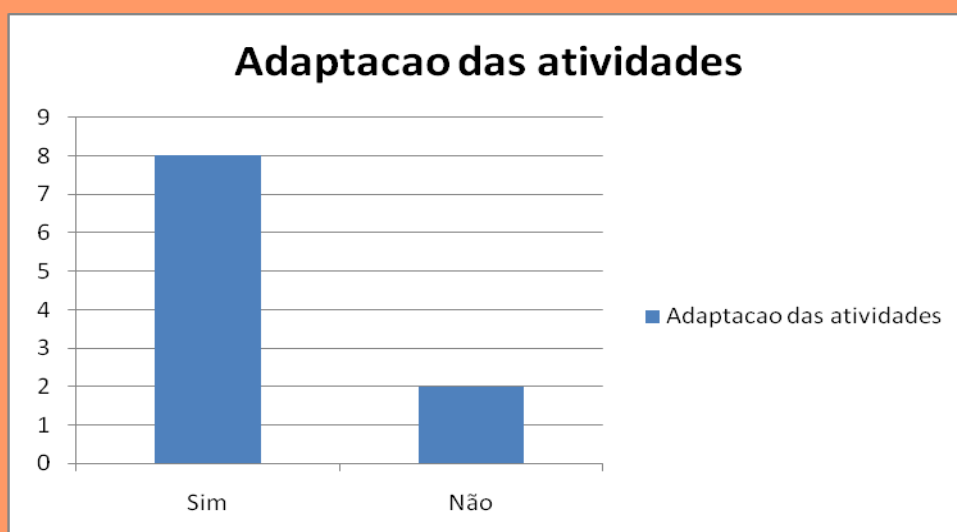
Gráfico 2



A escola no qual você trabalha oferece cursos de capacitação para trabalhar com a inclusão?

Das 10 professoras entrevistadas apenas 1 professora diz que escola no qual trabalha oferece cursos de capacitação para trabalhar com a inclusão. As professoras dizem sentir falta desses cursos de capacitação para trabalhar com a inclusão, pois, através deles tirariam suas dúvidas que possuem, como meios para trabalhar com determinada deficiência e como ajudar na aprendizagem do aluno deficiente.

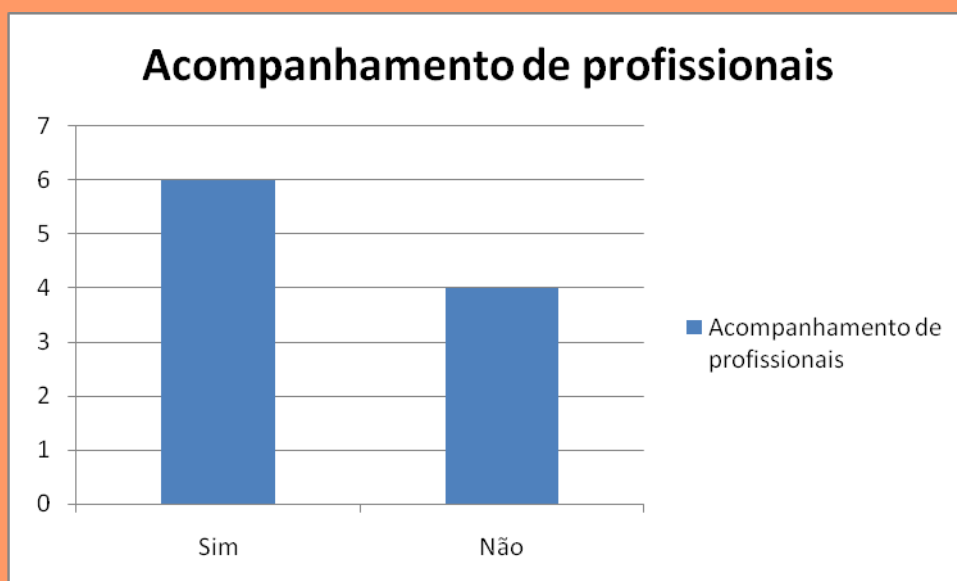
Gráfico 3



Qual a metodologia de ensino para com esse aluno e como é feita a avaliação?

Das 10 professoras entrevistadas 8 disseram que faz adaptações das atividades conforme a necessidade desses alunos, ou seja, faz um trabalho diferenciado com os alunos deficientes, como um caderno de atividades, diferenciado dos demais alunos e é utilizado o método repetitivo, trabalhando com as letras do seu nome por mais tempo para que esses alunos consiga aprender através da repetição. E a avaliação é feita pelo método de observação, teste, respeitando seus avanços. Das 10 professoras 2 disseram que não há diferença na metodologia de ensino e na avaliação, pois o cognitivo dessas crianças é perfeito, pois 1 apresenta deficiência física e a outra auditiva.

Gráfico 4

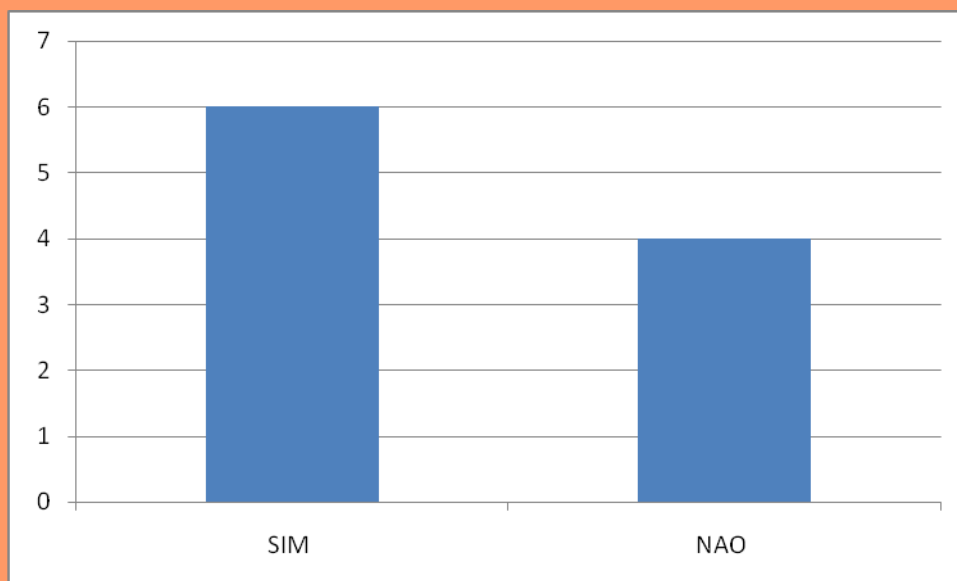


Esse aluno conta com acompanhamento de outros profissionais e esses profissionais trabalham em parceria com a escola?

Das 10 professoras entrevistadas 6 responderam que sim, porém nem todos esses profissionais fazem parceria com a escola, somente 1 diz que os alunos são encaminhados para o Centro de Referência em Educação de Sorocaba, 1 diz que tem uma auxiliar em educação para trabalhar com alunos de inclusão, porém, não é capacitada para trabalhar com esse aluno, pois não possui especialização nenhuma. Sendo 1 conta com acompanhamento particular na aderês, 2 fazem acompanhamento particular, 1 diz ter um interprete em libras e 4 professoras responderam que não possui acompanhamento de outros profissionais. As professoras falaram que muitas

vezes a escola faz encaminhamento, porém é um processo burocrático, ou seja, demorado até o aluno conseguir ser atendido por um determinado profissional ou quando consegue esse atendimento muitas vezes a família não segue com o tratamento adiante.

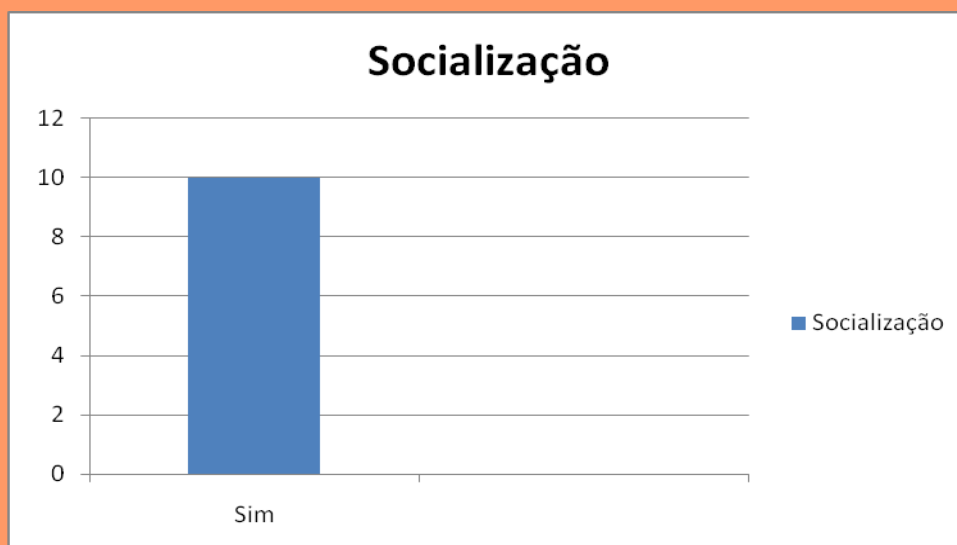
Gráfico 5



A escola dispõe de recursos para atender as necessidades desse aluno?

Das 10 professoras entrevistadas 6 disseram que a escola possui algum recurso como rampas ou banheiros adaptados, alguns jogos pedagógicos, mas diz não ser suficiente para que a inclusão aconteça de fato e 4 professoras disseram que as escolas não dispõem de recurso, exceto banheiro adaptado.

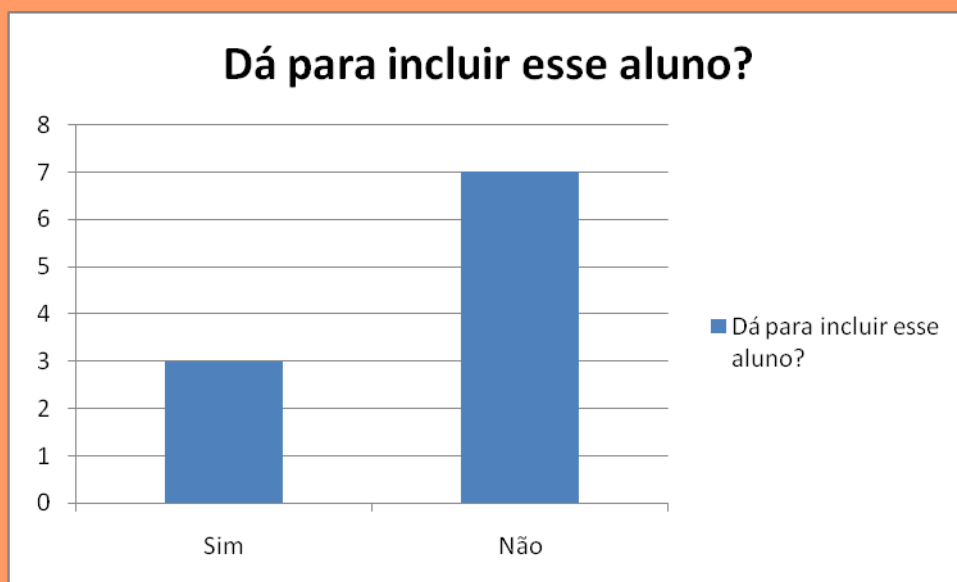
Gráfico 6



Como é a socialização desse alunos para com os demais alunos da classe?

As 10 professoras entrevistadas responderam que a socialização é bastante positiva, os demais alunos da sala são solidários, gostam de cuidar e ajudar, 1 professora diz que a inclusão é apenas para a socialização, pois não há aparato para dinamizar sua aprendizagem.

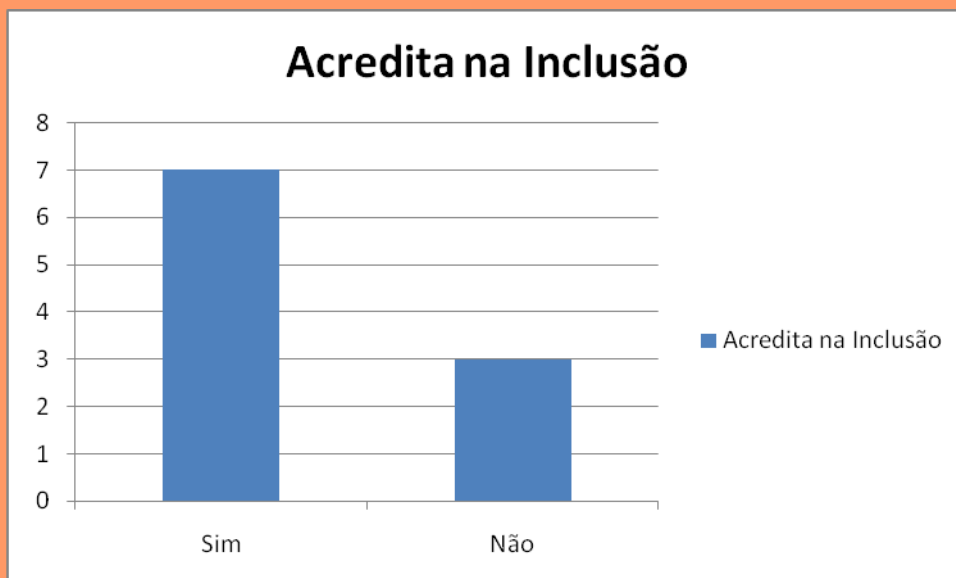
Gráfico 7



Na sua opinião dá para incluir esse aluno de fato, proporcionando à ele todas as condições que ele necessita?

Das 10 professoras entrevistadas 3 disseram que sim, porém é necessário trabalhar diferenciado e ter apoio de profissionais capacitados. Das 10 professoras 7 disseram que não, pois falta infraestrutura, capacitação dos professores, apoio de especialistas.

Gráfico 8



Você acredita na inclusão?

Das 10 professoras entrevistadas 9 acreditam na inclusão, porém para que a inclusão ocorra de fato é necessário que se tenha profissionais capacitados para trabalhar com o professor em sala de aula, infraestrutura, matérias didáticos adequados. 1 professora faz uma reflexão, diz que esses aparatos são necessários para que o aluno deficiente possa se desenvolver e se integrar como um cidadão digno que merece respeito e espaço na sociedade para seu desenvolvimento integral, mas infelizmente a realidade é outra, o sistema inclui, porém não integra esse aluno. Das 10 professoras 1 respondeu que não, pois não tem formação e suporte para esse aluno ser incluído de fato em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa visou compreender a atuação e as dificuldades enfrentadas pelos professores do Ensino Fundamental 1, e para isso iniciamos com a pesquisa bibliográfica, para um embasamento teórico, sobre o tema escolhido.

Ao realizar a pesquisa documental através das Matrizes Curriculares observamos, que a carga horária destinada a inclusão é pouca para se adquirir um embasamento teórico e se aprofundar, nos mais diversos tipos de deficiências e assim contribuir para a aprendizagem desses alunos, porém as Faculdades seguem o que

determina na lei, pois tendo o curso de pedagogia a carga horária de 3.200 horas e tendo que preparar esse futuro docente, não apenas pra exercer a função de professor, mas a de gestor, orientador, entre outras, a Educação Inclusiva é ofertada como uma modalidade porém não habilita esse futuro profissional.

Realizamos a pesquisa de campo entrevistando as coordenadoras dos cursos de Pedagogia, onde pudemos constatar que é esperado uma formação continuada desse docente, uma pós-graduação e cursos de especialização, pois apenas a graduação não prepara esse profissional para trabalhar com a Educação Inclusiva. Nas entrevistas realizadas com as professoras encontramos dificuldades, pois as respostas dos professores foram superficiais, e assim não davam subsídios para fazer uma análise mais profunda porém o que ficou perceptível foi que para as professoras a sala de aula que possui um número reduzido de alunos é possível trabalhar com a inclusão, pois, é realizado um trabalho individualizado com o aluno deficiente.

Chegamos à conclusão que ainda há uma confusão na concepção da inclusão, os professores ainda acham que para incluir é necessário apenas um atendimento especializado. Na realidade a inclusão não está incorporada nem no sistema, pois até o sistema não está interiorizado o que é inclusão.

Este estudo apresentou dados que permitiram uma reflexão, que a maioria dos docentes tem a consciência de não estarem preparados para a inclusão, talvez isso seja consequência da formação desses profissionais pois não foram preparados para atuar frente a inclusão. Sendo assim, é necessário rever a formação dos cursos de Pedagogia para uma formação mais coerente com a realidade escolar.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. **A indisciplina e a escola atual**. In Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, V. 24 n° 2 jul/dez, 1998.

BUENO, J. G. S. **Inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular**. São Paulo, 2001.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Lei 7853 de 24 de outubro de 1989. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L7853.htm>> Acesso em 28 de agosto de 2010.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência**. MEC, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília:MEC, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- CASTRO, M. **Inclusão Escolar: das intenções à prática**. Um estudo da implantação da proposta de ensino especial na rede municipal de Natal, RN. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- DALFORNO, J. P.; OLIVEIRA, V. F. **O Professor na escola inclusiva construindo saberes**,2004 <http://www.anped.org.br/reunioesn>
- FERREIRA, M. E.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva** –Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FÁVERO, E. A. G. **Educação Especial: tratamento diferenciado que leva à inclusão ou exclusão de direitos?** *In*: FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga;
- FÁVERO, E. A. G; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.
- FOREST, M. et LUSTHAUS, E. **Le kaleidoscope: un défi au concept de la classification en cascade**. **Em:Forest,M.(organizadora) Education-Intégration**. Downsview, Ontario: L'Institut A.Roeher. Vol. II.1-16, 1987.
- FURLANETO, Menezes e Pereira. **A escola e o aluno relações entre o sujeito-aluno e o sujeito professor**. Editora Avercamp, 2007, Brasil.
- GAUTHIER, C., *Por uma teoria da pedagogia*, Unijui, 1998.
- GIL, Marta. **Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais. Disponível em http://saci.org.br/pub/livro_educ_incl/redesaci_educ_incl.html#s21, 2002
Acesso em 27 set. 2019.
- GÕES, Maria Cecília Rafael/laplane, Adriana Lia Frisman. **Políticas e práticas de educação inclusiva**-Campinas, SP: Autores Associados, 2004
- HAMZE, A, **Educador em braile**. <http://educador.brasilecola.com/politica-educacional/compromisso-nova-abordagem-inclusao.htm>, acessado em 20/05/2019
- JANNUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Campinas/SP: Editores Associados, 1992.

LIBÂNEO, José C. e Pimenta, Selma, G. **Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança**, 1999
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300013
Acesso em 10 de abril 2019.

LIBÂNEO, José, C. **DIRETRIZES CURRICULARES DA PEDAGOGIA – UM ADEUS À PEDAGOGIA E AOS PEDAGOGOS** <http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/Textos/JoseCarlosLibaneo.htm> Universidade Católica de Goiás. Acesso em 10 de abril 2019.

MACLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**, Rio de Janeiro: Cortez, 1998.

MANTOAN, Maria Tereza Egler **Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras** - São Paulo: Memnon, 2001.

MANTOAN, M. T. E. - **Pensando e fazendo uma educação de qualidade** – SP- Editora Moderna, 2001.

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

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial**. São Paulo: EUP, 1993.

MENDES, E. G. **Bases históricas da educação especial no Brasil e a perspectiva da educação inclusiva**. 2001. 78p. Dissertação de Mestrado em Ciências Humanas – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**, Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTE, F. R. Furtado Do; SANTOS, Ide Borges Do. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física**. Vol. 2. ed. Brasília, 2004.

PIETRO, R. G. **Inclusão escolar: pontos e contra pontos/** Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosângela Gavioli Pietro; Valéria Amorim Arantes, organizadora. São Paulo: Summus, 2006.

REGANHAN, V. G. **Educação Inclusiva**. 2009. Disponível em <www.salesianolins.br>
Acesso em 26 set. 2010.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

STAINBACK, S. **Inclusão: um guia para educadores/**Susan Stainback e William Stainback; trad. Magda França Lopes. - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TORRES, R. M. **Educação para Todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.



DESAFIOS PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA

Tatiane Leite de Oliveira

Formada em Pedagogia, com Pós-graduação em Alfabetização e Letramento e em Gestão Escolar.

RESUMO

O desafio da inclusão escolar de alunos que possuem algum tipo de deficiência intelectual matriculados nas unidades de ensino do nosso país, nos dias de hoje, já se tornou, inquestionavelmente, um dos maiores que as instituições de ensino regulares enfrentam. O projeto de uma educação inclusiva já é uma realidade em todo o mundo contemporâneo, e, como não poderia deixar de ser, o anseio de alcançar um processo de inclusão concreto e efetivo, que seja significativo e relevante nas escolas brasileiras, também é um sonho que demanda enormes superações para ser alcançado. As instituições de ensino tem se empenhado bastante para transformar o ambiente escolar num espaço inclusivo, buscando, de forma recorrente, ressignificar os conteúdos curriculares e explorando todas as oportunidades de inovação disponíveis que propiciem o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos. Várias são as deficiências físicas e intelectuais que a inclusão escolar busca acolher, dentre elas está o Transtorno do Espectro Autista, ou TEA. Este distúrbio relacionado ao neurodesenvolvimento se caracteriza por um desenvolvimento incomum, manifestações comportamentais distintas, déficits na comunicação e na interação social e padrões de comportamento repetitivos. O Transtorno do Espectro Autista (TEA), atinge aproximadamente 70 milhões de pessoas em todo o mundo, exige das escolas a adoção de práticas pedagógicas muito apropriadas, e que estejam plenamente alinhadas às suas necessidades tão específicas. Da mesma maneira, a forma como o professor deve se relacionar com uma criança autista deve ser administrada com muito afeto, e ser pautada pela atenção e pela observação detalhada e cuidadosa, sempre respeitando as suas limitações. Nesse contexto, a escola deve buscar constantemente uma relação de proximidade com a família da criança autista, para que o desenvolvimento dessa criança aconteça de forma sólida e gradual. A metodologia utilizada para a elaboração deste artigo foi a reprodução dos ensinamentos

ministrados durante as aulas, ensinamentos de estudiosos conceituados oferecidos nos mais diversos canais de conteúdo, e a reprodução de pensamentos de autores especializados, através dos seus livros ou artigos publicados dentro desta temática, sempre apresentando os respectivos créditos.e específica. Considerando o fato de que o meio social é indispensável à integração do indivíduo em seus grupos sociais, surge a necessidade, deste de distinguir-se do outro. A vontade de dominar-se faz prevalecer o eu, e neste caso, a figura do outro surge como um opositor iminente e revela-se como parâmetro para a constituição da identidade do eu. Neste sentido, a vida escolar proporciona à criança a possibilidade de estabelecer novos e importantes relacionamentos e a insere na participação de grupos nos quais será necessário que ela aprenda a superar as fases de confusão e conflito entre ela e o outro. A escola apresenta-se, então, como um espaço privilegiado para a edificação do eu, e possibilita à criança experimentar relações com diversos tipos de grupo. A relação que se estabelece entre professor e aluno e o vínculo afetivo que surge desta aproximação é determinante para a harmonia do grupo como um todo.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA); Inclusão; Escola; Família; Desafios.

INTRODUÇÃO

Na segunda década do novo milênio, o tema da inclusão escolar já é real e concreto na sociedade brasileira, mas viabilizar este processo tem sido um desafio árduo para as instituições de ensino, pois o entusiasmo dos educadores em materializar este anseio muitas vezes tem esbarrado em situações que geram certo desânimo, mas que não desmorona as aspirações de professores, gestores e da comunidade escolar empenhada em fazer da inclusão escolar uma realidade. Na legislação em vigor, aprovada mediante muita luta e muita persistência da sociedade, determinou-se que os alunos com necessidades especiais de ordem física, mental, sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e de hiperatividade terão garantido o seu acolhimento nas escolas regulares.

Dessa forma, as instituições de ensino devem promover as adequações necessárias, tanto curriculares quanto de recursos específicos, visando permitir que os alunos que se encaixem no contexto da inclusão tenham acesso às mesmas ferramentas que os demais alunos, respeitando sempre suas limitações. Entretanto,

dentre os diversos cenários de deficiência intelectual encontrados em nosso país, encontra-se o TEA, Transtorno do Espectro Autista, cuja principal característica consiste em reduzir ou limitar significativamente as relações sociais e a comunicação. Incluir um aluno autista no ambiente estudantil é um enorme desafio para o qual será necessário utilizar diversas estratégias pedagógicas durante as atividades, para que estes alunos consigam absorver os conteúdos propostos e façam prevalecer o direito que eles tem de ter acesso ao ensino de forma relevante e expressiva.

Fato é que muitas escolas ainda se sentem desconfortáveis e inseguras quanto à matéria da inclusão, e o que se constata é que grande parte dos alunos com deficiência não se sentem parte integrante da turma, fazendo com que os professores e demais profissionais se sintam frustrados e desanimados. Entretanto, quanto maior o desafio maior a luta dos educadores, e, aos poucos, este quadro está sendo modificado para melhor. Para essa virada é importante que haja um engajamento determinado da família no processo, com acompanhamento do aprendizado e com presença regular na escola, partilhando das experiências do aluno com seus professores e com os seus demais colegas, se envolvendo nas questões que afetam a escola, participando do ambiente democrático que a escola oferece. Quando todos estes fatores acontecem, e quando professores e gestores se dedicam inteiramente ao propósito inclusivo, seguramente, o aproveitamento do aluno acolhido se torna visível, e o trabalho dos agentes educacionais muito mais gratificante.

Compreendendo que a diversidade e a magnitude deste tema merece ainda muito mais indicadores e contextualizações, especialmente por entender que a dinâmica do funcionamento das escolas e o avanço constante das pesquisas científicas sobre o Transtorno do Espectro Autista requerem atualizações sempre frequentes, é importante destacar a importância desta breve reflexão sobre a inclusão do aluno com TEA, a importância do apoio que a família deve proporcionar e o preparo que a escola e seus profissionais precisam dispor para que o processo inclusivo ocorra de fato e de direito, e, num futuro bastante próximo, a inclusão efetiva dos alunos com TEA seja algo comum nas instituições de ensino de uma forma geral.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista, ou TEA, se caracteriza pela capacidade extremamente comprometida na comunicação e na interação social, e por uma quantidade bastante reduzida de atividades e de interesses. As manifestações variam

muito de acordo com a idade e o nível de desenvolvimento da pessoa que apresenta, constantemente formas muito diferentes de ser e de agir. *“Atualmente, a Associação Americana de Psiquiatria (APA), relaciona o diagnóstico por meio das duas características principais do TEA compostas por: Déficit na interação social e na comunicação e Comportamentos e interesses restritos e repetitivos. Dessa forma, os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), que incluíam o Autismo, foram absorvidos por um único diagnóstico, Transtorno do Espectro Autista. Essa mudança refletiu a visão científica de que aqueles transtornos são na verdade uma mesma condição com gradações em dois grupos de sintomas: déficit na comunicação e interação social; padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos. Apesar da crítica de alguns clínicos que argumentam que existem diferenças significativas entre os transtornos, a APA entendeu que não há vantagens diagnósticas ou terapêuticas na divisão e observa que a dificuldade em subclassificar o transtorno poderia confundir o clínico dificultando um diagnóstico apropriado”* (ARAUJO; NETO, 2014, p. 70).

Os primeiros estudos reconhecidos sobre o TEA apontam que o psiquiatra infantil Leo Kanner desenvolveu, no ano de 1943, um experimento em que um grupo de onze crianças que apresentava um padrão de comportamento específico com características peculiares como incapacidade de relacionamento com outras pessoas, escassez de fala ou uso de maneiras muito distintas de comunicação, um fascínio por objetos e destreza na manipulação dos mesmos, além de um desejo compulsivo de preservar o seu ambiente e as rotinas estabelecidas. Durante um período de dois anos de análises, Kanner passou a denominar como “autismo” este distúrbio, intitulando as gradações de “autismo primário”, àquele que se manifesta após o nascimento e de “autismo secundário”, para os casos em que somente após alguns anos passa a ser percebido. Este conceito passou a ser completamente aceito nos dias atuais, tanto que a OMS, Organização Mundial de Saúde, reconheceu, em 1998, que o Autismo é um transtorno presente desde o nascimento ou que começa geralmente durante os trinta primeiros meses de vida. Ele se caracteriza por respostas fora do padrão normal a estímulos auditivos e visuais, e por encontrar enormes dificuldades para a compreensão da linguagem comunicada.

Com a promulgação da Lei 12.074, no final de 2012, instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, foi facultado aos autistas o direito de serem considerados oficialmente pessoas com deficiência, e assim terem direito a todas as políticas de inclusão do país, em especial

à Educação. Esta legislação permite que o autista tenha o direito de estudar na rede escolar regular, tanto na educação básica quanto no ensino profissionalizante, podendo, inclusive, solicitar acompanhante especializado, para casos que, de fato, necessitem. Entretanto, os gestores que se negarem matricular estudantes com TEA estão sujeitos a penalidades de três a vinte salários mínimos e, em caso de reincidência, estão arriscados a perda do cargo. Portanto, recusar a matrícula não somente é proibido como cabe punição. Com certeza, estes avanços são extremamente significativos para favorecer inúmeros aspectos relacionados ao cotidiano dos autistas, dentre os quais, a sua inclusão efetiva na rede regular de ensino.

Todavia, a simples existência de uma legislação que torna obrigatória a matrícula de alunos com TEA nas instituições de ensino não é suficiente e não garante que as crianças serão efetivamente incluídas. O desafio dos educadores e da própria instituição de ensino é matricular estes alunos e, principalmente, mantê-los permanentemente e que eles se desenvolvam *“A instituição de ensino deve proporcionar um ambiente no qual os alunos autistas se sintam acolhidos, respeitados e que recebam as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento integral que os demais estudantes. É somente a partir desta integração participativa que gestores, docentes e colegas podem então apoiar estas crianças e jovens em suas especificidades, enxergando-os como alguém único, com suas próprias iniciativas, observando com cuidado seu comportamento, além de valorizar quaisquer avanços, que possam nos parecer pequenos, mas na verdade são imensos”* (RAMOS, 2018).

UM PANORAMA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Ao acolher um aluno com algum tipo de deficiência na instituição de ensino, é fundamental que o professor tenha acesso ao histórico do seu aluno que está ingressando para inclusão na escola. Este histórico poderá ser obtido mediante uma conversa com seus familiares, responsáveis ou professores anteriores. Será necessário que o professor investigue detalhadamente quais são os seus interesses, quais as suas maiores dificuldades, as maiores facilidades, e também qual o progresso que ele vem apresentando em relação à sua aprendizagem. Dessa forma, o professor poderá estruturar o plano individual de objetivos, o qual possibilitará um monitoramento bem satisfatório a respeito do desempenho deste aluno, avaliando corretamente a sua real evolução, a assimilação dos conteúdos apresentados, se estes estão efetivamente

sendo relevantes para ele, e, assim, ajustar aquilo que for necessário para que seu aproveitamento seja o melhor possível. Alunos especiais aprendem muito melhor quando se utilizam de materiais que exploram seus sentidos. *“Sempre que possível, utilizar objetos concretos ao invés de conceitos abstratos. Recursos visuais, orais, táteis e auditivos apresentados em atividades variadas como desenhos, leituras, vídeos curtos e recursos da internet, por exemplo, tornam as aulas interessantes e melhor assimiladas”* (RODRIGUES 2006, p. 245).

Uma questão extremamente importante e que tem despertado interesse das pessoas em geral é o *“bullying”*. É necessário que a escola e todos os agentes escolares se empenhem ao máximo para eliminar todo e qualquer tipo de preconceito. Os alunos que estão passando pelo processo de inclusão não podem estar nos extremos dessa questão, ou seja, não devem ser objetos de piedade e muito menos de rejeição, pois ambos são perigosos e prejudiciais. Para que a inclusão se desenvolva é necessário que este aluno seja tratado com igualdade, respeitadas suas condições, evidentemente. Outro aspecto importante é que os alunos com deficiência sentem-se muito mais confiantes quando as regras são apresentadas a eles de forma clara. Eles estão sendo preparados para viverem em comunidade, e as normas e regras de comportamento e de convivência que forem estabelecidas, eles também devem cumprir, como qualquer outro aluno. O professor deve sempre refletir a respeito de bullying com sua turma, enfatizando veementemente que esta prática jamais será tolerada na sua sala e tampouco nos ambientes da escola.

Outro aspecto considerável para que a inclusão seja efetiva é considerar este aluno como uma criança ou adolescente da mesma maneira que os seus pares o são. Ele jamais deverá ser rotulado por sua condição, ser alvo de piadinhas ou receber apelidos vexatórios, pelo contrário, ele deve ser tratado com respeito e dignidade. . Quando essas práticas se tornam hábito no ambiente escolar, toda a comunidade escolar reage positivamente. Assim, é benéfico para o processo de inclusão o acompanhamento das ações e reações deste aluno e de seus colegas, como ele está trabalhando em grupo, como está se relacionando e que aproveitamento está tendo. Sempre que possível, é importante realizar atividades em duplas ou grupos maiores. Esta ação auxilia bastante a classe no processo de integração. Entretanto, é bastante favorável ao processo de inclusão que ocorra alterações periódicas nos grupos, para que o aluno tenha condições de ampliar o número de colegas com os quais convive, e assim possa fortalecer os laços e construir a sua inclusão.

No cotidiano deste aluno podem surgir dificuldades quanto à assimilação dos conteúdos pedagógicos, portanto, caberá ao professor estar atento e ajustar a metodologia ou os próprios conteúdos para que este aluno não entre num processo de desmotivação e desinteresse “..se o aluno apresenta dificuldade em compreender um tema específico, talvez ele não esteja preparado para o mesmo. Ofereça tarefas mais elementares para, aos poucos, introduzir as mais complexas na medida em que ele for dominando o conteúdo anterior. Estas tarefas devem ser sempre curtas, para que ele possa manter-se concentrado e motivado. E por falar em motivação, sempre que constatar progressos, conforme apontar o Plano Individual estabelecido para o aluno, cumprimente-o, elogiando-o com sinceridade, transparência e entusiasmo. Isso certamente o motivará a buscar avançar cada vez mais” (MOGNON, LEICHSENRING e KANIA, 2006 p. 27).

Neste contexto, a inclusão das crianças autistas, a legislação demanda que haja uma estrutura especializada específica, com suporte adequado para os professores, entretanto, a maioria das escolas não está devidamente organizada para atender a essa necessidade. “A inclusão destas crianças passa pela detecção precoce do diagnóstico, quanto mais cedo isso ocorrer, mais cedo ocorrem as intervenções e melhor será o progresso dessa criança na escola. Além disso, o corpo multidisciplinar é fundamental. O médico, o psicólogo, o fonoaudiólogo, toda esta equipe de apoio, bem como a família, precisam estar envolvidas e comprometidas neste processo, especialmente porque cada criança é diferente uma da outra e as manifestações do transtorno variam muito de uma para outra. Uma não fala, a outra fala. Uma tem deficiência mental, a outra é superdotada, não há uma receita pronta, pois não há um padrão. A importância da equipe multidisciplinar para apoiar o professor é fundamental. Outro fator importantíssimo é a sensibilização de toda a comunidade escolar. Pessoas da limpeza, alimentação, secretaria, devem estar atentas ao comportamento dessas crianças. A escola deve funcionar como um agente inibidor de preconceitos desencorajando tais práticas e deve sempre procurar fornecer componentes pedagógicos. Crianças autistas precisam aprender a se apropriar dos conteúdos que elas forem capazes de oportunizar”. (BRITES, 2017).

A NECESSIDADE DA PARTICIPAÇÃO EFETIVA DA FAMÍLIA

Dentre as instituições fundamentais de uma nação, a família é considerada o alicerce básico e universal das sociedades. Mesmo reconhecendo que as suas

estruturas tem se modificado ao longo dos anos, a família, inquestionavelmente, exerce grande responsabilidade no processo de socialização da criança. O ambiente familiar é aquele que contribui fundamentalmente para tornar a criança mais perspicaz e mais observadora. Nesse contexto, quando há uma carência de estímulos cognitivos na família, ocorre um retardamento no seu desenvolvimento em comparação às crianças que possuem este incentivo. É inquestionável a influência que o ambiente no qual a criança está inserida exerce sobre a sua capacidade de aprendizagem, entretanto, esta influência pode ser tanto positiva quanto negativa. Os fundamentos que a família, primeiro e mais importante grupo social do qual a criança participa, oferece, contribuirão decisivamente na forma como ela se relacionará nos seus grupos sociais.

No momento em que a criança é introduzida na escola, provavelmente o lugar em que ela irá passar a maior parte da sua vida infantil, um novo desafio começa a acontecer, e, para superá-lo, quanto maior for o apoio e o engajamento da família neste processo, maiores serão as chances de sucesso na adaptação e no aproveitamento escolar. Todavia, existe uma falta de participação muito perceptível dos pais na escola, o que traz grandes problemas, uma vez que é responsabilidade da família acompanhar de perto as ações da escola e ficar a par de tudo o que lá acontece. Entretanto, cabe à escola promover encontros e espaços de interação, além de divulgar todas as ações programadas pela escola, pois exercer uma gestão democrática deve implicar, necessariamente, na participação da comunidade nas suas decisões. *“A responsabilidade da família na escola é acompanhar o processo de perto. O que está acontecendo, verificar o rendimento, perguntar sobre as aulas, questionar sobre trabalhos e tarefas, freqüentar as reuniões programadas pela escola e conhecer os membros do corpo docente são requisitos elementares para os pais que querem estar realmente atualizados quanto ao aproveitamento de seus filhos na escola. Estando por dentro de tudo que acontece na escola, fica muito mais fácil para os pais cobrarem da escola a medida necessária para melhorar a condição de seus filhos nos estudos”* (PAROLIN, 2007, p.25).

A participação e o apoio da família no caso de uma criança autista tende a ser muito mais necessário, entretanto, convém considerar que esta família também está procurando se adaptar a este novo cenário e a obter o máximo de informação possível para entender o universo da criança autista e auxiliá-la em tudo que for possível. E neste processo, os sentimentos se afloram e as emoções se evidenciam, muitas das quais eram até então desconhecidas. Nesse contexto, os familiares se unem desde muito cedo em torno das dificuldades que a criança apresenta em termos de educação

e socialização, e passam a se mobilizar em várias frentes para conseguir sua adaptação. Cada avanço conquistado se torna uma vitória a se comemorar. Entretanto, cada dificuldade que a criança encontra nessa jornada, acaba afetando sua convivência em sociedade, uma vez que ela acaba sempre cometendo algum “desrespeito” às orientações, comprometendo o comportamento coletivo convencional, o que gera, lamentavelmente, rejeição e preconceito por parte dos demais.

Dessa forma, logo que a família dá os primeiros passos para incluir a criança autista no meio social, ela já sente os primeiros sintomas de uma rejeição inicial. *“Entende-se que viver o novo é difícil e causa medo e, assim sendo, para os colegas e pessoas ao redor viver com uma criança com espectro autista seria um desafio. A experiência de ter um filho com autismo pode causar conflitos entre os pais e entre os outros irmãos, dando lugar a tensões e problemas. Muitas vezes os pais podem se sentir muito mal em relação ao que sentem pelo filho; sentimentos contraditórios de pena, raiva, amor profundo, desconforto, injustiça, lamento, excesso de responsabilidade, etc. Deve-se levar em conta que a criança autista exige mais tempo e atenção dos pais, limitando bastante suas outras atividades, e isto pode acabar causando sentimentos negativos como raiva e até mesmo inveja nos demais componentes dessa família”* (GÓMEZ E TERÁN, 2014, p.530 - 531).

A educação inclusiva não tem apenas o aspecto pedagógico, mas também o aspecto social e uma relação resistente e saudável entre a família e a escola irá potencializar o processo inclusivo e educacional destes alunos. As ações da família se completam com as ações da escola. Para aprimorar este laço entre estas instituições primordiais da vida do ser humano, é importante fortalecer essa parceria no cotidiano dos alunos autistas inseridos na rede regular de ensino, aproveitando as contribuições relevantes desta relação família-escola. A escola deve ter em mente que um processo de inclusão bem sucedido dependerá, em muito, da participação familiar, seja mediante palavras de incentivo, seja por meio do envolvimento com as lições e atividades, com o cotidiano, com o calendário de atividades coletivas da escola, se inteirando de pesquisas e demais assuntos que o aluno esteja vivenciando na sua vida escolar.

AS RESPONSABILIDADES DO PROFESSOR E DA ESCOLA

Alunos com algum tipo de deficiência são extremamente observadores e atentos a todas as manifestações de afeto e de atenção transmitidas pelos seus pares e pelos professores. Se estas manifestações forem negativas ocorrerá um impacto

desfavorável que implicará em um sentimento de rejeição, exclusão, fracasso, incapacidade, desvalorização e baixa autoestima. Para evitar um quadro tão negativo como este, é necessário que os professores realizem ações positivas, que compreendam suas limitações, intensifiquem suas qualidades e invistam no seu potencial. É necessário também demonstrar convicção para estes alunos de que eles são capazes de realizar as atividades e de aprender os conteúdos. Estes são fatores motivacionais construtivos que contribuirão para o desenvolvimento do aluno e para a sua inclusão efetiva.

Para trabalhar com estes alunos, será exigido do professor o desempenho de ações mais efetivas, voltadas para a autonomia do aluno, para que ele fortaleça a sua autoestima, a qual, geralmente, já vem sendo bastante afetada durante seu dia-a-dia. Torna-se um desafio que o professor precisa enfrentar, reconhecendo que cada decisão impactará no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, especialmente no aluno autista. “Nas atividades de ensino concentra-se grande parte da carga afetiva da sala de aula por meio das relações interpessoais entre professores e alunos. Os olhares, posturas, conteúdos verbais, contatos, proximidade, tom de voz, formas de acolhimento, instruções, correções, são os aspectos da trama que implicam em um enorme poder de impacto afetivo no aluno, positivo ou negativo, dependendo de como estas interações estejam sendo vivenciadas” (LEITE, 2012 p. 20).

Para aproveitar ao máximo o potencial do aluno autista é necessário que haja uma atualização constante e progressiva, uma vez que as informações, nessa área, se renovam muito rapidamente, por isso o professor deve investir tempo em sua formação continuada e gradual, sabendo que a formação básica inicial não é suficiente para satisfazer à demanda que as exigências dessa missão lhe impõe. “A formação do professor deve ser um processo contínuo que ultrapassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. É fundamental considerar e valorizar o saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão. É imperioso, portanto, investir numa política de formação continuada para os profissionais da educação” (PAULON, 2005, p.21-22). “A formação docente no contexto das políticas de inclusão escolar deve ser fundamentada em conhecimentos que façam a necessária articulação entre o “micro” e o “macro” contexto social, político e econômico. Mas, sobretudo, em conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem a serem afetados para garantir aos alunos um desenvolvimento mais autônomo e cidadão. Igualmente, entendemos ainda, que não basta implementar

políticas de inclusão sem oferecer aos docentes reais condições para atender seus alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades” (PLETSCH, 2010 p 59).

Os alunos autistas apresentam algumas características muito específicas e distintas da maior parte da população, mas jamais devem ser taxados como indivíduos incapazes de aprender e se desenvolver. *“Não se trata de comparar o desenvolvimento desses alunos, com limites marcados biologicamente, com o de sujeitos que trazem as possibilidades orgânicas sem comprometimentos, dentro do padrão considerado normal. Quero é ressaltar que é possível mudar a relação com esses alunos. Partindo do princípio de que todo ser humano pode aprender, podemos afirmar que todos, ainda que com condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais significativamente diferentes, podem desenvolver sua inteligência”*. (CARNEIRO 2006 p. 04).

A escola regular deve ter como prioridade a adoção de práticas pedagógicas efetivas, que já se comprovaram serem eficientes, e, assim, explorar ao máximo três aspectos que potencializam os processos de inclusão escolar: Atendimento Educacional Especializado (AEE), Plano de Ensino Individualizado (PEI) e Sala de Recursos Multifuncional. Assim, a Resolução n.º 4/2009, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2009), definiu as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, Modalidade Educação Especial, estabelecendo a matrícula dupla dos alunos com necessidades educacionais especiais, a saber: Nas classes regulares e no AEE. O artigo 2º da desta Resolução deixa claro que a função do AEE é complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de recursos de acessibilidade, de serviços e de estratégias que visem eliminar as barreiras que impedem sua plena participação na sociedade e o conseqüente desenvolvimento de sua aprendizagem.

Essa proposta tem como objetivo fundamental atender exclusivamente aos alunos com necessidades especiais fora do período normal das aulas regulares. O AEE não pode ser encarado como uma ferramenta que objetiva apenas preencher as lacunas que a legislação obriga as escolas a oferecer. Deve ser tratado como um instrumento eficaz para possibilitar o ingresso e a permanência de alunos com necessidades especiais na escola regular.

Já o PEI, Plano de Ensino Individualizado, constitui-se numa estratégia que favorece ao atendimento educacional especializado, visando projetar programas individuais de desenvolvimento escolar. A Resolução 4/2009, Artigo 9º aponta que “A

elaboração e a execução do PEI são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento” (BRASIL, 2009). Assim, seu planejamento deve estabelecer metas tanto para curto quanto para longo prazo, contando sempre com a cooperação de todos os agentes da comunidade escolar e dos familiares dos alunos. “A real efetividade de um PEI depende tanto do ajuste educacional quanto de sua conexão ao trabalho geral da turma. As necessidades individuais do aluno são a base para a elaboração de um PEI, que é um esboço dessas necessidades e de como elas devem ser atendidas, assim como a priorização das tarefas e os modos de avaliação. É uma ação que exige a colaboração de muitas pessoas” (PACHECO 2007, p. 27).

Cabe ressaltar que a Resolução n.4/2009, em seu Art. 5º, aponta que “O AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação” (BRASIL, 2009). Estes espaços devem proporcionar atividades estratégicas bem planejadas que visem promover o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com necessidades especiais.

A Sala de Recursos Multifuncionais, entretanto, trata-se de um espaço para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para as complementações curriculares. O Artigo 3º da Resolução 68 da Secretaria Estadual de Educação destaca o público alvo da Educação Especial e a garantia de acesso à Sala de Recursos “São considerados público-alvo da Educação Especial, para efeito do que dispõe a presente resolução, os alunos com Deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades ou Superdotação. Aos alunos público-alvo da Educação Especial, devidamente matriculados na rede estadual de ensino, será assegurado o Atendimento Educacional Especializado - AEE, a ser ofertado em Salas de Recursos dessa rede de ensino, inclusive na modalidade itinerante, ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, que ofereçam esse atendimento, exclusivamente, no contraturno da frequência do aluno nas classes comuns do ensino regular” (SÃO PAULO, 2017).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), as Salas de Recursos Multifuncionais e os Planos de Ensino Individualizados (PEI) são processos estratégicos elaborados com propósito de favorecer o desenvolvimento e a inclusão escolar. Porém, a formação docente adequada e continuada, somadas a uma relação afetuosa são requisitos fundamentais para uma escola inclusiva responsável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos tempos atuais, a inclusão escolar passou a ter caráter obrigatório, todavia, atender à legislação vigente e inserir este aluno nas classes de ensino regular tem sido um empreendimento extremamente desafiador, desde a recepção do aluno, avaliando a sua condição e projetando suas necessidades e o seu potencial, passando por todas as etapas do processo, buscando apoio e parceria com as famílias, envolvendo todos os agentes escolares, até que se percebam os primeiros sinais de que o aluno está se sentindo acolhido e fazendo parte da classe, e não apenas alguém que está ali simplesmente pela força da lei. A inclusão dos alunos com transtorno do espectro autista também é desafiadora, tanto para as famílias quanto para a escola. Quanto mais rapidamente o histórico do aluno estiver em poder dos educadores, muito mais rápido estes profissionais poderão se mobilizar para acolher esta criança, projetar seu desenvolvimento e promover um ambiente sem discriminação e propício à inclusão.

O engajamento e a participação da família são fundamentais para o desenvolvimento do aluno autista. Nos dias de hoje, muitas famílias não conseguem participar da vida cotidiana da escola, muitas mães trabalham fora e acabam delegando os cuidados das crianças para outros parentes. Todavia, quando o acompanhamento é feito em casa, com incentivo e assistência, tendo conhecimento dos conteúdos que o aluno está aprendendo e das dificuldades que está encontrando, haverá impacto positivo na sua autoestima e aumentará o desejo dele em estar na escola e prosseguir na sua jornada.

Equipe humanizada, acolhedora e atenta à sua formação continuada também é indispensável para que o aluno autista se sinta incluído e tenha menos dificuldades para a apropriação dos conteúdos pedagógicos e progredir na sua vida acadêmica. Com o atendimento especial e individualizado, as salas de recursos multifuncionais e os planos de ensino individualizados, os alunos passam a ter suas necessidades planejadas de maneira satisfatória, assim, seu potencial e seus déficits podem ser melhor avaliados e melhor trabalhados.

Mesmo com este cenário tão desafiador para os alunos autistas, as escolas e as famílias estão engajadas na missão de incluir estas crianças na sociedade, oferecendo uma formação de qualidade, mediante relacionamento afetivo e acolhedor, buscando compreender cada vez mais as nuances deste transtorno que afeta tantas crianças no país, a fim de possibilitar a elas uma vida plena de dignidade e cidadania.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. C.; LOTUFO NETO, F. **A nova classificação americana para os transtornos mentais: o DSM-5**, Rev. bras. ter. comportamento cognitivo. São Paulo, v. 16, n. 1, p 67 a 82.

BRASIL – MEC - Resolução Nº 4: **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRITES, Luciana, **Como fazer a inclusão Escolar no TEA**. Blog Neuro Saber, : <<https://www.youtube.com/watch?v=SPzmquzXRi8>. Acesso Maio 2022.

CARNEIRO, Maria Sylvia C. **O uso de métodos narrativos na pesquisa sobre a Deficiência intelectual**. In: Reunião anual da ANP Ed, 29, 2006, Caxambu. P. 16.

GÓMEZ, A. M. S. & TERÁN, N. E. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. São Paulo: Ed. Grupo Cultural, 2014.

LEITE, S. A. **A afetividade nas práticas pedagógicas**. Tema Psicologia 2012 p. 20.

MOGNON, Dave Gislaïne; LEICHSENRING, Giana G.; KANIA, Patrícia, **Desenvolvimento e Aprendizagem de Pessoas com Deficiência: possibilidades e limitações**. 2006 - Universidade Regional de Erechim – RS.

PACHECO, J. **Caminhos para inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAROLIN, Isabel. **Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem**. Curitiba: Ed. Positivo, 2007.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: EDUR, 2010.

RAMOS, Rossana. **Como incluir alunos autistas na escola**. Blog Educação Integral, <https://educacaointegral.org.br/reportagens>. Acesso em Maio/2022.

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. P. 318.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação, **Resolução SE 68 - Sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino**. São Paulo - 12-12-2017.



DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA PÓS-PANDEMIA

Anderson dos Santos

Formado em Pedagogia, com Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional, Educação Infantil e Gestão Escolar.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo apresentar uma breve reflexão sobre os impactos devastadores provocados pelo surgimento brusco e inesperado da pandemia do corona vírus, as ações emergenciais que as instituições de ensino tiveram de enfrentar, e os desafios que os gestores e professores confrontaram e ainda terão de encarar, tendo em vista a gravidade das consequências que este momento pandêmico submeteu. De uma hora para outra, a sociedade se viu envolvida por um contexto aterrador, perdas físicas, sociais e financeiras se acumulavam, desespero e luta pela sobrevivência fizeram parte do cotidiano das famílias, e dentre todas as áreas afetadas por este cenário, a Educação sofreu duro golpe. Com a determinação governamental de ficar em casa, evitar saídas, aglomerações e possíveis contágios, as escolas buscaram a alternativa mais apropriada que foi a de ministrar aulas “*on line*”, mediante a utilização de plataformas de conteúdo ou videoconferência, ou seja, metodologias totalmente tecnológicas para as quais se fazia necessário acesso por equipamentos eletrônicos utilizando a internet. Nesse contexto, enormes desgastes despontaram, pois os professores não estavam adequados a esta formatação de ensino e tiveram grandes dificuldades, a ponto de precisarem do apoio e orientação de seus cônjuges ou de seus filhos. Por outro lado, os alunos, que possuíam um domínio maior da tecnologia, padeciam com a falta de equipamentos, uma vez que em famílias com dois ou três filhos, não havia disponibilidade para todos, e muitos acabaram deixando de ter acesso, culminando com a evasão. Outro fator que contribuiu bastante para este resultado indesejável foi a falta de oferta de internet que pudesse dar conta de atender às necessidades de tantos alunos. Assim, seja pela falta de equipamentos, seja pela falta de internet, ou até mesmo pela desmotivação que essa modalidade causou, uma vez que os professores, à distância, nem sempre conseguiam motivar e estimular seus alunos como faziam no seu ambiente familiar que é a escola. Isto levou à perda de

interesse e a conseqüente evasão escolar. Neste cenário, os gestores escolares se depararam com desafios inéditos. Dar apoio aos professores para que estes atuassem na modalidade “on line”, buscando tecnologias que garantissem a apresentação dos conteúdos, respeitando os mesmos horários das aulas presenciais, e, também, administrando os inúmeros problemas oriundos desta nova circunstância. Os desafios dos gestores não pararam por aí. Neste momento, em que as aulas retornaram ao modelo presencial, surge uma excelente oportunidade para que as escolas desenvolvam recursos tecnológicos para estimularem seus alunos, que já utilizam essas tecnologias no seu cotidiano, para transmitir conteúdos e práticas pedagógicas que sejam relevantes e atrativas para eles. Mobilizar os agentes escolares, motivar e incentivar a formação continuada e especializada do corpo docente e buscar metodologias inovadoras para tentar resgatar os alunos evadidos e proporcionar uma aprendizagem que recupere o que se perdeu neste tempo obscuro, também faz parte do enorme desafio que o gestor terá de enfrentar.

Palavras-chave: Pandemia; Tecnologia; Gestor; Escola; Desafios.

INTRODUÇÃO

Num cenário marcado por uma pandemia que ainda assola o planeta, dentre todas as perdas contabilizadas, a Educação está entre as mais afetadas. Talvez pela sua construção secular de lugar de aprendizagens e integração social, num contexto em que o acesso a este ambiente foi suspenso, a escola não apenas perdeu esse status, como se viu totalmente fora da sua zona de conforto. Assim, com o fechamento das escolas, as aulas presenciais foram substituídas pelo ensino remoto emergencial, e ministrar aulas remotamente, mediante processos tecnológicos, passou a ser a alternativa para ofertar um mínimo de conteúdo pedagógico num momento particularmente difícil para os alunos e suas famílias.

Para ter acesso e assistir às aulas “on line”, cada aluno necessitava, basicamente, de um dispositivo eletrônico, seja um telefone celular, um tablet ou um notebook, todos com conexão à internet, requisito imprescindível, pois, sem acesso à Rede Mundial de Computadores, sem acesso às aulas. Nesse contexto, alguns problemas começaram a ser identificados: acesso à internet confiável, ou seja, não apenas ter o acesso em si, mas manter a conexão estável por várias horas, e possuir equipamentos em quantidade suficiente para toda a demanda familiar “*A mais recente*

pesquisa TIC Educação revela que a inclusão digital pelo celular não foi suficiente para permitir o ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. Segundo dados do levantamento realizado pelo Cetic.BR, (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação), 86% das escolas relatam que a falta de dispositivos adequados e de conexão com a internet foi um desafio durante o fechamento. Na visão da Cetic.BR, o computador é central para acompanhamento de ensino, mas entre os estudantes de mais de 16 anos das classes D e E, diminuiu muito a proporção dos que têm o equipamento, e na faixa de 10 a 15 anos, só 29% usam computador. Essa queixa ficou em segundo lugar na lista de desafios apontados pelas escolas. Em primeiro, com 93%, foram as dificuldades dos pais e responsáveis para ajudar as crianças nas atividades escolares” (TECNOBLOG, 2021).

Este artigo se propôs a destacar, inicialmente, os principais impactos provocados com o surgimento da pandemia e como afetou drasticamente a sociedade. Num cenário de medo e incertezas, no qual as famílias contabilizavam enormes perdas, tanto financeiras, com a diminuição sensível dos rendimentos, quanto físicas, pois famílias perderam entes queridos de forma tão rápida e inesperada, e, para piorar, nem puderam realizar os sepultamentos de forma digna. Tal situação impactou severamente o emocional das pessoas, dando margem à manifestação de outras enfermidades produzidas pelo estresse e a depressão. Obviamente que a educação sofreu um impacto bastante severo, e as ações e ajustes emergenciais para fazer frente a este desafio foram tratadas no segundo tópico deste estudo.

Para evitar o agravamento deste estado já caótico, a principal medida governamental foi decretar o isolamento social, mantendo as pessoas dentro de casa, sistema adotado como essencial para evitar a proliferação e o contágio do vírus. Com as famílias isoladas em suas casas, as escolas buscaram encontrar alternativas a fim de evitar que essa situação paralisasse a oferta dos conteúdos pedagógicos, com os alunos perdendo o ano letivo. O instrumento que melhor atenderia esta necessidade é o de videoaulas ou aulas “on line”, um modelo inovador que, em virtude de sua condição emergencial, foi implantado sem que as escolas e os alunos tivessem um treinamento prévio. Muitos professores não estavam capacitados para os desafios tecnológicos desse momento, o mesmo ocorreu com muitos pais, que não puderam auxiliar seus filhos no processo. As escolas deixaram de ser o local central na preparação dos estudantes e essa realidade retirou professores, alunos, gestores e famílias de sua tradicional zona de conforto. Esse quadro provocou desmotivação em

muitos estudantes e foi necessário ajustar práticas pedagógicas criativas para os educadores minimizarem a evasão que se consumava.

A participação dos gestores, neste momento, foi fundamental. Dar suporte aos docentes, garantir recursos, estabelecer contato com as famílias, comunidade e demais envolvidos, e ainda refletir sobre a necessidade urgente que este cenário evidenciou, ou seja, a escola precisa se adequar às tecnologias e usá-las com o propósito de oferecer conteúdos relevantes aos alunos dentro de uma dinâmica que lhes é totalmente cotidiana. Estes desafios, sem dúvida, acompanharão os gestores no contexto pós-pandemia.

IMPACTOS PROVOCADOS COM O SURGIMENTO DA PANDEMIA

A forma repentina e inesperada com que a sociedade foi afetada com a disseminação do corona vírus e suas consequências iniciais, com internações e falecimentos em massa, em esfera global, tenham sido o motivo que tornou extremamente difícil de as pessoas lidarem com este novo contexto. Não havia exemplos recentes de situações semelhantes que pudessem oferecer paradigmas de comportamento ou receitas prontas que indicassem um caminho a seguir. Os efeitos danosos causados pela pandemia se avolumavam, desde perdas econômicas até as relações sociais, entretanto, no auge da pandemia, o essencial era se cuidar, sobreviver e prosseguir.

Passados vários meses, com a vacinação difundida e com a redução ou paralisação de diversas práticas adotadas para conter o avanço e a proliferação da doença, como o uso de máscaras, a liberação do isolamento social, entre outras, começou a ser processado um balanço dos efetivos resultados deste processo, e as conclusões são péssimas. Todos os segmentos da sociedade foram fortemente impactados, dentre os quais a educação, que figura entre as áreas que receberam os principais impactos.

Tão logo a pandemia se instalou, *“uma das primeiras medidas de combate e prevenção implantadas pelos governos foi a imediata suspensão das aulas, tanto da rede pública quanto da rede privada, em todos os níveis da educação. Essa foi uma ação recomendada pela Organização Mundial de Saúde - OMS, visto que o isolamento social era, naquele momento, a melhor maneira de se evitar a propagação do vírus”* (SITE G.1, 2021). Como consequência dessa paralisação, uma quantidade gigantesca de estudantes ficou sem aulas. Estima-se que, no Brasil, o número de alunos que

ficaram sem aulas, nos meses iniciais da pandemia, tenha girado em torno de 48,4 milhões de alunos, tomando como base o censo escolar de 2018.

O impacto nas escolas com a chegada abrupta e inesperada da pandemia ocorreu, principalmente, devido à decisão governamental de que as aulas presenciais fossem suspensas, como vinha sendo praticado por décadas. Nesse contexto, os estudantes, de uma hora para outra, não compareceram mais nas unidades escolares, e as escolas, por sua vez, não abriram mais as suas portas para receberem seus alunos. Os alunos não sabiam como fariam para receber os conteúdos, e, da mesma forma, os professores também não tinham ideia de como fariam para ministrar suas aulas.

A alternativa encontrada foi a de fazer uso das tecnologias digitais e disponibilizar as aulas virtualmente, à distância, ou seja, professores em suas casas, usando recursos tecnológicos e alunos, também nas suas, casas, acessando as aulas mediante mecanismos tecnológicos. Os professores perderam o seu espaço territorial que é a escola. E os alunos buscaram se enquadrar em uma metodologia diferente, fora do ambiente destinado para esse fim. As aulas, gostando ou não, passaram a ser oferecidas à distância. Professores se reinventaram, aprenderam como manipular equipamentos digitais eletrônicos, e muitos tiveram de recorrer ao auxílio de seus filhos ou cônjuges, para se familiarizar com uma modalidade nova e com tecnologias até então desconhecidas. Os alunos, com domínio maior dos avanços cibernéticos, tendiam a ter menos problemas de adaptação, entretanto, necessitavam de aparelhos compatíveis e com uma internet de qualidade.

A ideia central era ministrar aulas à distância, mediante a utilização de recursos tecnológicos, mas sem perder a essência escolar nem a relação professor/aluno. Para isso, alguns cuidados foram tomados como o de cada professor encaminhar as lições para suas turmas seguindo o mesmo horário das aulas presenciais. Na realidade, essa experiência em que o professor ministra suas aulas gravadas antecipadamente ou ao vivo, mediante recurso da vídeoaula, respeitando a mesma carga horária das aulas presenciais acabou mantendo o vínculo afetivo, mesmo com toda a carga emocional que o contexto pandêmico demandou. Se para os professores essa inovação foi muito difícil, quanto mais para os alunos, com suas dificuldades básicas. Adaptar-se a um contexto que deseja ajustar a dinâmica da escola, das aulas presenciais, transferindo-o para ambientes virtuais, requer algum tempo para adaptação, além de recursos físicos e financeiros.

Cabe ressaltar que, se por um lado, as aulas remotas surgiram como uma alternativa que se apresentava para um contexto crítico da pandemia, por outro, a modalidade de ensino a distância já é bastante conhecida por muitos estudantes, principalmente os de ensino superior. Esta categoria de ensino oferece benefícios como a não necessidade de deslocamento, considerando os altos gastos com combustível, transporte público ineficaz e a violência, sobretudo nas grandes metrópoles, além da facilidade que os alunos encontram por assistirem as aulas nos horários que julgarem mais convenientes.

AÇÕES E AJUSTES EMERGENCIAIS

É incontestável a sequela social que a pandemia da Covid-19 causou e ainda tem causado no momento atual, tanto na esfera econômica, apontando um quadro de desemprego muito alto, gerando violência e uma enorme sensação de insegurança, quanto no âmbito da educação, pois as perdas na qualidade de ensino e a repercussão negativa consequentes da pandemia são extremamente rigorosas e implacáveis.

Não apenas a qualidade do ensino que foi prejudicada, mas a própria participação dos alunos e a apropriação dos conteúdos pedagógicos foi reduzida a índices pouco significantes. Na busca pela sobrevivência dentro de um contexto de poucas informações, muitas incertezas e inúmeras perdas de entes queridos, a educação e a aprendizagem, sem dúvida, se acomodaram a um segundo plano, pois conceitos como isolamento social, permanência dentro de casa, cuidados excessivos de higiene e prevenção passaram a ser priorizados no contexto das famílias, todo cuidado parecia ser menos do que o mínimo necessário.

Num cenário assim, seria inevitável que o ensino sofresse uma afetação, e mesmo com as escolas buscando a todo custo criar mecanismos e metodologias para continuar oferecendo os conteúdos curriculares, o que se viu foi um verdadeiro enfraquecimento na aquisição da aprendizagem por parte dos alunos, visto que, basicamente, para que as aulas “*on line*”, não presenciais, acontecessem, fazia-se necessária uma grande quantidade de requisitos para que essas aulas ocorressem de forma qualificada. Tanto os professores precisaram se reinventar, aprendendo métodos, dinâmicas e ferramentas que até então, praticamente, lhes eram totalmente desconhecidos, quanto os estudantes, que necessitaram adaptar-se a um modelo de ensino totalmente inédito para a grande maioria deles.

Passados alguns meses, é unânime entre os educadores a constatação de que um dos maiores problemas a se solucionar é o da evasão escolar. Muitos são os fatores que levam a esta condição, no Estado do Rio Grande do Sul, reconhecido como um dos melhores no ranking de excelência e competitividade de ensino, em fins de 2021, apresentava uma preocupação generalizada quanto aos níveis de evasão, verificados tão logo as aulas presenciais foram autorizadas. *“É preocupante a informação de que cerca de 30 mil alunos não estão participando de qualquer tipo de aula, o que está levando a Secretaria de Educação do Estado a empreender uma busca ativa a estas crianças e adolescentes. A evasão, consequência do afastamento dos colégios no período mais crítico da crise sanitária, tem efeitos negativos não apenas para os próprios alunos e seu futuro, mas para a sociedade, também pelo déficit de socialização, especialmente das crianças do ensino infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. O abandono da escola fará com que sejam cidadãos com menos oportunidades quando chegarem à vida adulta. Com baixa instrução, se tornarão brasileiros sem as melhores noções de seus direitos e menos produtivos na vida laboral, o que ao fim e ao cabo afeta a economia”* (BLOG RBS OPINIÃO, 2021).

Sem dúvida alguma, a questão da evasão escolar é algo extremamente preocupante. Em termos nacionais, as estatísticas são ainda mais alarmantes. Uma pesquisa recente realizada pelo Instituto DataFolha, apresenta um número bastante elevado em que *“...quatro milhões de estudantes brasileiros, com idades entre 6 e 34 anos abandonaram os estudos no ano de 2020, sendo 16,3% alunos do Ensino Superior, 10,8% do Ensino Médio e 4,6% do Ensino Fundamental. Entre as principais justificativas para o abandono escolar, está a questão socioeconômica, considerando que os estudantes das classes sociais mais baixas lideraram os índices de evasão, sendo 6,9% pertencentes às classe A e B, e 10,6% pertencentes às classes D e E”* (INSTITUTO ALICERCE, 2022).

Este cenário tornou-se ainda mais crítico por conta da contribuição negativa de um item que viria a se tornar essencial numa conjuntura pandêmica, no qual as escolas se viram obrigadas a transmitir suas aulas de modo “on line”, ou seja, o acesso à internet. *“Estima-se que aproximadamente 47 milhões de pessoas não possuem acesso à internet, conforme dados apontados pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, no início do ano de 2021”* (CGI-COMITÊ GESTOR DE INTERNET, 2021). *“Números apresentados pela UNICEF atestam que entre os estados brasileiros que adotaram a modalidade de ensino remoto, apenas 15% distribuíram dispositivos aos alunos, e menos de 10% subsidiaram o acesso à internet. Como resultado, 3,7 milhões de*

estudantes matriculados não tiveram acesso às aulas regulares e às atividades escolares como um todo, e, dessa forma, não puderam realizar seus estudos em suas casas” (INSTITUTO ALICERCE, 2022).

Uma dificuldade que foi muito identificada neste momento foi o fato de que a maioria das famílias não dispunha de dispositivos e equipamentos digitais suficientes para todos os membros utilizarem. Algumas famílias mal tinham um notebook ou aparelho celular para acessar as aulas, e quando havia um aparelho, havia dois ou três alunos para participar da aula. Dessa forma, apenas um aluno poderia participar, e os demais arcaíam com as consequências. Essa realidade tornou-se extremamente desafiadora para a Educação neste contexto crítico, uma vez que sem conexão, não há possibilidade de ensino.

Importante destacar que este cenário aterrador produziu sequelas de ordem emocional grave, chegando a afetar a saúde mental e emocional tanto das crianças quanto dos professores e gestores escolares. O confinamento que o isolamento social demandou para toda a população, evitando qualquer tipo de contato físico com o mundo exterior, produziu uma sensação de medo constante de contaminação, tanto de si mesmo quanto de entes queridos, principalmente os mais idosos, os quais se apresentavam como mais vulneráveis ao contágio.

Assim, o afastamento físico dos amigos, o pavor de contágio, a perda de entes queridos ou de pessoas conhecidas, a incerteza de uma possível cura ou da chegada da vacinação, enfim, tudo isso gerou uma enorme pressão sobre todas as pessoas, aumentando consideravelmente os sintomas relacionados à depressão, estresse, ansiedade e demais distúrbios emocionais, físicos e psicológicos, tanto em crianças quanto em adolescentes, jovens, adultos e idosos.

Num cenário como este, inevitavelmente, o processo de aprendizagem fica significativamente impactado, tornando muito mais árduo e difícil o processo de ensino-aprendizagem. As atividades e a aprendizagem como um todo foram afetadas durante a pandemia, e a perspectiva é de que estes alunos sintam os reflexos negativos desse período nos anos seguintes, no seu desenvolvimento educacional. Contudo, nesse processo, evidenciam-se a importância e a necessidade de profissionais da educação especializados, focados, preparados e dispostos a atuarem de maneira engajada com a instituição de ensino e a com a participação da comunidade, para que os impactos da pandemia sejam minimizados e as crianças não sejam mais afetadas do que já foram.

A ESCOLA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NUM CENÁRIO PANDÊMICO

Cada espaço da escola, bem como cada práticas escolar, sempre foram planejados para oportunizar a interação, a convivência, os relacionamentos e o aprendizado a partir das experiências vivenciadas. Conceber um programa de atividades para os alunos desenvolverem em suas casas, afastados de seus colegas, sem o acompanhamento pessoal do professor, até pouco tempo atrás era algo inimaginável no contexto da educação básica das escolas regulares. Entretanto, as circunstâncias geradas a partir na instalação da pandemia exigiram esse esforço coletivo, que precisou ser pensado, planejado e idealizado em conjunto, levando em consideração cada um dos segmentos que fazem parte da comunidade escolar.

Assim, o projeto foi pensado para organizar as atividades a serem enviadas para os alunos durante o período de distanciamento. *“A oferta de atividades não presenciais é uma prática normalmente desenvolvida nas redes de ensino e compõem o que se conhece por “tarefas de casa”. Estas atividades são elaboradas de acordo com os conteúdos desenvolvidos na aula presencial e se realizam ao longo do ano letivo, sendo que não compõem o rol de atividades obrigatórias, ou seja, cada professor as oferece conforme julgar necessário. Entretanto, diante dessa situação de pandemia mundial e da impossibilidade de volta rápida à normalidade das atividades presenciais na escola, a oferta de atividades não presenciais, de forma mais sistemática e organizada, tornou-se um mecanismo necessário e imprescindível à manutenção do vínculo escola/aluno/família, e do desenvolvimento da aprendizagem”* (BADIN, PEDERSETTI E SILVA, 2021).

Assim, atividade não presencial é aquela proposta pelo professor, mas que não é desenvolvida no espaço da instituição de ensino. Não se tratando, necessariamente, de uma atividade estruturada, com registro escrito, pois poderá ser que, em alguns casos, se constitua numa orientação às famílias, como por exemplo, a orientação de uma leitura, de uma brincadeira ou vivência. O que se evidencia aqui é que são atividades ou orientações pensadas por profissionais habilitados e que serão desenvolvidas em casa, com o auxílio dos pais.

Importante estabelecer o entendimento do Parecer do CNE/CEB nº 05/97, indicou que as atividades escolares podem ser desenvolvidas em vários ambientes, mesmo fora da escola *“As atividades escolares se realizam na tradicional sala de aula, do mesmo modo que em outros locais adequados a trabalhos teóricos e práticos, a leituras, pesquisas ou atividades em grupo, treinamento e demonstrações, contato com*

o meio ambiente e com as demais atividades humanas de natureza cultural e artística, visando à plenitude da formação de cada aluno. Assim, não são apenas os limites da sala de aula propriamente dita que caracterizam com exclusividade a atividade escolar de que fala a lei. Esta se caracterizará por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados” (BRASIL, 1997).

Mais do que cumprir exigências legais, a grande preocupação com este projeto de aulas a distância foi o de minimizar as perdas decorrentes da suspensão das aulas presenciais. Mesmo reconhecendo que o fato de que a escola é insubstituível, foi preciso criar uma forma de manter o vínculo entre a escola, os alunos e as famílias. As circunstâncias exigiam uma ação rápida mas decidida em conjunto. Assim, o isolamento social, o trabalho remoto, o uso das tecnologias como ferramentas para mediar o processo de ensino e aprendizagem, as desigualdades no acesso e no uso as tecnologias revelaram as inegáveis dificuldades que a escola possui para encontrar mecanismos que possibilitem aos alunos as condições de interação e inclusão no processo ensino-aprendizagem.

Foi bastante simples diagnosticar que as escolas possuem enormes dificuldades de adaptação às novas rotinas. *“Apesar das dificuldades, dos erros e acertos a maioria dos docentes ainda está apegada a seguir com uma prática pedagógica tradicional arraigada ao século passado. É fundamental pensar sobre o porquê não conseguimos devolver uma proposta pedagógica capaz de atender nossos estudantes nesses períodos de crise? Porque a educação continua a ser feita de improviso? Porque a escola resiste tanto abrir-se para a evolução? Sabemos que são diversos os desafios e os empecilhos, mas é fundamental que se retomem as discussões e se construam possibilidades significativas para o enfrentamento e o melhoramento das oportunidades de acesso à educação de qualidade tão necessária aos estudantes das escolas brasileiras” (VALLE, MARCOM, 2021).*

É incontestável a responsabilidade do professor em integrar todas as nuances de um fazer pedagógico que seja capaz de fazer frente às contradições do cotidiano, idealizando novas propostas para encarar as dificuldades que se apresentam no contexto escolar. *“Para fazer as práticas pedagógicas evoluírem é importante descrever as condições e as limitações do trabalho real dos professores, partindo desta compreensão, surgirão alternativas capazes de potencializar os processos formativos que visam qualificar o ensino-aprendizagem, e as reais necessidades que se apresentam nas práticas pedagógicas” (PERENOUD, 2002 p. 17).*

DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NESTE PROCESSO

É inquestionável que o trabalho, as atribuições e a dinâmica profissional do gestor escolar mudou drasticamente desde o início de 2020. De uma hora para outra foi necessário fazer uma transição da modalidade presencial para a remota. Com este novo cenário, muitas novas preocupações surgiram, com desafios para todos, especialmente para os gestores escolares, que se viram na necessidade de tomadas de decisões que os removeram completamente das suas zonas de conforto. A começar pelo que se denominou ensino híbrido, ou seja, ao mesmo tempo em que os gestores precisam se dedicar ao auxílio para os professores nos novos processos, como o gerenciamento das plataformas de sala de aula “*online*”, os compromissos e incumbências com a escola presencial ainda permanecem.

Dentro dessa nova realidade, o gestor deve gerenciar a comodidade tanto de alunos quanto de professores, adequar horários, oferecer treinamento para uma utilização correto e produtivo das plataformas. *“Outra preocupação é a frequência escolar e o envolvimento dos alunos. Para monitorar a frequência escolar dos estudantes, agora é necessária a ajuda de vários funcionários, que atuam na divulgação das aulas e no suporte para que os alunos realizem as conexões”* (BLOG SPONTE, 2021).

Neste contexto, é inegável constatar que o trabalho do gestor escolar passou a ter uma nova dimensão de complexidade, e, neste momento, ainda não se tem a exata proporção de quantas inovações e adequações a novos processos ele terá de lidar. Certo é que o pós-pandemia continuará impondo desafios complexos que nem as escolas, nem as famílias, nem a comunidade tem noção da real abrangência, mas que, seguramente, aguardam que o gestor escolar tenha as respostas, os critérios e os recursos para respaldar este momento. Este é um desafio e tanto.

Antes do isolamento, motivar os alunos já era um enorme desafio, e num contexto híbrido, engajar os alunos tornou-se uma missão complicada. Os gestores e os professores estão determinados a mudar este cenário, apesar do quadro de esgotamento que enfrentam, principalmente por passarem tanto tempo em frente às telas dos computadores, e sem real consciência quanto à absorção dos conteúdos. Alunos pouco envolvidos usaram o contexto como uma “muleta” para justificar sua falta de comprometimento, e, sem a presença do professor ao lado, para dar aquele incentivo, parece que o desânimo se instalou mais facilmente.

A busca por novas estratégias deve ser constante nas escolas visando tornar o processo de adequação da nova realidade algo mais suave para todos. Algumas sugestões que podem impactar positivamente passa por *“Explorar as paixões dos alunos: Levar os alunos a desenvolverem soluções para problemas reais do dia a dia; Realizar atividades de desenvolvimentos socioemocionais; Integrar as ferramentas tecnológicas no currículo escolar.; Planejar atividades que promovam a autonomia do estudante; Aprimorar os programas de enriquecimento curricular fora do horário de aula. Sendo um período de muita experimentação e aprendizado, é fundamental treinar o corpo docente e os agentes escolares para serem sensíveis às necessidades dos alunos e refletirem sobre as práticas pedagógicas e atividades em sala de aula e aprimorá-las, sempre que preciso”* (BLOG SPONTE, 2021).

Motivar alunos é um desafio que só será superado com professores engajados, motivados e capacitados. O contexto tem despertado a todos para a mudança de comportamento social, ou seja, a forma de ensinar já vem se consolidando em algo muito mais digital, e a escola precisa estar conectada a esta nova frente. Os professores precisam se capacitar para trabalhar adequadamente com estas mudanças e os gestores devem incentivar, apoiar e suportar esta cultura de inovação para toda a equipe pedagógica. Os professores devem ser os agentes desta mudança e precisam se enxergar como tal. A prática pedagógica tem, neste momento, uma grande oportunidade de aperfeiçoamento que o corpo docente não deve deixar passar.

Algumas considerações importantes que servem como boas indicações para os gestores seriam: “organizar a equipe de forma que pensem e ajam sempre buscando uma melhoria contínua; estabelecer objetivos em comum; determinar compromissos coletivos; incentivar e motivar a formação continuada do corpo docente” (BLOG SPONTE, 2021).

Na segunda década do século XXI, as escolas não podem se alienar das tecnologias, visto que elas contribuem grandemente para a construção de novos saberes e estabelecer um novo modelo cultural. Transformar e contextualizar os modelos educacionais nos dias de hoje, os professores necessitam andar de mãos dadas com a tecnologia. Os alunos estão conectados a este cenário, já nascem num contexto e num ambiente tecnológico, portanto é perspicaz e aproveitar-se desse entusiasmo e encantamento que os alunos nutrem pela tecnologia e usar isso a favor de uma aprendizagem eficaz e que tendem a minimizar a defasagem educacional causada pela pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo que o objetivo deste trabalho foi o de promover uma reflexão básica a respeito dos impactos causados pelo advento inesperado da pandemia do corona vírus, como ela afetou a sociedade, as famílias, as instituições, e, como não poderia deixar de ser, como afetou a Educação, cabe destacar que este momento pandêmico ainda é real e seu contexto ainda não pode ser considerado como algo totalmente superado. Portanto, a expressão pós-pandemia refere-se mais ao fato de que já foram desenvolvidas vacinas e que os picos de óbitos provocados pela pandemia estão em declínio, todavia, não dissipados. Assim, num contexto de pandemia, onde as ações governamentais iniciais passaram pelo isolamento social, as escolas se viram obrigadas a dar uma guinada no modelo educacional tradicional, onde a escola sempre foi o centro da elaboração e da transmissão dos saberes, para um cenário onde os alunos assistiam as aulas em suas casas, valendo-se da tecnologia, porém, dependendo da disponibilidade de equipamentos eletrônicos (celulares, tablets ou notebooks), os quais nem sempre estavam disponíveis.

Neste contexto, tanto os alunos encontravam dificuldades para acessarem os conteúdos quanto os professores padeciam sob os efeitos de práticas pedagógicas disponibilizadas de maneira totalmente tecnológica. Recorrer aos filhos e aos cônjuges passou a ser uma condição pela qual a imensa maioria dos professores teve de passar. Como consequência, constatou-se uma enorme defasagem na assimilação dos conteúdos, culminando numa evasão escolar de grandes proporções. Recuperar este aprendizado poderá levar anos, trazer os alunos de volta aos bancos escolares também.

Num cenário desafiador como este, surge a figura do gestor escolar, que precisa enfrentar esse desafio de forma determinada, buscando aproveitar estas circunstâncias adversas e complexas para implementar conceitos inovadores, principalmente aqueles que dizem respeito à aplicação dos recursos tecnológicos que, como se verificou, são imprescindíveis em nossos dias, fazem parte do cotidiano dos alunos e devem ser utilizados para atrair, cativar e propiciar aos alunos formas de ensino que sejam pertinentes e condizentes com a realidade que vivem. Incentivar, motivar e investir no preparo adequado do corpo docente, mantendo-o focado e alinhado no processo inovador que a tecnologia oferece, é, também, um desafio que precisa ser encarado com a determinação de quem possui a missão de reverter um

quadro desolador de recuperação de um tempo que, se não foi de todo perdido, deixou sequelas que precisam ser reparadas.

REFERÊNCIAS

BALDIN, Ana M. A; PEDERSETTI, Simone; SILVA, Melissa B. da. Educação Básica em tempos de pandemia: **Tentativas para minimizar o impacto do distanciamento e manter o vínculo entre os alunos, as famílias e a escola**, In DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA, Cruz Alta, Ilustração, RS, 2020.

BLOG G1, **O fechamento das escolas na pandemia**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/04/05/fechamento-de-escolas-durante-pandemia-fez-brasil-regredir-duas-decadas-em-materia-de-evasao-escolar-diz-unicef.ghtml> Acesso em 28/04/2022.

BLOG OPINIÃO RBS, **Desafios na educação pós-pandemia** Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/opinioao/noticia/2021/09/desafios-na-educacao-pos-pandemia-ckt7o8pzo0042013b1uvze8wp.html>. Acesso em 01/05/2022.

BLOG SPONTE, **Os desafios do diretor pós-pandemia: como lidar com essas mudanças?** Disponível em: <https://www.sponte.com.br/direcao-escolar-pos-pandemia/#como>. Acesso em 04/05/2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 05/97. Ministério da Educação**. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos> Acesso em 03/05/2022.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET-CGI, **A Internet no Brasil**. Disponível em: <https://www.cgi.br/noticia/releases/tres-em-cada-quatro-brasileiros-ja-utilizam-a-internet-aponta-pesquisa-tic-domicilios-2019/>. Acesso em 05/05/2022.

INSTITUTO ALICERCE, **Cenário Educacional Pós-Pandemia**. Disponível em: <https://blog.institutoalicerceedu.org.br/universo-instituto-alicerce/cenario-educacional/as-principais-consequencias-da-pandemia-na-educacao>. Acesso em 01/05/2022.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TECNOBLOG.NET, **A falta de computador em casa dificulta ensino remoto na pandemia**. Disponível em: <https://tecnoblog.net/noticias/2021/09/03/falta-de-computador-em-casa-dificulta-ensino-remoto-na-pandemia/>. Acesso em 02/05/2022.

VALLE, Paulo D; MARCOM, Jacinta L. R; **Desafios da prática pedagógica e as competências para ensinar em tempos de pandemia**, In DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA, Cruz Alta, Ilustração, RS, 2020.



O LÚDICO NO PROCESSO EDUCATIVO: BRINCANDO, JOGANDO E APRENDENDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carolina Maurício de Oliveira

Formada em Pedagogia e Educação Física, com Pós-graduação em Psicomotricidade Educação Especial e Inclusão, Educação Física Escolar, Atendimento Escolar Especializado e Novas Tecnologias Aplicadas à Educação.

RESUMO

Este trabalho apresenta o lúdico no processo educativo destacando o brincar, o brinquedo e o jogo como fatores fundamentais desse processo. A ludicidade é apreciada como uma metodologia imprescindível na educação infantil por possibilitar o desenvolvimento sadio da criança, especialmente nessa fase, pois favorece o conhecimento de si, a interação social e colabora na representação que a criança constrói sobre o mundo. Através da busca por autores que se especializaram no estudo desse tema, intentamos oferecer argumentos que sensibilizem os educadores dessa modalidade da educação e conduzam à reflexão/ação por parte de todos os profissionais envolvidos com a educação. Assim, conta com o respaldo de autores que se empenharam em demonstrar a relevância das atividades lúdicas no desenvolvimento infantil, ratificando a premissa de que brincando e jogando, também se aprende.

Palavras- Chave: Desenvolvimento infantil, Brincadeira, Brinquedo, Jogo.

INTRODUÇÃO

O lúdico vem se apresentando como uma temática de bastante interesse tanto em termos de pesquisa como de aplicação na área educacional. Nesse sentido, podemos identificar nos discursos da área pedagógica atual, um crescente destaque ao seu vínculo com o processo educativo e a valorização de seu emprego, pelas possibilidades e contribuições que oferece ao desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo e motor da criança.

Daí o interesse do presente trabalho em se aprofundar nesse assunto com a finalidade de sensibilizar os educadores oferecendo subsídios firmados em teorias que

demonstram a relevância da ludicidade no desenvolvimento da criança, promovendo o resgate das atividades lúdicas e físicas na educação infantil, na intenção de conduzi-los a uma reflexão/ação que estimule mudanças acerca da compreensão dos benefícios que as atividades lúdicas/físicas proporcionam para o desenvolvimento integral da criança.

Entendemos que no universo infantil, o brincar, o brinquedo e os jogos configuram-se como peças essenciais na construção do mundo singular, característico da infância; estudos demonstram que nessa fase do desenvolvimento, a criança busca respostas, descobre coisas novas, dá margem à fantasia, interagindo com o seu meio, apropriando-se do conhecimento.

Na realização desse trabalho busca-se apresentar um levantamento bibliográfico, apresentando alguns autores que se aprofundaram no tema. Apresentando a conceituação dos principais termos empregados na pesquisa, a partir da visão desses autores que se destacam nos estudos concernentes ao lúdico, organizamos o estudo em três capítulos. Primeiramente abordamos a conceituação do lúdico no contexto da educação. Após, destaco os jogos, com seu potencial de influência e como alternativa pedagógica/física em todas as etapas do desenvolvimento infantil. As considerações finais que trazem uma breve análise das questões colocadas pelo presente estudo é um convite à reflexão sobre o brincar, o jogar e o aprender na educação infantil.

CONCEITUAÇÃO DO LÚDICO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

De modo geral o lúdico é definido como qualquer atividade executada com prazer, movida por interesse pessoal e que por isso implica numa ativa participação do ser humano. Contudo, a pesquisa bibliográfica realizada demonstrou que o termo “lúdico” pode apresentar uma conceituação imprecisa por designar múltiplas ações, por isso, existem diversas correntes que explicam o “lúdico” e seu emprego no contexto da educação.

Alguns autores relacionam o lúdico com o jogo. De acordo com Kishimoto (1998), a importância do jogo era defendida pelos filósofos Platão e Aristóteles, posteriormente no século XIII por São Tomás de Aquino, e mais recentemente por Montaigne, Rousseau, dentre outros. No entanto, somente a partir da década de 90 é que se intensificaram os estudos nessa área, principalmente com o surgimento do jardim de infância criado por Fröebel.

Huizinga (2000, p. 6), foi um dos autores que estudou o lúdico em diversas culturas, sendo um ardente defensor do jogo sob o ponto de vista da ludicidade. Segundo esse autor, “a existência do jogo é inegável; é possível negar se se quiser quase todas as abstrações: a justiça, a beleza, a verdade, Deus; é possível negar-se a seriedade, mas não o jogo”. Contudo, encontramos nos dias atuais, em alguns casos, a insatisfação dos pais ao saberem que seus filhos brincam durante o período de aula, como se a ludicidade não trouxesse resultados produtivos na educação dessas crianças. Assim, o lúdico é compreendido como perda de tempo.

Destacando as características do jogo, esse mesmo autor entende o jogo como:

“...uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e externa à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras” (Huizinga, 2000, p.16).

Contrariando a postura de alguns pesquisadores acerca dessa terminologia, esse autor ressalta que, o lúdico deve ter caráter espontâneo e desvinculado de um fazer produtivo, ou seja, não tem aplicação com fins didáticos e pedagógicos, já que nesses fins estão inseridos objetivos que visam o desenvolvimento do aluno sempre relacionando os conteúdos aplicados (HUIZINGA, 2000, p.24).

No entanto, para Marcellino (1990, p.24) a busca realizada nos dicionários sobre o significado do “lúdico”, não traz esclarecimentos suficientes, sobretudo se for considerado que a tarefa de especificar um conceito implica na rejeição do uso das palavras a ele relacionadas”.

Sendo assim, percebe-se que os termos “jogo”, “brinquedo” e “brincadeira”, está dentro do contexto educacional apresentado nesse trabalho, pois apresentam peculiaridades que os tornam diferentes uns dos outros. Na compreensão de “lúdico” defendido por Kishimoto (1998, p.19), a palavra “jogo” é identificada pela presença de um sistema de regras específicas ou compreendida pelo próprio objeto que a representa, por exemplo, o boliche. O brinquedo, para a autora, configura-se numa relação íntima, espontânea, ausente de regras, da criança com o objeto ou com a imagem que evoca aspectos da realidade; sendo que a própria criança pode ser a criadora do objeto lúdico. No brinquedo a dimensão é material e principalmente cultural, é também o suporte para a brincadeira, estimulando o imaginário infantil, por exemplo, um cabo de vassoura pode se transformar num foguete.

Prosseguindo em sua argumentação Kishimoto (1998, p. 21) ressalta que a respeito do jogo existem duas correntes: uma defende a função lúdica do jogo que, nesse caso, tem a função de divertir desinteressadamente, prazerosamente. Outra corrente apresenta o jogo com uma função educativa, na qual o processo ensino aprendizagem é estimulado através dos jogos, sempre acompanhados de uma intencionalidade.

Contudo, os estudos de ambas as correntes concordam num ponto: todos reconhecem o jogo como elemento motivador e instrumento da expressão cultural da criança.

Sintetizando, essa autora declara:

“ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido qualquer jogo empregado pela escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta o caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo” (KISHIMOTO, 1998, p.23).

A importância do lúdico também é salientada por Schwartz, (2004, p.6), quando alerta para a importância do lúdico como forma privilegiada de expressão infantil. Segundo a autora, a criança exercita no lúdico, a capacidade de lidar com sentimentos como segurança, por exemplo, e a interpretar e construir sua visão de mundo.

Encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil (PCNs), as bases teóricas legalmente estabelecidas para que o lúdico seja reconhecido como “o direito da criança brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil” (PCNs, 1998, p.13). Já que esse documento é a referência como parâmetro das ações pedagógicas da educação infantil, não se pode abrir mão do lúdico em todas as áreas dessa modalidade da educação.

ENSINO E APRENDIZAGEM POR MEIO DO BRINCAR

Numa abordagem mais abrangente, o lúdico pode ser utilizado como uma estratégia de ensino e aprendizagem. Isso porque o brincar como recurso pedagógico, planejado com intencionalidade, associado à atividade lúdica que o compõe, faz do brincar na escola um brincar diferente das outras ocasiões, pois, a vida escolar subentende normas, tempo determinado e espaços delimitados. O contexto escolar pode, dessa forma, enriquecer o universo infantil com significados que auxiliarão as crianças na compreensão da sua realidade, pois será desafiada a pensar e resolver

situações problemáticas ao imitar e recriar regras utilizadas pelos adultos. Por isso, é de suma importância que o educador tenha consciência clara do significado da ação de brincar em seus projetos educativos, ciente de que os conteúdos podem ser ensinados através das atividades lúdicas, contrariando a concepção de que o brincar não passa de diversão superficial (KISHIMOTO, 2002, p. 36).

Confirmando essa proposição, Wajshop (1995, p.68) diz: “brincar é a fase mais importante da infância, do desenvolvimento humano neste período, por ser a auto ativa representação do interno – a representação de necessidade e impulsos internos”. A brincadeira estimula a sensibilidade visual e auditiva da criança, desenvolve habilidades motoras, exercita sua imaginação, sua criatividade, renovando sua capacidade de inventar e reinventar, e assim, construir seus conhecimentos (WAJSHOP, 1995, p. 72).

Vygotsky (1984) enfatiza que o ato de brincar é relevante na constituição do pensamento infantil. Na brincadeira a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, sua maneira de aprender e se relacionar com o mundo.

“A brincadeira cria para as crianças um “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz “(VYGOTSKY, 1984, p. 79).

O referido autor concorda com Piaget (1975) quando diz que o desenvolvimento infantil não é linear, mas evolutivo e favorecido pela imaginação. Quando a criança brinca e desenvolve a capacidade para determinada área do conhecimento é improvável que esta capacidade se perca, porque no brincar encontra-se um espaço significativo para a formação de conceitos, que é quando ocorre a verdadeira aprendizagem (VYGOTSKY, 1984, p.99).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

“Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possa contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural” (RCNEI, 1998, p. 23).

Nesse sentido podemos deduzir que conhecer e compreender o modo particular da criança ser e estar no mundo é o grande desafio da educação infantil; respeitar a individualidade e as diferenças delas é a atitude que deve prevalecer no

processo ensino e aprendizagem. Se por um tempo a brincadeira não teve seu papel reconhecido como recurso pedagógico, pesquisas das diversas áreas do conhecimento demonstram sua relevância no contexto educacional pelos resultados alcançados por instituições que inseriram essa prática em seu cotidiano. Quando a escola valoriza as atividades lúdicas, o brincar é equivalente a aprender, os brinquedos é o alimento para o aprender, pois brincando a criança assimila a cultura do meio em que vive, aprende a competir, a cooperar, a conviver como ser social, ou seja, se prepara para a vida.

OS JOGOS E SEU POTENCIAL DE INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA

Este capítulo traz uma abordagem da concepção de jogo contida nos estudos de alguns autores de que aprofundaram no tema. Huizinga (2005) em seu livro *Homo Ludens*, define o jogo como uma categoria primária da vida, na qual o lúdico está na base do início e desenvolvimento da civilização. Considera o jogo como “toda e qualquer atividade humana e ainda como um fator distinto e fundamental, presente em tudo o que acontece no mundo” e ainda acrescenta: “o jogo é uma atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias” (HUIZINGA, 2005, p.3).

De acordo com Kishimoto, (2001), o jogo é considerado uma atividade lúdica, tem valor educacional, por funcionar como grande motivador no processo ensino-aprendizagem. A criança no jogo realiza um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo proposto, pois o jogo mobiliza esquemas mentais, estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço e integra várias dimensões da personalidade: afetiva, social, motora e cognitiva. Na participação ativa, quando discute as regras do jogo ou propõe soluções para resolvê-los é que ocorre a aprendizagem da criança e, conseqüentemente o seu desenvolvimento, a sua formação como ser humano. . Além disso, o jogo para essa autora, também pode ser visto como “o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, de um sistema de regras e de um objeto”. Esses três elementos permitem a compreensão do jogo, diferenciando significados atribuídos por culturas diferentes, pelas regras e pelos objetos que o caracterizam (KISHIMOTO, 2001, p. 5).

A multiplicidade de brincadeiras incluídas na categoria “jogo”, como exposto no anexo 4 na página 31, sob a concepção de Kishimoto, leva a inferir como “jogo” uma variedade de atividades lúdicas conhecidas como faz de conta, os simbólicos, os

motores e sensório-motores, os intelectuais, os metafóricos, os individuais, os coletivos, de adultos, de crianças, de animais, de salão, cada um com suas especificidades, dentro do contexto sócio cultural em que estão inseridos. (Kishimoto, 2001, p. 6).

Nessa linha de pensamento, Negrine (1994, p.20) confirma essa concepção quando declara que a criança aprende a jogar e/ou brincar dentro de um processo histórico construído pela sociedade. Suas brincadeiras são determinadas pelos hábitos, valores e conhecimento de seu grupo social. Quando chega à escola, traz consigo uma vivência construída, principalmente pelas atividades lúdicas (NEGRINE, 1994, p.20).

Em seus estudos, Almeida (2004) descreve a visão historicamente construída sobre a infância e como essa visão direcionou as concepções sobre a educação. Somente a partir do século XVIII, citando Rousseau, é que foi apresentada uma nova concepção sobre a criança como um ser dotado de características e necessidades próprias. Essa mudança ficou mais acentuada no início do século XX quando psicólogos e educadores reconheceram os benefícios das atividades lúdicas, surgindo então à valorização dos jogos e brinquedos. (ALMEIDA, 2004, p.16).

Entretanto é com Froebel, o criador do jardim de infância, que o jogo passa a ser o ponto central nos currículos da educação infantil. A imagem da criança com natureza distinta do adulto permite a criação e a expansão de instituições de ensino para a educação infantil. Desde então, a criança brinca na escola, manipula brinquedos para aprender conceitos e desenvolve habilidades. Em continuidade ao processo de mudanças na área da educação, surgem, entre outros, autores renomados como Dewey, Montessori e Decroly, implementando reformas, inovando práticas e despertando os educadores para o entendimento acerca da relevância dos jogos.

Na classificação de jogos para a educação infantil, Kishimoto (2001) aponta quatro mais frequentes nessa modalidade da educação: os jogos tradicionais, os jogos de regras, os de construção e os de faz de conta.

Jogos Tradicionais: fazem parte da cultura infantil desde épocas distantes, incorporando a mentalidade popular, expressando-se pela oralidade. É uma cultura não oficial, que está sempre em transformação, transmitida de geração em geração, através de conhecimentos empíricos, a maioria provenientes de mitos, rituais religiosos, romances e poesias. Nesses jogos a criança é entendida como. um ser criativo, imaginativo e auto suficiente e a brincadeira é vista como a única forma de expressão livre. O jogo tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil e

desenvolver formas de convivência social; é um jogo livre, espontâneo e a criança brinca pelo prazer de fazê-lo, com um fim.

Em si mesmo, essas considerações sobre jogos tradicionais infantis são reforçadas por Freidmannn, (1994, p. 52) “refletir sobre jogos e brincadeiras que fizemos na infância, a tranquilidade e a alegria que esse tempo nos trazia, deveria fazer desejar o mesmo para nossas crianças, como uma prova de amor”. (KISHIMOTO, 2001, p.23). –

Jogo de Regras: esse jogo criado por Mme. Lowenfeld (1935) destina-se ao livre manuseio das peças para que a criança construa seu mundo. Kishimoto (2001) destaca: “construindo, transformando e destruindo, a criança expressa o seu imaginário e seus problemas e permite aos terapeutas o diagnóstico de deficiência de adaptação e aos educadores, o estímulo da imaginação infantil, o desenvolvimento afetivo e intelectual”. Os jogos de construção são considerados de grande importância por enriquecer a experiência sensorial: a criança manipula objetos; estimula a criatividade na construção de algo. Quando usados como material pedagógico, o educador deve certificar se a criança sabe o que construiu e como fazê-lo. A preocupação é ensiná-la a imaginar uma estrutura antes de construí-la, isso a partir dos 04 anos, pois antes dessa idade a criança manipula os blocos ou objetos de encaixe sem a preocupação de construir algo (KISHIMOTO, 2001, p.25).

Jogo de construção: temos nessa categoria o jogo de construção por imitação que implica na ação de transformar algo por meio da união de vários elementos: areia, terra, peças variadas (cubo, barra, placa, cone, por exemplo). Todos esses jogos devem ser utilizados sob a orientação do professor. Outro exemplo é a construção segundo o modelo de uma cadeira, uma mesa ou uma casa. Com o tempo podem ser elaborados outros esquemas que representam outras construções. Pelo exemplo, afirma o autor, a criança aprende a imitar modelos e, ao mesmo tempo, corrigir seus erros. Com o tempo o professor pode ir gradativamente complicando os esquemas oferecendo maiores dificuldades na elaboração das construções, levando as crianças perceberem que um mesmo esquema permite o uso de peças de diferentes tamanhos e espessuras (KISHIMOTO, 2001, p. 25).

Cabe aqui ressaltar as contribuições valiosas de Piaget e Vygotsky na compreensão dos fundamentos do desenvolvimento infantil, destacando nesse trabalho a influência do lúdico nesse desenvolvimento. Seus estudos formam a base teórica sobre a qual teorias importantes foram concebidas e são diretrizes, atualmente, das políticas educacionais.

Para Piaget (1978) "cada ato de inteligência é diferenciado pelo equilíbrio entre duas tendências: assimilação e acomodação". Na assimilação, o sujeito incorpora objetos ou formas de pensamento, constituindo-se as estruturas mentais organizadas. Na acomodação, as estruturas mentais existentes reorganizam-se e incorporam novos aspectos do ambiente externo. O brincar, neste caso, é identificado pela primazia da assimilação sobre a acomodação, ou seja, o sujeito assimila eventos e objetos ao seu eu. (KISHIMOTO, 2001, p.39).

Ao longo do período infantil, Piaget (1978), observou três sistemas de jogos: de exercícios – aparecem nos primeiros dezoito meses de vida e envolve repetições sequenciais, por mero prazer, através de atividades motoras; simbólicos – surge durante o segundo ano de vida, com o aparecimento da linguagem, é quando aparecem as brincadeiras de faz-de-conta, com uso de símbolo, sendo que nesse jogo a criança ultrapassa a simples satisfação de manipulação, ela assimila a realidade externa ao seu eu, encontra satisfação fantasiosa, supera conflitos, preenche desejos; e por último, o jogo de regras que marca a transição da atividade individual para a socializada e não ocorre antes do quatro aos sete anos e predomina no período dos sete ao quatorze anos. Para Piaget, a regra pressupõe a interação de dois indivíduos e sua função é regular e integrar o grupo social (KISHIMOTO, 2001, p.39).

O jogo de regras ressalta Piaget, deve ser estabelecido e cumprido pelo grupo, pelo acordo mútuo, onde "toda moral consiste num sistema de regras e, a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras". (KISHIMOTO, 2001, p. 39).

Na visão de Vygotsky (1998), "o jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações dela mesma". Isso porque a imaginação da criança é dinâmica e faz no jogo uma transposição do que percebe na sua realidade. Esse autor enfatiza a necessidade de se investigar as motivações e tendências que as crianças manifestam e como se satisfazem nos jogos e assim poderemos compreender os avanços nos diferentes estágios de seu desenvolvimento.

Segundo sua teoria, o brincar da criança é a imaginação em ação, considera a situação imaginária como um dos elementos fundamentais das brincadeiras e jogos, pois todo brinquedo que comporta uma situação imaginária também comporta uma regra relacionada com o que sendo representado. Assim quando a criança brinca de médico, ela procura agir de maneira próxima daquela que ela observou no médico que conhece.

Diferentemente de Piaget, Vygotsky (1998) considera que o desenvolvimento ocorre ao longo da vida e que as funções psicológicas superiores são constituídas ao longo dela. Ele não delimita fases para explicar o desenvolvimento como Piaget, pois no seu entender a criança usa as interações sociais para obter formas de acesso a informações, como por exemplo, para aprender regras do jogo e não como resultado de um engajamento individual na solução de problemas. Desta maneira, aprende a regular seu comportamento pelas reações, quer elas pareçam agradáveis ou não (OLIVEIRA, 1977, p.65).

Na sua linha de pensamento Vygotsky declara que a aquisição do conhecimento ocorre através das zonas de desenvolvimento real e proximal. A zona de desenvolvimento real é a do conhecimento já adquirido, é o que a pessoa traz consigo, já a zona de desenvolvimento proximal só é atingida, de início, com o auxílio de outras pessoas mais “capazes”. Que já tenham adquirido esse conhecimento. As maiores aquisições da criança são conseguidas no brincar, aquisições que no futuro formarão seu nível básico de ação real e moralidade (OLIVEIRA, 1977, p.67).

Na visão sócio histórica de Vygotsky, a brincadeira, o jogo é uma atividade específica da infância, em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. É uma atividade humana, criadora, na qual a imaginação, a fantasia e a realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos (OLIVEIRA, 1977, p.67).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho que teve como proposta agrupar várias teorias acerca da consideração de atividades lúdicas no processo educativo, deparamo-nos com várias pesquisas que confirmaram a relevância do lúdico como parceiro do ensino e da aprendizagem, e desenvolvimento corporal. À medida que nos inteirávamos das concepções brilhantemente argumentadas, percebemos o quanto a carência de informações acarreta a estagnação das práticas educativas, dando margem ao desinteresse, à falta de motivação da criança que deveria ter no espaço escolar um aliado para o seu pleno desenvolvimento.

Estar ciente das possibilidades que as atividades lúdicas oferecem aos alunos é aceitar que a criança tem a sua curiosidade despertada pelos jogos, pelas brincadeiras, pelos brinquedos e por meio deles se relaciona com o meio físico e social

de modo a ampliar seus conhecimentos. As crianças fazem das brincadeiras uma ponte para o imaginário e a partir disto muito pode ser trabalhado, desde que o professor tenha consciência de que ele, como mediador, tem na ludicidade um campo a ser explorado. Fazer da brincadeira uma ferramenta, em que a imaginação e a criatividade infantis, conduzirão professor e aluno as vivências gratificantes.

A pesquisa breve e sucinta contida nesse trabalho intentou trazer alguns pontos que iluminassem o caminho árduo de educar crianças que transbordam imaginação, sobeja criatividade, anseiam por expressar sentimentos e vivenciar novas emoções. Esperamos que esses pequenos e intensos pontos possam conduzir a uma necessária reflexão/ação, inspirando mudanças nas práticas educativas, promovendo o resgate do brincar, do jogar para aprender na educação infantil.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ângela; **O Conselho de escola, a associação de pais e mestres e o grêmio estudantil como espaços de exercício de cidadania participativa**. Revista Parlamento e Sociedade, São Paulo, 2016.

BALTHAZHAR, M, da P.N.da C., FISCHER, Juliana. **A brinquedoteca numa visão educacional moderna**. Revista de Divulgação Técnico Científica do ICPG. Vol.3, nº 9- jul/dez/2006.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998, v.2.t

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasil, 1998.

BROUGÉRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CARNEIRO, M.A.B., **Conhecendo a brinquedoteca**. Disponível em [http://universo dabrinquedoteca.vilabol.uol.com.br/conhecendo a brinquedoteca.htm](http://universo dabrinquedoteca.vilabol.uol.com.br/conhecendo_a_brinquedoteca.htm). Acesso em 27/11/2021.

CUNHA, N.H.da Silva. **Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo**. In: FRIEDMAN, A. **O direito de brincar**. São Paulo: Scrita: ABRINQ, 1992.

_____, **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Vetor, 2001.

DOHME, V. **O valor educacional dos jogos**. São Paulo: Informal, 2003.

HYPOLLITO, Dinéia. **O brinquedo e a criança**. Revista Integração. Ano VII, nº 26, ag/2006. Disponível em <http://br.geocities.com/dineia.hypollito.17.26.pdf>. Acesso em 27/01/2022.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, T.M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____ (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCELLINO, N.C. **Pedagogia da Animação**. São Paulo: Papirus, 1990.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil., 1994.

NOFFS, N. de A. **A brinquedoteca na visão psicopedagógica**. In: Oliveira, V.B. de. (org.) **O brincar e a criança do nascimento aos 6 anos**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, P. de S. **O que é brinquedo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

PUGA, E.M.G.R., SILVA, L.S.P. **A brinquedoteca na escola**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em <http://www.lisane.pro.br> Acesso em 27/11/2021.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

A MÚSICA COMO ESTRATÉGIA NO ÂMBITO ESCOLAR: EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL



Mônica de Fátima Baptista

Especialista na Área de Educação em Psicopedagogia, Educação infantil, Educação musical, Alfabetização e letramento, Ludo pedagogia, Pedagogia Sistêmica, Gestão e mediação de conflitos, ABA “Análise do comportamento aplicado ao autismo”.



Eliana Guedes de Melo

Especialista na Área de Educação em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Alfabetização e Letramento, Alfabetização Matemática, Pedagogia Sistêmica e ABA Análise do Comportamento Aplicado ao Autismo.



Elislaine Aparecida Peres Legaspe

Especialista na Área de Psicomotricidade, Alfabetização e letramento, Alfabetização Matemática, Pedagogia Sistêmica e ABA Análise do Comportamento Aplicado ao Autismo.

RESUMO

O atual trabalho tem como objetivo principal a abordagem da música como um recurso comunicativo, na disciplina de Geografia em sala de aula, onde a mesma com seu desenvolvimento e estilo destaca padrões culturais, compila mensagens é induz ao conhecimento. O uso de distintas linguagens contribui no trabalho do educador, contribuindo para o desenvolvimento e o refletir crítico do aluno tendo em vista que a música nas aulas de geografia e um recurso que pode ser empregado para auxiliar o processo de ensino e processo ensino-aprendizagem A escolha desse assunto surgiu das necessidades de compreender e compreender a importância e como trabalhar a música nas aulas de geografia, tendo em vista a preocupação de melhorar as aulas de

Geografia Sugere-se um trabalho singularizado expondo a música para o âmbito da sala de aula e na os métodos de trabalho aplicado. Deseja-se com esta iniciativa tornar as aulas mais prazerosas e agradáveis, estimulando o acesso aos assuntos. Que leva professores e alunos a despertarem para o estudo da ciência geográfica e da espacialidade vivenciada. Entende-se que a música é considerada um recurso didático valoroso sendo um potencial que pode diminuir o suposto receio de aprender, devido às metodologias didáticas diferenciadas. Assim, portanto, simultaneamente aos conteúdos de Geografia a introdução das letras, dos ritmos e suas interpretações no que se refere aos temas geográficos. Dessa maneira sendo, esta monografia vem destacar aos alunos a possibilidade de inserir os assuntos. Estudados através de músicas que apresentam em seus poemas dados geográficas, buscando fazer a relação da música com a geografia discutindo com os alunos a relação das informações estudados, fazendo com que os mesmos identifiquem nas letras das músicas características da estruturação do espaço geográfico encontrados nos textos, deixando de lado a tradicional decoreba das aulas expositivas, dos mapas, dos livros, do pincel, giz e quadro negro ou branco, que ainda hoje permanece nas salas de aula na grande parte das escolas. Não se planeja ignorar totalmente esses recursos ditos tradicionais, tendo em vista que eles são necessários, porém podem ser complementados com a opção citada a qual, sozinha pode se tornar enfadonha e diante desta circunstância podemos localizar nas letras das músicas formas distintas, de trabalhar os conteúdos nas aulas de geografia. Dessa maneira considera-se que as atividades em ao redor da música se compõem em um recurso pedagógico possível, para aquele que ensina e aquele aprende geografia, possibilitando uma maior interação entre discentes e docentes.

Palavras – chave: Ensino Aprendizagem, Música, Geografia.

INTRODUÇÃO

O exposto artigo ressalta a relevância da música como fator auxiliar nas aulas de geografia, enfatizando a utilização da música como recurso educativo aplicado pelo educador no ambiente de escolar. Isto se evidencia pela insuficiência dos conteúdos ministrados serem problematizados, contextualizados e relativos à vivência dos alunos, valorizando suas experiências prévias, e o cotidiano dos alunos. O uso da música

como recurso de ensino e aprendizagem é um malogro disto, uma vez que todos ouvem, apreciam, compartilham, porém poucos sabem de sua valia e a maneira que ela pode auxiliar no processo de aprendizagem. Perante de uma sociedade tecnológica e informacional na qual vivemos, faz-se preciso reflexionar sobre a práxis pedagógica e a urgência de fazerem-se situações de ensino / aprendizagem que explore as distintas linguagens de treino que está disponível. Porém, sabe-se que não é o feito de realizar utilização de um bom recurso que vai garantir uma ótima experiência do alunado, uma vez que o recurso não vai vencer o papel do formador, porém efetivamente auxiliá-lo. O percurso metodológico que orientou as construções dessas considerações foi executado com base nos textos de alguns educadores e pesquisas bibliográficas, assim como também em alguns costumes pedagógicas vivenciadas em dependência de exposição.

O presente trabalho possui como asserção necessária abordar a valia da música nas aulas tanto da educação infantil como nas series iniciais, assim como também mostrar a colaboração, o propósito e a execução que a mesma possui no processo de aprendizagem, trazendo em foco a música como estratégia lúdica no ensino de geografia, corrobora de forma sucinta a relevância e a necessidade de inserir a música nas aulas de Geografia, procurando similarmente recursos para que o educador deixe suas aulas mais motivadoras e prazerosas, levando para as mesmas outros recursos além dos livros didáticos, revelando por meio da música o gosto e o empenho de estudar. Apresenta similarmente o referencial teórico, com princípio no estudo de artigos de vários autores, expondo os aspectos conceituais da música e sua utilização como recurso pedagógico.

A intenção deste trabalho é buscar permitir ao leitor / pedagogo uma compreensão mais ampla sobre o papel da música e sua valia na pedagogia, abordando questões referentes ao ato de ensinar e à utilização da melodia como suplemento e colaboração para um ensinamento mais consciente e válido, indicando como uma maneira de proposta a ser trabalhada.

A MÚSICA: UMA ESTRATÉGIA LÚDICA PARA AS INTERAÇÕES HOMEM-SOCIEDADE

Neste primeiro momento enfatiza-se o desenvolvimento de ensino aprendizagem e a utilização do lúdico nas aulas, uma vez que a ensino apresenta uma diversidade de conteúdo que oportuniza o método com a práxis da música e este recurso educativo permitirá o professor no desenvolvimento de ensino aprendizagem

suavizar a rotina estudada e fazer com que suas aulas deixem de ser monorrítmicas e passem a ser dinâmicas, porém este recurso não necessariamente deve ser utilizado como modo de permutador do material utilizado , e efetivamente para adicionar o conteúdo e ter uma melhor aprendizagem do mesmo.

De acordo com Romanelli (2009), a música [...] “é uma linguagem comum a todos os seres humanos e assume diversos papéis na sociedade, como função de prazer estético, expressão musical, diversão, socialização e comunicação”. Na escola, [...] “a música é linguagem da arte, [...] é uma possibilidade de estratégia de ensino, ou seja, uma ferramenta para auxiliar a aprendizagem de outras disciplinas”. Dessa maneira não se pode dizer que podemos usá-la separadamente, mas deforma contextualizada com o conteúdo abordado.

Segundo Jeandot (1990), os educadores devem “[...] expor a criança à linguagem musical e dialogar com ela sobre e por meio da música”. Quer dizer, é necessário entender a música e explorar as informações nelas contidas. Precisa estudar, da mesma maneira, músicas das mais variadas culturas, uma vez que cada um possui sua própria expressão musical. É necessário que o pedagogo pesquise o universo sonante que a criança é do e estimule a mesma a reproduzir e a encontrar o conteúdo estudado nas letras musicais vistas em dependência de exposição, uma vez que cada pessoa possui seu próprio recurso e estilo diferenciado.

Todos nós ouvimos a música de acordo com nossas aptidões, variáveis, sob certo aspecto, em três planos distintos: sensível, expressivo e puramente musical, o que corresponde a ouvir, escutar e compreender. Essa é a razão pela qual o professor deve respeitar o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra, adaptando as atividades de acordo com suas aptidões e de seu estágio auditivo (COPLANDapud JEANDOT, 1990, p.22)

Em vista disso que Santos (2006) assegura que para ter efeito, o processo de ensino aprendizagem precisa advir da conexão da época em que se vive de tal modo é necessário estar alerta para a realidade espacial momentânea. A música é um instrumento pedagógico que desempenha a emocionalidade e a afetividade em sala de aula, abrindo novas capacidades no processo de ensino aprendizagem. Rosa (1990, p. 22-23), destaca que:

A linguagem musical deve estar presente nas atividades [...] de expressão física, através de exercícios ginásticos, rítmicos, jogos, brinquedos e roda cantadas, em que se desenvolve na criança a linguagem corporal, numa organização temporal, espacial e energética. A criança comunica-se principalmente através do corpo e, cantando, ela é ela mesma, ela é seu próprio instrumento.

Então a criança precisa apreciar a música expressa nas aulas, uma vez que a mesma precisa gostar do que ouve para possuir uma maior interação e uma melhor experiência. Para Bréscia(2003) ao explorar a música acontece a evolução do processo de construção da aprendizagem, que desperta e desenvolve não apenas a deleite musical, como também favorece o desenvolvimento da receptividade, inventiva, senso rítmico, do gozo de escutar música, da ilusão, memória, concentração, importância, da sociabilizarão e afetividade, similarmente auxiliando para uma efetiva percepção do corpo e da movimentação .A música por sua vez não é apenas um meio para recreação e lazer, porém uma coisa valiosa para ser utilizada como meio de aliar o educando aos conteúdos estudados em sala de aula. É o que ressalta Ferreira (2010), no momento em que diz que:

[...] a persuasão e a eficiência da música no ensino não se questiona, mas, além de tal técnica de ensino nunca ter sido formalizada, a não ser com relação a alunos com algum tipo de deficiência, não devemos nunca esquecer que a música, nem por sonho, restringe-se apenas a isso. Trata-se de uma arte extremamente rica e dispõe de farto e vasto repertório acessível em qualquer lugar do nosso planeta [...](FERREIRA, 2010, p. 26).

Assim sendo quando se trabalha com a música no âmbito de sala de sala de aula é de suma importância levar em conta a mesma está implantada em um contexto social direcionado para a vivência e realidade do aluno e visando através deste recurso uma maneira individualizada e prazerosa.

A música é um ótimo recurso educativo para opulentar a exposição já que ela pode oferecer a personalidade de impactar e estimular uma maior ambição dos educandos. Dessa forma, o jocoso exemplifica bem essa escolha metodológica, uma vez que a som torna as aulas mais divertidas e proporciona uma melhor comunicação e comunicação. De acordo com Ferreira (1988) lúdico significa o que possui a natureza de jogos, brinquedos e divertimentos. Pereira (2007) similarmente corrobora que é a partir de atividades lúdicas que a criança internaliza estruturas sociais como, regras, respeito e etc., desenvolvendo o aprendizado, a imaginação e o conhecimento. Para Cardoso (2001 apud PEREIRA, 2007), ludicidade é uma característica importante para o desenvolvimento humano. Enquanto Vygotsky (1998 apud PEREIRA, 2007) afirma que lúdico e satisfação estão interligados de forma inseparável, e “é através de experiências lúdicas que a criança internaliza estruturas sociais e desenvolvem funções psicológicas superiores”. Isso também se confirma em (SANTOS 2011):

[...] é possível a estimulação e a socialização dos alunos, pois com o lúdico é possível que se trabalhe em pequenos e grandes grupos. Os alunos serão desafiados e estimulados a pensar,

desenvolvendo aspectos emocionais, afetivos e cognitivos. Através disso, eles passarão a ser cooperativos e responsáveis. Aprendem a perseguir seus objetivos, a agir de acordo com regras, o raciocínio fica mais rápido e aumenta sua criatividade. (SANTOS 2011, p.6).

O autor ressalta ao afirmar que, “o desenvolvimento do aspecto lúdico deve, além de divertir, facilitar a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colaborar para uma boa saúde mental, preparar para um estado interior fértil, facilitar os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento” (ALMEIDA, s/d.). Por fim, o lúdico propicia uma concepção de mundo e de conhecimento mais ampla para a aprendizagem do aluno. (CHAGURI, 2006). É por meio de atividades lúdicas, que “o educando explora muito mais sua criatividade, melhora sua conduta no processo de ensino-aprendizagem e sua autoestima”. (NEVES, s/d).

Segundo Almeida (1998) "o bom êxito de toda atividade lúdica pedagógica depende exclusivamente do bom preparo e liderança do professor." Com firmeza a música pode ser usada de maneira lúdica e interativa, e em vários gêneros musicais. Então, cabe ao educador saber potencializar sua execução pedagógica atividades que rápido o principiante a ter um bom desempenho em dependência de exposição. De acordo com Oliva et. al. (2005), acordar essa facilidade de apreensão encontrada nos mais variados gêneros musicais às promessas metodológicas e curriculares pode fazer bons resultados. Uma vez que a som é uma coisa bonita e feiticeira e despertará a atenção e a ambição do principiante. Com a música, é possível também estimular e reproduzir nos alunos sensibilidades mais aguçadas na recomendação de questões próprias à disciplina alvo (FERREIRA, 2010). Com isto percebem-se a influência do uso da música agrupado as mais diversas áreas do conhecimento.

Perante essa afirmação, o professor possibilita ao educando à construção de novas competências por meio de das atividades e o mesmo é levado a realizar e proporcionar explicações às situações-problemas impostas pelo pedagogo, uma vez que o jocoso motiva a recebimento e a construção da lucidez de forma diferenciada. Porém o pedagogo precisa ter atenção ao reproduzir um exercício trabalhando o lúdico, uma vez que ele vai acarretar e mostrar para o principiante que a mesma é uma maneira diferenciada de se trabalhar as atividades em dependência de exposição, não obstante o pedagogo é a ligação entre o lúdico e os educando. A música é uma prática lúdica bastante trabalhada por alguns educadores, uma vez que tratando de modo

lúdico uma ferramenta no qual a pessoa não somente se diverte com a música, porém também aprende.

Luckesi (2004) acredita que a ludicidade se expande para além da ideia de lazer exclusivo às experiências externas, para ele:

[...] quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisas semelhantes. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferecem sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância, quem sente é o Sujeito (LUCKESI, 2004, p.18).

Soares e Porto (2006) têm a mesma opinião em relação do mesmo conceito de ludicidade que Aristóteles, compreendendo o lúdico como acontecimento intrínseco que possibilita ao sujeito se sentir inteiro, sem divisão entre o senso, a emoção e a atuação. Neste trecho, Queiroz (2009) segue que o formador precisa estar inteirado que o lúdico ajuda a comunicação entre as crianças, e entre as crianças e adultos, contribuindo o seu progresso propulsor, cognitivo, afetivo e social. Com isto, encontra-se evidente que os alunos apresentam maior vontade e uma melhor fixação dos conteúdos no momento em que esses são ministrados de maneira lúdica. É como afirma Piaget (1998) e Vygotsky (1989) que imaginam o jogo uma ferramenta essencial para o progresso infantil. A educação por meio do lúdico favorece a experiência do estudante. Enquanto se escuta som o principiante pode recriar conceitos cotidianos, entendendo a existência, ajudando dessa maneira para um bom desenvolvendo de sua identidade e independência.

O lúdico como princípios educativos favorece a expressão e obra. Por meio de dessa ferramenta, a criança aprende de uma maneira tranquila e prazerosa e favorece seu progresso colegial. Cabe dessa maneira, uma estimulação por parte do formador por meio da ludicidade.

CONTRIBUIÇÃO E OBJETIVO DA MÚSICA NAS AULAS

A experiência musical contribui para o entendimento e o progresso intelectual. Não obstante a música globaliza facilmente diversos aspectos estudados no âmbito

escolares, desenvolvendo no estudante o cognitivo, o linguístico, o psicomotor sentimental e social.

No progresso cognitivo está relacionado a apoderação do conhecimento por meio da compreensão em similitude ao meio em que vivemos e a própria aprendizagem. Já na Grécia Antiga foram formuladas muitas teorias em relação a aprendizagem, as mais usadas na educação contemporânea são a de Jean Piaget e a de Lev Vygotsky. Para Piaget em sua Tese da Epistemologia Genética, o conhecimento é construído por meio da comunicação do indivíduo com o meio, por intermédio de estruturas existentes. De acordo com Piaget, “a própria criança abre a porta para o mundo exterior”. Para Vygotsky em sua Especulação do Sócio-Interacionismo, o conhecimento é construído por meio de das interações do indivíduo com o meio e com o outro, como desencadeador do processo de desenvolvimento sociocognitivo. Para ele esse desenvolvimento está associado impreterivelmente a aprendizagem e é o próprio processamento de aprender que gera e promove as estruturas mentais ao mesmo tempo que para Piaget a construção do organismo precede o desenvolvimento. A música é um coeficiente que contribui destinado a o progresso das aptidões linguísticas e ao progresso do educando, uma vez que a propriedade linguística leva o indivíduo à construção do conhecimento e ao controle da escrita. De acordo com os PCN da língua portuguesa dizem que o educando necessita exercitar a usar muitas linguagens sendo essas um meio para realizar, demonstrar suas ideias, traduzir e desfrutar das produções culturais, em contextos públicos e privados, atentando a distintas intenções e situações de comunicação. Tratando-se do progresso psicomotor as atividades musicais são bastante essenciais, uma vez que auxilia na formação e imobilidade do sistema nervoso, uma vez que a expressão sonante age sobre a mente de maneira prazerosa e relaxante, em conjunto com um bom progresso rítmico, uma vez que o mesmo favorece uma melhor coordenação motora, já o processamento socioafetivo pode instigar o educando a uma sociabilização, percepção, comunicação e coadjuvação do aluno em sala de exposição.

A música, assim como outros recursos, pode ser trazida para sala de aula como um instrumento de prática, ela pode ser bastante bem aproveitada, uma vez que há várias músicas relacionadas aos conteúdos dos currículos. Ou seja, todos os campos de treino são capazes de serem trabalhados por meio da música, destacando os aspectos naturais, espaciais, culturais, políticos, econômicos e ambientais. Este copioso recurso é mais uma ferramenta que qualquer formador possui acesso, cabe a ele incorporar este recurso as suas aulas para abrilhantar o processo de treino

experiência dos alunos. Apresentando a som para a dependência de exposição possuímos a chance de trabalhar o aluno através do recebimento. Para Ongaro, et al (2006) “a música com maior ou menor intensidade está na vida do cidadão, ela desperta emoções e sentimentos de acordo com a capacidade conhecimento que ele tem para assimilar a mesma”. Cada educando irá extrair da música o que mais lhe chama atenção, isto apenas será possível se essa percepção estiver presente em sua rotina, o educando procura retirar da música aquela coisa que está agregado a sua existência. Bastos (2011) considera que “a música é um instrumento educador, já que difunde ideias em letras e sentimentos em melodias”.

A música está presente na rotina de praticamente todos os indivíduos, independente de ritmo ou letra. É instigante que o educador selecione as músicas que vão ser trabalhadas em sala, constantemente procurando as que estejam bem próximo a vivência dos alunos e relacionada ao conteúdo programado. Ongaro, Silva, Ricci (2006) afirmam que “a música torna-se uma fonte para modificar o ato de aprender em prática prazerosa na rotina do docente e do aluno”. Para isto, o pedagogo será o mediador do conhecimento levando o educando a verificar a inter-relação da música com o conteúdo colocado (PINHEIRO, et al, 2004).

A LINGUAGEM MUSICAL COMO FERRAMENTA DIDÁTICA VOLTADA PARA A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA

Diante da prática do ensino de geografia nos dias atuais, frequentar a escola para muitos alunos continuam sendo um sacrifício, tendo em vista a explosão tecnológica do século XXI, essa realidade que existem em muitas salas de aulas, requer do educador uma prática que proporcionem aos alunos uma aula dinâmica e interativa, despertando assim nos educandos o prazer e a vontade de aprender. Essa prática arcaica se faz referência aos professores de “outros tempos” que sustentam os procedimentos comuns de uma escola que já não existe mais, ou seja, esses docentes fecham os olhos para os novos métodos, as novas tecnologias, dificultando o aprendizado do aluno (ANTUNES, 2012). Mas infelizmente ainda existem professores que insistem em permanecer presos a práticas de ensino que não prende a atenção do aluno. Realmente essa metodologia continua sendo utilizada por muitos professores, pois alguns professores não buscam inovar e repetem seus planos de aula todos os anos, esquecendo que os tempos mudaram e que ensinar geografia não é seguir o que está no livro didático, mas que o mesmo deve ser utilizado como um instrumento de acompanhamento, pois estamos vivendo em um mundo de descobertas e avanços

tecnológicos, onde a geografia é uma disciplina fundamental na formação do cidadão. Observando assim a falta de um planejamento mais flexível e criativo de alguns profissionais da educação, pois a inovação do mesmo levaria a um maior envolvimento dos alunos nas aulas de Geografia. Sobre o planejamento Passini afirma:

O método inclui a escolha de recursos didáticos e dinâmica da aula. A voz, o quadro-negro e giz são os recursos mais simples e antigos que o professor tem utilizado. O professor tem liberdade e ao mesmo tempo uma responsabilidade muito grande na escolha da forma e conteúdo para melhor atingir os objetivos propostos (PASSINI, 2010, p.101).

Dessa forma, é preciso observar que o livro didático, várias vezes é utilizado sobejamente na sala de aula, e isto é uma conduta usada pela maior parte dos educadores, pode ser a única fonte de alguns professores. De acordo com Pontuschka (2009) o livro educativo deveria configurar-se de forma que o professor pudesse tê-lo como ferramenta para ajudar seu pensamento geográfico com seus alunos. Esse mesmo pensamento similarmente é enfatizado por Masetto (1997), que diz: ao concentrar a construção do conhecimento apenas sobre o livro didático, cria-se um local de experiência marasmático no tempo, tornando a exposição desinteressante para os discentes. Para que isto não aconteça o educador precisa opulentar suas aulas com a adição de mais recursos, podendo dessa maneira passar uma melhor prática no ambiente escolar. Perante de diversos recursos, pode-se usar a som, uma vez que a mesma associada a um conteúdo é uma ferramenta valiosa no processamento de experiência dos alunos. De acordo com Ferreira (2010), a execução de relacionar qualquer disciplina à música usada, evidenciando várias potencialidades como ajudar no aprendizado, no entanto ótima parte dos sistemas educacionais da sociedade atual, entre os quais a maior parte dos vigentes no Brasil, possui ignorada sua aplicação como método de ensino. Isto é relevante, uma vez que a uso da música como auxílio nas aulas de geografia na maior parte das vezes não é usado nas escolas. Então se faz preciso despertar para inserir essa nova ferramenta com enorme potencial no auxílio da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, apresentam-se as considerações finais sobre da música nos diferentes seguimentos da educação, ressaltando a sua valia no meio educativo. A perspectiva ao término deste trabalho de aumentar a percepção e o conhecimento do

leitor em relação à música e seus métodos de ensino no âmbito escolar. No entanto, ainda assim caminha-se a passos lentos, visto que vários professores não fazem prerrogativa a importância da música nos conteúdos ministrados em suas aulas de exposição. No ambiente educativo, várias vezes a música é entendida como uma justificativa para outras atividades, e dentro desta realidade as músicas são utilizadas de maneira inapropriada. Esse trabalho procura proporcionar, embora de maneira sucinta, um auxílio ao educador por meio de uma nova visão sobre a música e sobre a forma como são capazes de ser trabalhadas. Nesta pesquisa iniciou-se uma contemplação sobre o valor que as músicas exercem nas diversas disciplinas, o que levou à conclusão de que a qualidade depende dos próprios educadores, evidenciarem a necessidade de um melhor preparo. A música tem diversos significados no dia a dia das pessoas e se for usada de maneira adequada pode ser um agente facilitador em muitas situações que envolvam a racionalidade e a aprendizagem. É preciso idear a música e o jeito de exercitar, considerando o processo de ensino-aprendizagem e seu crédito como desenvolvimento cognitivo. Assim como também o uso da música na sala de aula e a colaboração que ela traz, uma vez que a mesma é um recurso educativo e não um legítimo passa tempo. Dessa forma a prática do professor necessita sentir estas modificações, uma vez que a academia e os conteúdos trabalhados parecem não ter correlação com a vida dos alunos, não havendo uma associação entre ambas. Porém se faz preciso que aconteça o planejamento do formador no processamento de treino experiência, uma vez que a flexibilidade precisa realizar parte da exposição do formador, e a uso dos recursos didáticos precisam estar disponíveis e adequados ao assunto estudado, como por exemplo, a uso som. O pedagogo precisa estar frequentemente repensando em sua execução. A execução sonante proporciona uma afinidade dos conteúdos capaz de modificar o momento do ensino aprendizagem em uma maneira expressiva para o desenvolvimento racional e único dos alunos, uma vez que é uma ferramenta bastante valiosa. Ensinar é assumir esse comprometimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anne **Ludicidade como instrumento pedagógico**. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm> – Acesso em 28/06/2018. Acesso em 20/10/2020.

ALMEIDA, Paulo Nunes. de. **Educação lúdica**. São Paulo: Loyola, 1998.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **Cai, cai balão...Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música.** Música na Educação Básica, Porto Alegre, v.1, n. 1, p. 36-45, 2009.

BRÉSCIA, Vera Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: Átomos, 2003.

CHAGURI, J. P. **O Uso de Atividades Lúdicas no Processo de Ensino/Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira para Aprendizes Brasileiros.** In: UNICAMP.Publicações de Alunos Graduados e Pós-Graduados do Instituto de Estudos da Linguagem –São Paulo. Versão On-line São Paulo: UNICAMP, 2006. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/>. Acesso em 24/10/2020.

DOHME, V. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado.** 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música em sala de aula.** São Paulo: 7.ed. Contexto,2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 184 p.

FREIRE, Madalena. **Educador educa a dor.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FRÓIS, Grazielle Pereira. **A influência da metodologia de ensino na habilidade da produção do conhecimento.** 42 f. TCC (Graduação em Pedagogia) – Departamento de métodos e técnicas de pesquisa, UNIMONTES/Montes Claros, 2006.

GODOY, Moema Lavínia Puga de. **A música, o ensino e a Geografia.** Monografia (Bacharelado) – Universidade Federal de Uberlândia, Curso de Graduação em Geografia, Uberlândia, 2009.

MASETTO, Marcos. **Didática: a aula como centro.** 4º edição. São Paulo: FTD, 1997.

NEVES, Lisandra Olinda Roberto. **O lúdico nas interfaces das relações educativas.** Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/ludico-int.htm> Acesso em 15/11/2020.

OLIVEIRA, A. R. de, et al. **A música no ensino de língua portuguesa.** In: Revista Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes.Vol. 10, n. 1, ano 2002.

PIAGET, Jean. **A Psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.RevistaEletrônica de Educação. Ano V. No. 09, jul./dez.

QUEIROZ, Marta Maria Azevedo. **Educação infantil e ludicidade.** Teresina: Edufpi, 2009.

ROMANELLI, Guilherme. **Como a música conversa com as outras áreas do conhecimento**. Revista Aprendizagem, Pinhais, n.14, p.24-25, 2009.

ROSA, N. S. S. **Educação Musical para a Pré-Escola**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1990.256p.

ROUSSEAU, Jean-Jcques. **Emilio ou da Educação**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1973.

SANTOS, Leina Leal; BORGES, Marúcia Carla D'A fonseca Santos. **Utilização do lúdico no processo ensino-aprendizagem**. In: Encontro regional povos do cerrado, VI. 2011, Pirapora. **Anais...** Pirapora: Junho, 2011. Disponível em CD-ROM.

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da Música – seus usos e recursos**. São Paulo: Unesp, 2002.

SILVA, Marcelo Gonçalves; OLIVEIRA, Hélio Carlos Miranda de; VLACH, Vânia Rubia Farias. **A utilização da música como complemento às metodologias de ensino de geografia**: algumas reflexões preliminares. 7º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. Anais. Vitória, UFES, 2003, (cd-rom).

SOUZA, Jusamara et al. **O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental**. Série Estudos 6. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES DIANTE DA INCLUSÃO DO ALUNO SURDO.

Helen Cristina de Oliveira Santos

Formada em Pedagogia, com Pós-Graduação em LIBRAS, Educação Básica, Direitos Humanos, Alfabetização e Letramento e Metodologia do Ensino da Matemática

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar a partir das colocações dos autores o desafio e a importância da formação de professores diante a inclusão do aluno surdo. O trabalho se inicia com uma breve abordagem dos termos relevantes de educação inclusiva a fim de situar o leitor neste paradigma de educação. Em seguida, é realizada uma análise acerca da necessidade de se pensar uma mudança no que diz respeito aos cursos de formação de professores. Neste sentido os docentes devem estar abertos as práticas pedagógicas, para trabalhar com aluno surdo e a importância da Linguagem Brasileira de Sinais. Então é preciso uma formação efetiva dos docentes, para que atenda as necessidades dos estudantes. Em última análise, enfatizar as contribuições dos professores para com os alunos.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como finalidade abordar as questões relacionadas sobre a formação do professor diante a inclusão do aluno surdo. Nele, as discussões e análises desenvolvidas busca reforçar a necessidade de se repensar os cursos de formação de professores, tendo em vista a construção de conhecimentos e práticas pedagógicas que assegurem o direito à diversidade, o acesso ao conhecimento e a inclusão de todos os educando.

Acolher a diversidade de indivíduos e contar com professores preparados para a inclusão. O grande desafio da educação na atualidade.

Desta forma, quando se pretende abordar o tema da Formação de Professores diante a inclusão do aluno surdo, faz-se necessário antes, tecer algumas reflexões sobre os termos a ela relacionadas, tais como inclusão. Este termo tem sido muito

discursado, refletidos e discutidos em inúmeras pesquisas desenvolvidas nas áreas educacionais.

A inclusão é um processo que está ocorrendo nas escolas com o intuito de ajudar os alunos com necessidades especiais a se adaptarem ao meio escolar acompanhando o desenvolvimento intelectual e social juntamente com outras crianças, sejam elas portadoras de tais necessidades ou não.

É necessário, investir na formação para se adquirir profissionais qualificados; não se pode perder de vista a realização dessas formações, estando sempre sincronizados ao modo pelo qual os professores aprendem para se profissionalizar e para aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos. As propostas de formação precisam contribuir para a cooperação, a autonomia intelectual e social, a aprendizagem ativa dos docentes, à medida que essas são condições que propiciam o desenvolvimento global de todos os educadores, assim como a capacitação e o aprimoramento profissional dos mesmos.

INCLUSÃO

Atualmente, a questão da inclusão tem sido muito discutida em muitos setores da sociedade. Nunca ouvimos falar tanto a respeito de inclusão como nos dias de hoje.

Segundo Mazzotta (1999) ressalta em suas pesquisas e publicações que desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1961 (Lei nº 4.024/61), afirmava-se o direito a educação de pessoas portadoras de necessidades especiais a fim de integrá-las ao sistema geral de educação, ou seja, ao ensino regular”.

Para se tornar concreto tais direitos, a nova Lei de 9394/96 que determina as Diretrizes e Bases de 1996 estabelece o artigo (artigo 58) que se refere à Educação Especial nos seguintes termos:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educando portadores de necessidades especiais.

Para Mazzotta (1999), ainda há um descaso estigmatizando pessoas com diferenças individuais acentuadas, mesmo que cumpridas essas leis. Essa situação ainda não foi superada, mesmo com a Declaração de Salamanca de 1994, que afirma

que toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias.

As crianças com necessidades especiais têm direito à educação em comunidades escolares inclusivas, beneficiando-se dos apoios necessários ao seu desenvolvimento possível. Isso se a declaração de Salamanca for seguida corretamente, muito contribuirá para um ensino de qualidade para pessoas portadoras de necessidades especiais.

Na implantação da Declaração de Salamanca sobre princípios, Políticas e práticas em Educação Especial. A Estrutura de Ação baseia-se fortemente na experiência dos países participantes e também nas resoluções, recomendações e publicações dos sistemas das Nações Unidas e outras organizações intergovernamentais, especialmente o documento 'Procedimentos-Padrões na Equalização de Oportunidades para pessoas Portadoras de Deficiência' (UNESCO, 1994, p. 3). Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem, deve ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar à criança, às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e à natureza do processo de aprendizagem. Escolas centradas na criança são, além do mais, a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos (UNESCO, 1994, p. 4).

De acordo com Mittler (2003), no que diz respeito à educação inclusiva, após muitas pesquisas, observou que o maior obstáculo a ser superado no momento da mudança está dentro de nós, onde nossa tendência é subestimar as pessoas e superestimar as dificuldades, e que este pensamento deve ser abandonado ao se querer construir uma escola ou uma sociedade inclusiva.

Segundo o autor a inclusão se dá no ato de cada indivíduo, ser capaz de ter oportunidades, de escolher e de ter autodeterminação na educação, e para que isto seja estimulado existe a necessidade dos educadores aprenderem a ouvir e valorizar o que o aluno tem a dizer, independentemente de sua idade ou de rótulos. Todo o conhecimento de mundo que o aluno trás consigo é importante, pois, desta, remonta toda a sua história de vida que não pode e nem deve ser ignorada pelo educador.

Hoje podemos dizer que as escolas regulares estão se tornando um meio eficaz de combater atitudes discriminatórias, ajuda na criação de comunidades acolhedoras, formando uma sociedade inclusiva e tornando possível a educação para todos. Além disso, a maioria das crianças consegue uma escolaridade adequada às suas capacidades e ao seu ritmo de aprendizagem.

Falar em inclusão principalmente na educação é entender que não se trata de mudar o modo de ensinar apenas para atender os tipos como portadores de necessidades especiais, deve-se entender que na sociedade contamos com as mais variadas diferenças, como cultural, financeira ou física, mas com o objetivo de atender a todos os alunos que possuem algum tipo de dificuldade de aprendizado, sempre com respeito e compreensão.

A inclusão depende também do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo.

Essa exigência acabou causando nas últimas décadas várias mudanças no ensino, nos currículos escolares, nas leis de acessibilidade e principalmente a criação de um novo modelo educativo. A Educação Inclusiva.

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças, diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas aquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais” (MITTLER, PETER 2003, p.16).

Espera-se que com a educação inclusiva sejam abandonadas definitivamente as barreiras celetistas de aprendizagem observada ao longo das décadas, onde poucos eram privilegiados com o acesso ao saber. Mas afinal por onde começar as mudanças para que estas práticas possam ser reformuladas a fim de atender as diversidades e as necessidades educacionais?

As mudanças deverão necessariamente começar nas formações dos professores.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DIANTE A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO

Abordo este capítulo com questões relacionadas à formação do professor diante a inclusão, uma vez que nos parece evidente que esta deve ser a base das modificações almejadas por todos.

A maior queixa dos professores que são colocados diante de um aluno portador de necessidade especial, é que eles não estão preparados tecnicamente, ou seja, não conhecem os métodos a serem utilizados em relação a estas crianças.

As formações básicas do professor que está hoje em escolas regulares recebendo os alunos com inclusão não estão propriamente dito preparados para isso.

Como o professor pode ter uma prática inclusiva, se no seu processo de formação profissional não teve contato e não foram sensibilizadas a respeito dessa nova maneira de se pensar as diferenças.

Com essa problemática surgiu a Lei de Libras - Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, qual reconhece como meio legal de comunicação e expressão a LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados. E a inclusão de LIBRAS como disciplina curricular no decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005:

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

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

De acordo com as Leis não é o aluno deficiente que tem que se adaptar para ter acesso ao conhecimento e à maneira de ensino voltada para alunos não deficientes, mas a escola que precisa se adaptar e adequar seus materiais e métodos.

A formação de professores pode ser decisiva para fazer emergir um novo modelo de professor, um professor capaz de dominar os saberes que realizam em suas práticas, confrontando suas experiências junto ao contexto escolar em que está inserido, sendo que a formação deve ser entendida como espaço de trabalho e formação.

Os professores recebem em sua sala de aula alunos “diferentes” e se relacionam com eles a partir de suas experiências de vida, de sua formação profissional e de sua prática pedagógica, refletem sua forma de ser e agir, enfim suas concepções.

O professor é um profissional que detém muitos saberes sobre a educação e tem como função principal educar crianças, jovens e adultos. Por isso, o 'saber profissional' que orienta a atividade do professor insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades.

Conforme Quadros (2008), a inclusão de alunos com surdez na escola regular requer dos docentes novas estratégias para que ocorra de fato a aprendizagem. Os professores precisam conhecer e usar a Língua de Sinais, mas deve-se considerar que a simples adoção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez. Os alunos surdos precisam de ambientes educacionais estimuladores, que explorem suas capacidades, em todos os sentidos.

Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngüe, a escola está assumindo uma política lingüística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar.

Além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções em que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de "como", "onde", e "de que forma" as crianças utilizam as línguas na escola. (QUADROS, 2008, p.20).

De acordo com Veiga (2002), as propostas de formação devem visar à construção coletiva de um projeto alternativo capaz de contribuir, cada vez mais, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos. A autora considera que a formação de professores como agentes sociais, ocorre num processo formativo, orgânico e unitário e que esta formação desenvolve-se na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora.

Reconhece certamente a necessidade de cursos de formação e especialização que atendam as necessidades práticas. Implica aos professores universitários, mestres e doutores que não só dominem a situação teoricamente, mas que sejam capazes de se preparar para a prática da educação inclusiva.

A CONTRIBUIÇÃO DOCENTE PARA O ALUNO SURDO

Os docentes, no contexto de sala de aula, precisam conhecer os seus alunos, identificando as possíveis anormalidades emergentes nos mesmos. Eles devem saber identificar os alunos especiais, quais os seus problemas, a fim de que possam ser tomadas as ações necessárias para cada caso que emergir.

Ao docente cabe identificar as dificuldades existentes de cada aluno de forma particular, visando pesquisar e discutir de forma participativa, com todos os integrantes da escola, estratégias eficazes que possam amenizar as dificuldades apresentadas objetivando desenvolver a potencialidade de seus discentes.

Geralmente, ao falar de crianças surdas, essas vêm de lares de pais ouvintes, que não oferecem recursos lingüísticos adequados aos filhos, exposição excessiva a estímulos orais em detrimento dos visuais. Por sua vez, o professor estrutura sua metodologia de aula privilegiando as crianças ouvintes, não as surdas.

Lacerda (2006) afirma que, para se entender de fato quais são as realidades da inclusão da surdez na sala de aula, os professores, os alunos ouvintes e os alunos surdos precisariam conhecer algo diverso, conhecer melhor a surdez e sua realidade, de modo a refletir sobre o que têm vivido. A autora afirma (2006) que, na situação inclusiva, não são os alunos surdos ou os alunos ouvintes os responsáveis por tentar convencer seus companheiros de que há outra realidade possível de ser vivida, pois, afinal, são crianças e seria uma responsabilidade bastante grande. Para a autora, cabe aos profissionais envolvidos neste trabalho, especialmente os intérpretes, os professores e os pesquisadores conhecerem outras realidades, a realidade da surdez, a realidade escolar, e não se calarem, sendo responsáveis por dar a conhecer os limites e os problemas enfrentados.

Segundo Sá (1999) a língua de sinais é o que possibilita a pessoa surda ter uma língua estruturada que serve como suporte lingüístico para o desenvolvimento da sua aprendizagem. No passado, acreditava-se que a modalidade oral era a forma de comunicação mais apropriada ao surdo. Mas a história de educação dos surdos derrubou esse pensamento.

O autor afirma ainda que o professor deva tratar todos os alunos de forma igual e que ao se pronunciar ao aluno surdo que seja através da língua de sinais e não apenas oralmente, pois o surdo não o entenderia e se sentiria incapaz, inútil, mas

através da língua de sinais o aluno pode se expressar e se comunicar bem com o professor.

Mittler (2003) informa que a diferenciação do trabalho em sala de aula é feita a partir dos parâmetros curriculares no qual os professores fazem suas metodologias e da forma como o conteúdo será trabalhado, levando em conta as diferenças de cada um, visando proporcionar a todas as crianças a participação nas atividades e o progresso de cada um em seu tempo, superando desafios e construindo o saber.

O professor deve trabalhar o conteúdo como um todo, respeitando o tempo de cada aluno para assimilar o que está sendo exposto, identificando as dificuldades de cada um e a partir daí, adaptar a forma de trabalhar com cada um, em grupo ou individualmente.

Mantoan (2006) especifica que o aluno com deficiência não deve ser tratado de forma diferenciada, pois para ensinar a turma toda é preciso entender que a diferenciação é feita pelo próprio aluno ao aprender e não pelo professor ao ensinar, acredita que há um aumento na desigualdade em sala de aula quando utiliza uma forma de ensinar diferenciada para alguns alunos.

Segundo Sá (1999), para trabalhar com uma criança surda, além do uso da língua de sinais como recurso facilitador no processo de ensino aprendizagem, incentiva o uso de diversos recursos como: mímica, teatro, alfabeto móvel, desenhos, escrita, leitura labial e gestos, pois a partir da utilização de materiais concretos, a interação com os demais alunos ajudará no desenvolvimento cognitivo deste aluno. A língua de sinais é a forma mais eficaz de comunicação com a pessoa surda. Na sala de aula os recursos pedagógicos, materiais concretos é um suporte que facilita a interação com os demais alunos. São vários os fatores que estão ligados a relação do professor e alunos como, a comunicação, os aspectos afetivos as emoções e a forma de dinamizar a sala de aula.

“Nas práticas pedagógicas predominam a experimentação, a criação, a descoberta, a co-autoria do conhecimento”. A interação do professor-aluno é essencial no processo didático, no desenvolvimento cognitivo do aluno, pois é através deste que é possível alcançar o objetivo final, ou seja, o crescimento intelectual do aluno independente de sua dificuldade. A partir de uma boa relação, o professor pode trabalhar com atividades individuais e coletivas, em atividade extraclasse ou não, sempre contextualizando as informações recebidas. (MANTOAN, 2006, p. 45).

Libâneo (1994) explica que existem dois aspectos de interação professor-aluno no trabalho docente: o aspecto cognoscitivo e o aspecto sócio emocional. O aspecto cognoscitivo trata-se de como trabalhar os conteúdos escolares e suas formas de melhor aproveitamento, já o aspecto sócio emocional está ligado à emoção, a relação do professor e aluno no contexto escolar.

Ao falar sobre o aspecto cognoscitivo o autor explica que nesse processo encontra-se o ato de ensinar e aprender onde ocorre a assimilação e a transmissão de conhecimento, pois quando o professor propõe uma atividade ao aluno existe um grau de potencialidade já adquirido e relacionado ao nível de conhecimento mental.

Assim, o trabalho do professor deve estar voltado a toda a sala buscando formas de comunicação compreensível e clara que abrange o entendimento de todos os alunos ali presentes. O autor afirma que a situação pedagógica condicionada por vários fatores e por isso não se espera uma relação plena entre professor-aluno. No entanto, a comunicação é algo positivo entre eles. Na relação professor-aluno é importante o diálogo, que o professor faça perguntas, mas que também dê espaço para o aluno questionar, expor, refletir o que não está sendo assimilado. Isso mostra como os alunos estão reagindo frente à atuação do professor e a partir daí o professor pode diagnosticar o aluno segundo as normas que regem a conduta do mesmo.

A motivação dos alunos para a aprendizagem, através dos conteúdos significativos e compreensíveis para eles, assim como métodos adequados é fator preponderante na atividade concentração e atenção dos alunos. Se estes envolvidos nas tarefas, diminuirão as oportunidades de distração e de indisciplina. (LIBÂNEO, 1994, p.253).

A interação professor e aluno não é uma relação maternal, em que o professor trate um aluno diferente do outro, pois o professor deve se relacionar com o grupo da mesma forma, buscando uma interação coletiva, orientando a sala com seriedade e respeito. O professor na sala de aula deve trazer consigo ética profissional, estabelecendo objetivos pedagógicos e deixar bem claro o que espera dos alunos, pois o processo pedagógico deve ser trabalhado com autoridade e autonomia, sendo a autoridade do professor e a autonomia dos alunos, uma autonomia com responsabilidade. A autoridade do professor é uma autoridade profissional e moral que é demonstrada no domínio da matéria, no modo de lidar com a turma, ou seja, os procedimentos utilizados em sala de aula, respeitando as diferenças e capacidades de cada um, trabalhando sempre em busca de melhoria, motivação e respeito mútuo.

Trabalhar com a criança com deficiência não é uma tarefa fácil. O professor regente deve buscar apoio pedagógico como recurso para atender esse aluno. No que se refere ao aluno surdo deve-se ter como suporte o intérprete de língua de sinais para assumir particularmente o aluno surdo e intermediar as relações comunicativas entre professor e aluno através da língua de sinais.

A introdução do intérprete em sala de aula é um avanço importante, o esforço de professores em aprender a língua dos sinais na busca do dever de todo professor de escolas inclusivas, aprender a LIBRAS para conseguir se comunicar com seus alunos não ouvinte sem a presença de um intérprete, ou seja, de forma muito mais natural e humana. (BOTELHO, 2002, p. 56)

A possibilidade de ensinar libras na escola é um processo que carece aprofundamento.

Mantoan (2003) afirma que a proposta de formação de um professor que irá trabalhar com qualquer tipo de deficiência, inclusive o aluno surdo, parte do “saber fazer”, pois o profissional formado chega à escola com uma bagagem de conhecimento que obtém no contexto familiar, e professores conscientes atuam de forma a desenvolver a aprendizagem de todos os alunos dentro e fora do espaço escolar. Inicialmente, os professores resistem à idéia de atender um aluno surdo em sala de aula por acreditarem não estar preparados, pois estão habituados a ensinar de maneira fragmentada, e ainda acreditam que a preparação para trabalhar com essa deficiência vem acompanhada com uma especialização. Entretanto, a autora enfatiza que somente um professor que está empenhado a participar da caminhada do saber, buscando entender as dificuldades e possibilidades de cada um e visando promover com maior aceitação a construção do conhecimento, está preparado para trabalhar com um aluno surdo.

O professor, ao se deparar com a necessidade de atender um aluno com deficiência deve buscar ajuda.

Os professores devem dominar os saberes a ser ensinados, sendo capazes de administrar uma turma e avaliá-la. Esta capacitação ocorre gradativamente e faz parte de uma construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É um grande desafio para o profissional da educação, desenvolver o ensino adequado para criança surda. Sabemos que a educação é o alicerce para o desenvolvimento de qualquer cidadão, e que incluir o aluno com necessidades educacionais especiais, é também, uma forma de respeitá-lo e garantir a possibilidade de seu crescimento.

No entanto, percebemos que as dificuldades existem, não são poucas e ficam bem claras quando se pára para observar de forma mais crítica. Afinal, colocar o aluno em sala regular e não atender o que realmente ele necessita, não é inclusão.

A Língua Brasileira de Sinais tem aparato legal, a lei nº 10.436/02, com objetivo de fortalecer a prática bilíngue e oportunizar um fácil acesso aos alunos surdos. Não basta a garantia da lei. Com certeza, a lei é sim, uma forma de começarmos as mudanças. Mas, a inclusão deve ir além das leis e dos espaços definidos como regular ou especial. Deve sim, referir-se ao que é importante para cada ser humano, em cada época específica de sua vida, respeitando seus momentos, suas capacidades e necessidades.

Não existe homogeneidade na escola. Aceitar e valorizar as diferenças e a diversidade é o primeiro passo para se fazer parte de um processo verdadeiramente inclusivo, e para a criação de uma escola de qualidade para todos.

Os professores, independente da área ou série de atuação, necessitam de formação continuada, sobre o processo de inclusão, sobre as necessidades educacionais especiais e sobre como se dá o desenvolvimento cognitivo das pessoas em seu processo de aquisição de conhecimentos.

É necessário e urgente um repensar sobre a formação dos professores, o papel da escola, na construção dessa escola inclusiva, em relação ao significado de algumas terminologias que permitem rótulos como deficiência, incapacidade, retarda e tantos já vistos na história, buscando desvincular as dificuldades das reais potencialidades da pessoa.

Não são necessários novos professores, especializados. É necessário que os professores atuais estejam abertos às mudanças desse novo contexto de inclusão e que possam refletir e repensar suas concepções e conhecimentos antigos e novos, seu papel e posicionamento diante de uma classe de escola inclusiva.

Os professores precisam criar novas estratégias para que ocorra de fato a aprendizagem, conhecer a Língua de Sinais e utilizá-la nas aulas, pois a LIBRAS preenche as mesmas funções que a Língua Portuguesa falada desempenha para os ouvintes, mas deve-se considerar que a simples adoção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez. É importante que o professor utilize também com os alunos surdos, ambiente educacional estimuladores, que explorem suas capacidades em todos os sentidos e a tecnologia utilizada precisa ser visual.

Esse trabalho pedagógico requer muita flexibilidade e criatividade, sempre reafirmando a importância da compreensão da cultura surda.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Declaração de Salamanca** e linha de ação sobre necessidades educativas no URL: <http://www.feneis.com.br>.

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

Federação Nacional de **Educação e Integração dos Surdos** – FENEIS, 2006. Disponível no URL: http://www.ines.org.br/ines_livros13/13_PRINCIPAL.HTM.

FERNANDES E. **Surdez e Bilingüismo: leitura de mundo e mundo da leitura**. Disponível no URL: <http://www.feneis.com.br>.

LIBÂNIO, Jose Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTA, M.J da S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas** 1999.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

QUADROS R. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Rev Inclusão 2008.**

SÁ, Nídia Limeira de. **Educação de Surdos: A Caminho do Bilingüismo.** 1999.

SASSAKI. Romeu Kamuzi: **Inclusão: construindo uma sociedade para todos** 1997.

SKLIAR, Carlos **Educação & Exclusão: Abordagens Sócio-Antropológicas em Educação Especial.** Porto Alegre: Mediação, 1997

VEIGA IPA. **Formação de Professores: Políticas e Debates.** São Paulo: Papirus; 2002.



REFLEXÕES E APONTAMENTOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Rosemeire Torres

Formada em Pedagogia com Licenciatura em Gestão Educacional, e Pós-graduação em Alfabetização e Letramento, Psicopedagogia Institucional e Neuropsicopedagogia.

RESUMO

O presente trabalho procura discutir as reflexões e apontamentos sobre os processos de letramento e a alfabetização, trazendo algumas teorias de pensadores que discorrem sobre o tema, considerando a necessidade de refletir a aplicação de metodologias no intuito de estabelecer reflexões acerca do ensino, alfabetização e letramento voltado para a socialização e interação social dos educandos tanto no contexto escolar como nas vivências e práticas sociais. O objetivo central é que o professor entenda suas práticas voltadas na pesquisa e que esta tenha significação em suas metodologias na construção de saberes significativos aos alunos no processo de aprendizagem. Delimita-se o presente estudo nessa questão em que educadores poderão refletir sobre sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Letramento; Aprendizagem; Alfabetização; Pesquisa.

INTRODUÇÃO

Provavelmente a melhoria de nossa atividade profissional, como todas as demais, passa pela análise do que fazemos de nossa prática e do contraste com outras práticas. Assim, pois, frente a duas ou três posições antagônicas, ou simplesmente diferentes, necessitamos de critérios que nos permitam realizar uma avaliação racional e fundamentada.

Existem determinados conhecimentos mais ou menos confiáveis, mais ou menos comparáveis empiricamente, mais ou menos aceitos pela comunidade

profissional, que permitem atuar com certa segurança. Conhecimentos e saberes que possibilitam dar explicações que não se limitam à descrição dos resultados.

A intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda prática educacional. O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados. Por pouco explícitos que sejam os processos de planejamento prévio ou os de avaliação da intervenção pedagógica, esta não pode ser analisada sem ser observada dinamicamente desde um modelo de percepção da realidade da aula.

Os processos de alfabetização e letramento e escola devem consistir em uma atuação profissional baseada no pensamento prático, mas com capacidade reflexiva. Necessitamos de meios teóricos que contribuam para que a análise da prática seja verdadeiramente reflexiva. Houve um tempo em que ensinar era apenas passar os rudimentos da língua para outra pessoa. Aquele que conhecia esses códigos era considerado alfabetizado. Hoje, o indivíduo que possui o domínio do código, apenas realiza a tarefa de codificar e decodificar, já não é considerado como alfabetizado.

Assim, em face do aparecimento de novas situações e exigências linguísticas surgiu uma nova concepção de trabalhar a leitura e escrita, e entender os apontamentos e diferenciações entre alfabetização e letramento. É preciso mostrar e ensinar aos nossos alunos a pensar de maneira autônoma, participar da sociedade na qual vive com criticidade, pensar que as atividades sociais é que dão origem ao letramento constituindo práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais. Os domínios discursivos são as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam uma constante na vida das pessoas,

Assim a significação e a contextualização desses conhecimentos levam o educando a perceber a razão daquilo que está aprendendo para a sua vida e seu cotidiano. Nessa aprendizagem de leitura e escrita, os alunos têm como ponto de partida o sentido do mundo e dos objetos que o cercam, estabelecendo relações sobre as características de linguagem presentes ao seu redor. Redor esse que deve ser analisado e construído entre professor e aluno. Pelo professor com ações pedagógicas de planejamento das situações de aprendizagens com oferta de informações para que o aluno avance em seu processo construtivo significativo.

Portanto, saber refletir sobre a própria práxis da profissão elenca compreender as práticas de alfabetização e letramento em suas variáveis em que a leitura e a escrita

devam ser vivenciadas como meio de comunicação necessários a interação social, dando-se ênfase a seus diferentes usos e funções, através de textos que façam parte do universo do educando.

A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA NA PRÁTICA DO PROFESSOR

Segundo NASPOLINI, Ana Tereza (2009), o interesse pela comunicação humana implica a necessidade de se circunscrever o aspecto a ser estudado em razão da extensão e abrangência da matéria. Os tempos mudaram e com ele um novo eixo de interrelações passa a ser absorvido com mais ênfase. Nos dias atuais o ensinar passou a entender os mecanismos da criticidade e cidadania como eixos norteadores para uma educação democrática. Pensar no espaço da sala de aula com paredes, lousas e giz está longe dos ideais que se pretende alcançar em relação ao ensino de boa qualidade.

De acordo com NASPOLINI, Ana Tereza (2009), se as escolas oferecessem desafios pertinentes a cada ano escolar, se houvesse planejamentos adequados sobre o que ensinar nas diferentes fases de escolarização das crianças, provavelmente os alunos apresentariam resultados na reflexão das estruturas linguísticas mais desenvolvidas que a dos alunos de anos anteriores.

Embora a escola ofereça materiais diversificados e englobe as tecnologias em seu espaço, há que se ver que ainda falta uma reorganização na sua aplicabilidade.

Segundo ZABALA, 1998 apud ELLIOT (1993) distinguem duas formas muito diferente de desenvolver estas práticas:

- a) O professor que empreende uma pesquisa sobre um problema prático, mudando sobre esta base algum aspecto de sua prática docente. Neste caso o desenvolvimento da compreensão precede a decisão de mudar as estratégias docentes.
- b) O professor que modifica algum aspecto de sua prática docente como resposta a algum problema prático, depois de comprovar sua eficácia para resolvê-lo. A decisão de adotar uma estratégia de mudança precede o desenvolvimento da compreensão.

A leitura e a escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento, a escrita transforma a fala e a fala influencia a escrita. São praticas que permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para ler e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita.

Já para a autora KATO (2002), as estratégias cognitivas munem o leitor dos procedimentos altamente eficazes e econômicos, responsáveis pelo procedimento automático e inconsciente, enquanto as metacognitivas orientam o uso dessas estratégias para desautomatiza-las em situação de problema.

Para a autora, durante a leitura do texto, o leitor recorre a elementos extralinguísticos, como os conhecimentos prévios e estabelecidos de objetivos e elementos linguísticos em que o componente textual define as relações e propriedades internas ao texto.

Nesse sentido, busca-se desenvolver múltiplas habilidades de entendimento, interpretação e produção de textos com os vários gêneros textuais. Analisar as tendências atuais para o ensino da língua e estudar as enormes diferenças entre opções metodológicas encontradas na escola, alguns pontos importantes chamam a atenção.

Se entendermos que a melhora de qualquer das atuações humanas passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que intervêm nelas, o fato de que os processos de ensino/ aprendizagem sejam extremamente complexos do que os de qualquer outra profissão, pois, torna necessário que nós professores, dispúnhamos de referenciais que nos ajudem a interpretar o que acontece em aula. A alfabetização e a escola devem consistir em uma atuação profissional baseada no pensamento prático, mas com capacidade reflexiva.

Em primeiro lugar é preciso se referir àquilo que configura a prática. A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes para a atuação baseada em conceitos, procedimentos e atitudes na qualidade de ensinar e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio que a escola nos coloca, através dos tempos e as circunstâncias que vivemos constituem nossa realidade. Trabalhar os processos de ensino e aprendizagem no mundo contemporâneo tornou-se uma das tarefas mais complexas. Digo complexa por que o ensino de hoje debate-se com uma clientela que nasce na era tecnológica e a escola ainda cultiva os modelos tradicionais. Necessitamos de um referencial que fundamente a construção de um ensino de qualidade e autonomia. A

questão é, pois, saber qual referencial temos que recorrer para a compreensão de nossa prática pedagógica.

Nesse sentido, temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola.

Importa frisar que os fatos e informações não param de acontecer, porém vêm tirando de nossas crianças e jovens o tempo necessário para a sua assimilação ou rejeição por via da crítica ou da reflexão. Da mesma maneira que as informações são aceitas e assimiladas, elas são rejeitadas ou passam despercebidas, pois estão à mercê do momento, das circunstâncias e de modismos.

Levando-se em conta essa maneira de aprender e assimilar a realidade, uma reflexão sobre a atual prática pedagógica com os processos de alfabetização e letramento visando a prática de pesquisa docente e as tecnologias pode ajudar a compreender uma era educacional voltada para um novo conceito de ensinar vivenciando práticas de reflexão na escrita e na leitura.

Pode, ainda, destacar a importância de estabelecermos uma relação pedagógica com crianças e jovens que propicie sua aproximação e o gosto pelo aprender através de vivências que estejam ligadas na reflexão e significação do aprender. Precisamos considerar as experiências, necessidades e linguagens de cada um. Por outro lado devemos estar abertos às novidades, sem, contudo desprezar o que precisa ser preservado.

REFERÊNCIAS.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para 1º, 2º, 3º, 4º ciclos.** Brasília, MEC, SEF, 1998.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita-Uma perspectiva psicolinguística.** 7ª ed. - São Paulo. Ática, 2002.

NASPOLINI, Ana Tereza. **Prática de Ensino de Língua Portuguesa.** 1º edição, São Paulo. FTD, 2009.

ZABALA, Antoni. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula.** Porto Alegre: 1998.



COMO A EDUCAÇÃO EM ARTES PODE AUXILIAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Ângela de Oliveira França Ribeiro

Formada em Pedagogia, com Pós-graduação em Orientação Educacional, Gestão Escolar e Educação Digital, Ensino de Artes, Alfabetização e letramento e Docência no Ensino Superior.

RESUMO

A educação para as crianças tem importante papel no desenvolvimento e no preparo do adulto para o futuro. Diversos referenciais teóricos fazem parte do processo de ensinar e aprender dentro da escola e dentre eles o ensino da arte vem sendo desenvolvido ao longo dos anos com o objetivo de participar do desenvolvimento de crianças através de práticas educativas criativas e motivadores levando a formação de um cidadão reflexivo e ativo na sociedade. O objetivo do estudo foi demonstrar como a educação em artes pode auxiliar no desenvolvimento da criança. Para a composição do estudo foi utilizada a revisão de literatura a fim de se analisar o objetivo proposto. Os resultados demonstraram que o ensino de Arte desenvolve nos alunos a sensibilidade, a percepção, a expressividade, a espontaneidade, a consciência de si, do outro e das diversas culturas. Também foi evidenciado que o aprendizado da Arte tem por objetivo desenvolver aspectos sociais do aluno bem como auxiliá-lo na construção do conhecimento, permitindo-o a compreender a sua realidade e a

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Artes, Criança, Desenvolvimento, Sociedade.

INTRODUÇÃO

Desde a época em que o homem habitava as cavernas, este se utilizava de cores e formas com a intenção de dar sentido a algo e assim estabelecer a comunicação. Dessa forma para que um aluno possa se apropriar de uma linguagem, entender, interpretar e dar sentido a ela é preciso que se aprenda a utilizar seus códigos. Diante disso o ensino da Arte na educação infantil vem sendo realizado e

contribuído para uma formação lúdica e criativa do aluno nos âmbitos do desenvolvimento do aprendizado.

Assim do mesmo modo que existe na escola um espaço destinado à alfabetização na linguagem das palavras, a linguagem da arte também possui seus próprios códigos, e o professor através de um trabalho formativo e informativo tem a possibilidade de contribuir, através do conhecimento desses, no fazer e pensar para o planejamento de um plano de ensino capaz de levar o aluno a um aprendizado autônomo e reflexivo (FERRAZ, FUSARI, 2013). Diante disso o estudo se justifica, pois através da análise da importância do ensino da arte para a criança se podem desenvolver novos estudos e criar novas estratégias pedagógicas para o ensino.

A Arte, enquanto disciplina escolar abrange os segmentos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (BRASIL, 1997). Nessas quatro áreas há inúmeras possibilidades de conteúdos permitindo ao aluno expressar-se, manifestar-se, comunicar-se e desenvolver-se por meio do seu aprendizado e desenvolvimento nas aulas propostas (COUTINHO, 2002).

A partir de estudos históricos, práticos e técnicos é nítida a importante atuação da escola como incentivadora para o aprendizado e desenvolvimento da criança. Conforme Barbosa (2009), isso permite analisar “a ideia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seus sentimentos e a ideia de que a Arte não é ensinada, mas expressada”.

Dessa forma o objetivo desse estudo foi demonstrar como a educação em artes pode auxiliar no desenvolvimento da criança.

MATERIAL E MÉTODOS

O estudo proposto foi uma análise bibliográfica de dados a partir de um estudo descritivo e exploratório acerca do tema proposto no período de corte temporal de 2005 a 2015.

O estudo de característica descritiva tem por objetivo observar, registrar e analisar os fenômenos e como eles ocorrem (GIL, 2009).

Acerca da finalidade da técnica bibliográfica já destacava Severino (2002):

Sua finalidade é informar o leitor a respeito das fontes que serviram de referência para a realização da pesquisa que resultou no trabalho escrito. Essa bibliografia deve conter a indicação de todos os documentos que foram citados ou consultados para a realização do estudo, fornecendo ao leitor não só as coordenadas

do caminhar do autor, mas também um guia para uma eventual retomada e aprofundamento do tema ou revisão do trabalho, por parte do leitor (SEVERINO, 2002, p.113).

Como critérios de inclusão foram utilizados artigos, monografias, teses e livros que atendam ao período proposto e que estavam na língua portuguesa. Como critérios de exclusão foram selecionados o material bibliográfico que não atendeu ao proposto e que não estavam na língua portuguesa.

Foram utilizados os seguintes descritores para o tema: educação, artes, criança, desenvolvimento.

RESULTADO E DISCUSSÃO

A história do ensino da arte no Brasil foi marcada por uma dependência da cultura de Portugal, pois é sabido que o produto cultural brasileiro de grande importância foi o Barroco. Este estilo cultural veio de Portugal, e recebeu através da criação popular características que podem ser consideradas de cunho nacional. Os artistas e artesãos brasileiros de acordo com sua localização e cultura criaram um barroco diferente do Barroco europeu. Assim se ensinava a arte barroca nas oficinas através do fazer sob a orientação do mestre. Estas oficinas eram a única educação artística popular na época (BARBOSA, 2009).

Diante disso o primeiro local caracterizado o como escola do ensino de arte foi a Missão Francesa (1816) com o modelo neoclássico, um dos poucos modelos com atualidade no país de origem no momento que foi trazido ao Brasil. Quase sempre os modelos estrangeiros artísticos foram emprestados, mas a Missão Francesa foi na realidade uma invasão cultural, mas que beneficiou a burguesia (BARBOSA, 2009).

No final do século XIX, no Brasil enquanto República, os liberais introduziram o ensino do desenho na educação a fim de levar uma parte da educação aos desfavorecidos como preparação de mão-de-obra para o trabalho nas indústrias, a partir do modelo norte-americano (FERRAZ, FUSARI, 2013).

No entanto, já no início do século XX, o Modernismo transpôs para o campo educacional a ideia de arte como expressão. Foi neste contexto favorável que na década de 1970 a Educação Artística passou a ser obrigatória no ensino formal, carregando, entretanto, uma perspectiva conceitual e ideológica desfavorável configurada pelo tecnicismo e pela polivalência (AGUIAR, BOLDRINI, 2008).

No final do século XX o movimento de arte voltada a educação tem um grande salto como resultado do amadurecimento de um campo de conhecimento que desenvolve pesquisas e busca se aproximar do campo das práticas artísticas.

A arte sempre esteve viva na vida do homem, nas suas manifestações culturais e no cotidiano de suas atividades de recreação ou lazer e isso já acontecia em tempos remotos. Essas manifestações eram divulgadas nas civilizações e assim transmitidas às novas gerações onde se tornavam preservadas e respeitadas. Diante disso ao longo da história o ensino da arte foi se mostrando importante para o aprendizado (COLL, IEBEROSKY, 2009).

A arte como um movimento educativo e que fosse ensinado nas salas de aula só surgiu em meados do século XIX como um prenúncio de mudanças para um processo de ligação entre a educação e a arte nas escolas. Essa mudança partiu de movimentos sociais ligados a arte que perceberam a necessidade de se estudar e ensinar a arte nos bancos de escola (FERRAZ, FUSARI, 2013).

Segundo Ferraz e Fusari (2013) a expansão da arte no Brasil deu início com o aparecimento de grandes centros de produção artística através da fundação da Escola de Belas Artes no Rio de Janeiro, o Conservatório Dramático em Salvador, e a presença da Missão Francesa e de artistas europeus. Esses eventos ligados a arte foram importantes marcos para o surgimento e capacitação de profissionais na área de ensino da arte. A partir daí com o movimento modernista na “Semana da Arte Moderna”, em 1922, no Teatro Municipal de São Paulo também acontecia diversos eventos de música, recitais, poesia, arte, pintura, exposições e danças.

De acordo com Valadares, Diniz (2012) a semana da arte moderna deu início aos primeiros movimentos para o ensino da arte onde duas vertentes foram analisadas a fim de valorizar a expressão da arte pelas crianças. Uma vertente foi a utilização e o ensino do desenho para ser utilizado no trabalho e a outra é a identificação da arte através das linhas geométricas.

Segundo Ferraz, Fusari (2013), no período de 1930 até 1940 foi iniciado uma análise quanto ao processo de ensino da arte antes voltada para a estética modernista partindo para uma preocupação pedagógica onde o ensino da arte passou a ser praticado voltado ao desenvolvimento da criança. Essa nova visão de ensino tinha como objetivo valorizar as experiências e as necessidades de aprendizado e crescimento intelectual da criança através do aprendizado norteado pelas suas concepções de mundo.

O aparecimento de escolas de arte no Brasil surgiu a partir de 1948, também vinculado ao movimento pela arte na Educação. Esse aparecimento se deu através dos esforços de Augusto Rodrigues, em fortalecimento da obra de Herbert Read que veio fortalecer a ideia da criatividade e do movimento da arte como expressão individual e social. Diante disso Augusto fundou no Rio de Janeiro a primeira escola de Arte do Brasil com o objetivo de criar um modelo educativo voltado ao ser humano holístico e integral sob o pensamento voltado a um ideal libertário com base na democracia (FERRAZ, FUSARI, 2013).

De acordo com Valadares, Diniz (2012) esse movimento para que a Arte fizesse parte de um processo pedagógico na educação foi iniciado a fim de contribuir para a formação de indivíduos reflexivos, ativos e voltados a sociedade libertária e de expansão social no que tange a formação do cidadão. Era um movimento educacional, mas acima de tudo um movimento social que previa a formação de pessoas desde a infância com o auxílio da arte voltadas a cidadania, a criticidade cultura, aos valores morais e éticos.

No ano de 1950 além da arte também passaram a fazer parte do currículo escolar as matérias voltadas a Música, Canto Orfeônico que tinham como base a arte e assim em 1960 e 1970 a psicologia também começou a ser praticada nas escolas a fim de auxiliar junto as aulas de arte em atividades que pudessem facilitar a expressão de cada aluno e trabalhar situações como a timidez, medo e intolerâncias sociais. Essa prática estava firmada nas bases relacionadas a uma arte criativa e inovadora que pudesse gerar um espaço na sala de aula voltado a expressões de liberdade e dinamismo (FERRAZ, FUSARI, 2013).

Dante desse modelo apenas social sem ainda um fortalecimento da arte enquanto competência para o aluno no seu processo formativo em 1980 o movimento Arte-Educação se fortaleceu para promover a discussão sobre o ensino da arte no Brasil, seus rumos e também o papel do professor bem como sua valorização profissional a fim de poder assim auxiliar em novos debates que surgiam em todo país (VALADARES, DINIZ, 2012).

Assim vale ressaltar que o movimento para a arte como disciplina pedagógica e importante ferramenta educacional se fortaleceu através do movimento Educação Através da Arte e o Arte- Educação. E ficou firmada sua importância enquanto disciplina curricular através da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) valorizando seu ensino desde os primeiros anos até o ensino fundamental (FERRAZ, FUSARI, 2013).

No período de 1990 a Educação Artística então foi mais reconhecida nas escolas passando a ser atribuída como Artes e não apenas atividades de pintura, desenho ou expressões corporais e entretenimento, mas também como uma habilidade e competência que desenvolve a cidadania, a cultura e a arte através de aprendizagem significativa (FERRAZ, FUSARI, 2013).

O estímulo das Artes Visuais se estendem a junção de diversas áreas num amadurecimento da pedagogia dentro dos processos da educação no Brasil e assim o conceito de Artes Visuais está ligado a maneira pela qual é percebido o estímulo estético que ela propõe. Segundo Ferraz, Fusari (2013):

[...] o estudo das Artes Visuais que incluem tradicionalmente o desenho, a pintura, a gravura, a escultura, a arquitetura, o desenho industrial. O campo das Artes Visuais amplia-se ao incluirmos outras manifestações artísticas que possam ser analisadas sob ângulo da visão. Nesse caso, estamos considerando também outras modalidades de arte como a fotografia, as artes gráficas, os quadrinhos, a eletrografia, o teatro, a dança, a publicidade, o cinema, a televisão, o vídeo, a holografia, a computação, pelas suas características de visualidade. Mas, todas se compõem de expressões e representações da vida, materializadas em formas visuais que podem ser estáticas e em movimentos, bi e tridimensionais (FERRAZ, FUSARI, 2013, p. 75).

Diante disso para a criança as Artes Visuais trazem um resgate do perfil artístico de cada uma e de acordo com Ferraz, Fusari (2013) ela vai além das características artísticas da criança porque ela pode também favorecer o reconhecimento de novos talentos, a descoberta através da arte da ciência, tecnologia, imagens, desenhos, pinturas, gravuras, esculturas e arquiteturas. Ela traz a consciência cultural, integra a criança dentro de um pensamento estético e da comunicação trazendo para o mundo real o aprendizado ressignificando através das cores, luzes, percepções, fotografias e até mesmo através da holografia, a eletrografia, o cinema, a televisão, o vídeo, e os grafismos informatizados.

Esta prática dentro do ensino das artes visuais leva o aluno a vivenciar situações reais e da atualidade podendo assim contribuir para seu aprendizado até mesmo nas outras disciplinas através do desenvolvimento da criatividade e percepções mais aguçadas (FERRAZ, FUSARI, 2013).

Por outro lado segundo Ferraz, Fuzari (2013) demonstram que o ensino através das Artes Visuais deve estar pautado em ações e estratégias pedagógicas que possa usufruir dessa competência para o aluno e ao mesmo tempo inseri-lo no âmbito

das outras disciplinas escolares. O professor de artes deve valorizar suas percepções, construir meios de reflexão, promover a visualização e estudos de obras de arte bem como seus autores, deve promover as manifestações artísticas e construir o aprendizado através do reconhecimento da arte como um atributo a formação do indivíduo.

Desse modo, os alunos estão inseridos num ambiente propício para desenvolverem sua expressão, imaginação e criação e tal ambiente promove a interação com atividades artísticas produzidas por outras pessoas, o que favorece a exploração da arte e auxilia nas expressões artísticas de cada um.

Na Educação Infantil o uso do ensino de Arte se faz de maneira imaginativa, envolvente e estimuladora, buscando instigar a criatividade e a capacidade de criar e inventar das crianças. Dessa forma segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (BRASIL, 1997, p. 19).

Diante disso cabe ao professor compreender que os processos e evoluções são mais relevantes que o resultado final e devem não se ater a perspectivas e exigências por grandes produções artísticas, e ponderar a importância de se desenvolver no educando a sua capacidade em realizar conexões de aprendizado formular perguntas, realizar julgamentos e realizar uma análise da arte junto ao seu aprendizado cotidiano (BARBOSA, 2009).

O ensino de Arte traz contribuição ao âmbito social, no sentido de possibilitar à criança compreender o ambiente em que vive e ampliar o conhecimento cultural e aprender a viver em sociedade de maneira atuante. O aluno que tem uma sólida base artística dentro da escola, sendo este o lugar que frequenta e participa grande parte de sua vida, torna-se mais sensível ao observar as mais diversas situações e aprende a refletir de forma mais ampla, dando sentido às inúmeras informações que tem aproximação. É neste sentido que o ensino de Arte vem contribuir com as demais disciplinas, pois permite ao aluno absorver e dialogar, opinar e fazer com que suas ideias não se bastem somente em senso comum, mas pela frenética procura de dados, que constatem e afirmem a veracidade dos fatos (CANTELE, LEONARDI, 2007).

De acordo com Cantele, Leonardi (2007) a Arte tem por objetivo promover uma educação humanizadora e transformadora, construindo formadores de opinião, se trabalhada e atribuída corretamente a cada faixa etária com atividades e exercícios expressivos e estimulantes. Porém, nota-se que a educação em Arte, mesmo inserida há tempos nos currículos escolares, ainda não é trabalhada de maneira apropriada, tanto por se ponderar que é uma ocasião para recreação, quanto pela própria preparação dos professores. Nesta mesma perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais salientam que o ensino de Arte favorece o relacionamento do aluno com as outras disciplinas do currículo, exemplificando que:

O aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático. (BRASIL, 1997, p. 19).

É neste sentido que a disciplina de Arte não pode ser vista como um momento de entretenimento ou recreação. Como as demais disciplinas do currículo, em Arte existem objetivos a serem alcançados por meio de métodos que visam o aprendizado.

Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica; não há material adequado para as aulas práticas, nem material didático de qualidade para dar suporte às aulas teóricas (BRASIL, 1997, p. 26)

Compete então, ao professor responsável pelas aulas de Arte, mediar e atrair a vontade pela busca e pela pesquisa, despertando a curiosidade, difundindo novos elementos, indagando e gerando dúvidas, que deixem os alunos instigados e inquietos por respostas, gerando assim uma vasta construção de conhecimento. Essa curiosidade deve ser guiada até que se torne objetiva, não sendo somente ingênua ou de senso comum, mas aprimorada, com o professor mostrando caminhos e dando livre arbítrio para que o aluno exprima as suas próprias manifestações, permitindo ao educando opinar e atuar como cidadão crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os estudos demonstraram a Arte é uma importante disciplina no currículo escolar, pois através dela pode se oferecer uma aprendizagem significativa à educação das crianças, visando desenvolver os aspectos sociais do aluno bem como auxiliá-lo na construção do conhecimento.

A Arte permite à criança compreender o ambiente em que vive, reconhecendo os objetos e formas que estão ao seu redor; a ampliar o conhecimento sobre outras culturas, promove o exercício da observação crítica de sua própria realidade, bem como suas relações, interações de forma criativa diante de seus problemas e da sua realidade.

Porém é importante que o professor tome ciência que assim como em qualquer outra disciplina do currículo escolar, Arte também exige planejamento. O planejamento das aulas é um dos quesitos fundamentais para o sucesso do professor no aprendizado dos seus alunos, pois, é através dele que se percebem os erros e acertos de suas aulas, além de possibilitar adaptações às formas de ensinar, conforme o aproveitamento da turma e do indivíduo.

Nas Artes Visuais, é importante salientar que os objetivos principais são aguçar a imaginação, o conhecimento e a sensibilidade das crianças, por meio de obras de artistas conceituados e pelos desenhos e pinturas criados na escola. Essas metodologias de trabalho os incentiva a serem mais criativos e posicionados, sabendo opinar e reconhecer os seus lugares no mundo e avaliar outros processos criativos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, H.; BOLDRINI, N. **Apoio para educação artística**. 2008.

BARBOSA, A.M. **A imagem no ensino da arte. Orientações Curriculares**. Governo do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. 2009.

BRASIL. 1997. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte. Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 6.

CANTELE, B. R.; LEONARDI, Â. C. **Linguagem visual**. Coleção Horizontes – IBEP. V. I e II. 2007.

COLL, C.; IEBEROSKY, A. **Conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental. Orientações Curriculares**. Governo do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. 2009.

FUSARI, M. F. R; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VALADARES, S., DINIZ, C. **Arte no Cotidiano Escolar**. Editora Fapi. MG – Belo Horizonte, 2012.

A CONCEPÇÃO DO LÚDICO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Rejane Lúcia Pereira de Souza

Formada em Pedagogia, com Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento, Práticas de Letramento e Alfabetização de Surdos, Psicopedagogia Institucional, Docência no Ensino Superior e Neuropsicopedagogia.



RESUMO

O presente trabalho foi realizado com o objetivo de investigar e estudar a importância do lúdico no Ensino Fundamental I, de 1º ao 5º ano. O lúdico, a recreação e o lazer são grandes contribuidores para o desenvolvimento cognitivo, afetivo-social e motor dos alunos inseridos nos meios escolares, pois, existem diversos fatores que colaboram sobre a prática de elaborar as atividades no ambiente escolar. O principal interesse buscado neste trabalho foi o de fazer com que os professores que atuam no âmbito escolar, utilizem a ludicidade, como ferramenta fundamental para alcançar os objetivos propostos em suas aulas, sejam elas, adaptadas, reprodutivas ou transformadas. No decorrer deste, mostrarei que um único recurso é necessário para sua aplicação, a criatividade, para sua vivência prática e teórica.

INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado tem por objetivo observar se os professores do Ensino Fundamental I utilizam atividades lúdicas em sua prática de ensino e qual a importância dessas atividades lúdicas no processo de ensino aprendizagem.

O interesse pelo lúdico começou a surgir pelo fato de trabalhar em escola, com crianças da faixa etária de 0 a 10 anos, quando comecei a perceber que crianças com mais liberdade para brincar e expressar sua criatividade, são as que apresentam melhor comportamento de sociabilidade e melhor desenvolvimento da aprendizagem.

Procurei relatar um pouco sobre o histórico do lúdico, que tem sua origem na palavra latina “ludus” e quer dizer “jogo”. Na sua origem refere-se à capacidade de tornar qualquer tipo de atividade mais interessante e passou a ser reconhecido como um traço biológico, fisiológico do comportamento humano.

Descrevi os jogos e brincadeiras, enquanto manifestações espontâneas da cultura popular, sendo que estes têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social. Assim, a criança ao somar a cultura lúdica que possui com a que está inserida, cria combinações e variedades e através da participação, observação e manipulação das brincadeiras enriquecem suas experiências. Na legislação brasileira, a atividade lúdica é apresentada em inúmeras normas e regulamentos que versam sobre a infância ligada a este assunto e a sociedade e as autoridades devem se esforçar para promover o exercício destes direitos.

Procurei ressaltar a importância do lúdico no processo de aprendizagem e observar o desenvolvimento cognitivo e social da criança através do lúdico, a forma como o professor utiliza o lúdico no desenvolvimento das atividades e de que maneira a época, a cultura e o contexto social influenciam nas atividades lúdicas. Também procurei observar como os professores percebem o lúdico enquanto ferramenta de trabalho, como a utiliza e se fazem uso dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento das inteligências, assim como o desenvolvimento de sentimentos e de sociabilidade, melhor aprendizagem da lectoescrita (isto é leitura e escrita) a partir lúdico, identificação de jogos, brinquedos e brincadeiras e à qual faixa etária destinam-se e o desenvolvimento da imaginação através de atividades lúdicas.

HISTÓRICO DO LÚDICO

Há milhares de anos existe o termo lúdico, que tem sua origem da palavra latina “ludus” e quer dizer “jogo”, dentro de sua origem refere-se apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. Definido como a capacidade de tornar qualquer tipo de atividade mais interessante, passou a ser reconhecido como um traço biológico, fisiológico e psicológico do comportamento humano. Constata-se que através da experiência social a criança tem acesso à cultura, aos valores e aos conhecimentos historicamente criados pelo homem.

Huizinga (2000) faz referência ao jogo como um fator mais antigo que a atividade cultural, pois os animais já brincavam mesmo antes que os homens tomassem ciência disso. É possível observar que, diante de dois cachorrinhos brincando podemos encontrar as ações lúdicas nas atitudes, gestos, regras que proíbem as agressões e mordidas, de ficarem bravos e o principal de tudo é que se divertem e têm prazer, encontrando assim semelhanças nas atividades humanas.

Entendo que o autor faz referência ao ato instintivo, onde ocorre a aprendizagem apenas pelo prazer de brincar.

O jogo e a brincadeira são naturais do ser humano, assim como de outros seres na natureza, porém as experiências sociais e culturais interferem no jogo infantil onde a criança utilizando-se de símbolos e internalizando-os agrega aos seus conhecimentos, com isso formando uma linguagem difícil de descrevê-la.

De acordo com Oliveira (1994), desde que o homem antigo deixou de ser nômade e passou a ser sedentário, e que diante das lutas e conflitos passou a defender as suas terras e a conquistar outras novas, passou a aproveitar seu tempo ocioso para treinamentos físicos, pois somente eram vitoriosos aqueles que tinham maior vigor e força. Surge desta forma, a concepção esportiva, agora não mais com caráter ritualista e nem guerreira, mas com a aplicação lúdica, de jogos com ordem moral e ética onde, vencedores e vencidos aceitam as regras com esportividade. Entendo que desta maneira muitos dos comportamentos da sociedade influenciaram na cultura lúdica que permanece até os dias de hoje. Ainda segundo Oliveira, o Brasil os primeiros habitantes indígenas eram parecidos aos povos pré-históricos, viviam na idade da pedra lascada, dependiam da caça, da pesca, lutavam, nadavam, utilizavam o arco e flecha, montarias e a canoagem, contribuindo para muitos jogos esportivos no nosso país.

Com a colonização ocorreu uma grande miscigenação, onde a cultura lúdica ganhou grande influência de vários povos, entre eles o português, o índio e o negro. Com uma herança cultural produzida do cruzamento dessas raças e com predominância da cor branca. A mesma autora afirma que, no que se refere à influência indígena nas brincadeiras infantis, há uma imensidão de contribuição através dos seus folclores. Relata ainda que em decorrência das atividades lúdicas, havia algumas tribos em que as mães improvisavam brinquedos para seus filhos, com aspectos de animais, feitos de barro cozido, bonecas de barro e pano, para que eles brincassem, não só com outras crianças, mas também, utilizando a imaginação com estas criações. Podemos encontrar no nosso cotidiano, essa herança cultural, com as crianças, através dos jogos tradicionais como peteca, contações de história e entre outros.

Todavia, nossa história abrange um desenvolvimento cultural totalmente diferenciado entre as mais diversas civilizações existentes, ao passo que, no decorrer

do tempo, sofreram várias modificações, algumas das quais, abrange a influência dos portugueses, dos negros e dos índios nas brincadeiras das crianças brasileiras, pois o tema lúdico é extremamente extenso e cheio de valores, num universo de materiais para pesquisa.

Segundo Kishimoto (2009), muitos enigmas populares, rimas e versos infantis, foram incorporados na prática habitual das crianças brasileiras, entre eles a Mula sem Cabeça, o Bicho-papão e a Cuca, que vieram da cultura dos portugueses. A partir destes começaram a originar brincadeiras infantis, visto que estes personagens se destacaram de uma forma vasta, como também, os jogos de fácil acesso a todas as crianças, como a amarelinha, bolinha de gude, jogo de botão e o tradicional pião. Estes brinquedos tiveram grande aceitação, que no decorrer dos tempos e sofreram pequenas modificações e adaptações de acordo com quem está brincando, mas sem tirar a graça e a beleza destas brincadeiras.

No Brasil instalou-se a etnia branca, pois quando os imigrantes estrangeiros chegaram já existia uma população branca predominante entre índios e negros, prevalecendo esta cultura sobre as outras.

Kishimoto (1993) que, em relação aos jogos e brinquedos africanos, afirma ser difícil detectá-los pelo desconhecimento dos brinquedos dos negros anteriores ao século XIX. Essa cultura deixou pequenas marcas que foram transmitidas por seus antepassados, pois sempre contavam às crianças, as histórias de sua “Terra Natal”, lendas de seus povos, contos, fábulas e mitos, sobre seus deuses, como também, sobre os elementos que foram presentes na atividade infantil. Concluímos que, por estarem em confinamentos, os negros tinham poucas chances de lazer, o que lhes restavam era contar histórias de sua cultura.

A necessidade da ludicidade nasce da capacidade criativa de simbolizar aquilo que conscientemente não conseguimos explicar, pois o dia que deixarmos de ser lúdicos, com certeza, abandonaremos a função dos mitos em nossas vidas. [...]. (CARDOSO, 2004, p.30).

É possível afirmar que, utiliza-se o lúdico para explicar sentimentos ou expressar fantasias, crenças ou àquilo que não se compreende como explica Huizinga (2000), que existe um espírito fantasia entre a brincadeira e a seriedade. Com relação ao culto, é possível observar que as sociedades celebram seus rituais sagrados,

sacríficos e consagrações, assegurando a tranquilidade do mundo dentro do espírito de jogo. Entendo que, pode haver diferentes crenças sobre o que encerra o conceito de lúdico, nas diferentes sociedades.

Kishimoto (1995) Apud Cardoso (2004) dá-nos sua contribuição quando aponta a dificuldade de conceituar a palavra “jogo”, afirmando que o jogo pode ter a significação que cada sociedade lhe atribui, de acordo com o contexto a que está inserida, podendo ser considerado como ritual, sagrado, jogo ou apenas convivência cotidiana. Dessa forma, entendo que é preciso levar em consideração a cultura de cada sociedade para compreendermos o contexto em que o jogo está presente.

HISTÓRICO DO JOGO

Segundo Oliveira (1994), o jogo é uma reprodução do comportamento humano, pertencente a uma das áreas da Educação Física, mas que não fica restrito somente a esta área, sendo esta uma manifestação plena, onde as pessoas aprendem a se relacionar, a conviver e a identificar normas de direitos e deveres. Assim, os jogos, desde as civilizações mais remotas, contribuíram para a formação e organização da sociedade nos âmbitos econômicos, políticos e sociais, destinados à competição, para rituais e para consagrações religiosas. Trazem em sua história a cultura marcada por estes povos como, por exemplo, os jogos Olímpicos da Grécia com os rituais da tocha olímpica, dos jogos de demonstração de força e de competições realizadas até os dias de hoje.

Ao tentar definir jogo, Huizinga (2000), descreve seis características importantes em sua concepção, onde o jogo é uma atividade voluntária e que quando sujeito a ordens, deixa de ser jogo, virando uma imitação forçada. O jogo não é vida “corrente” nem vida “real” sendo uma atividade temporária com orientação própria. O jogo é algo incerto, existindo a possibilidade do êxito e do fracasso. O jogo cria ordem e é organizado pela ordem. É praticado dentro de limites determinados de espaço e tempo. Cria sociabilidade partilhando ideias, emoções e críticas conservadas para além do tempo do jogo. São nestas perspectivas que os jogos são significativos para a formação do indivíduo, levando-o a se relacionar, a pensar e a criticar a sociedade à qual está inserida. Nesta esfera os jogos ganharam dimensões mundiais através dos esportes que através dessa universalização de regras impostas e pela burocratização estabelecida pelas federações e confederações transformaram os jogos e em esportes.

Oliveira (1994) faz conotação em relação ao esporte no sentido original da palavra, como descompromisso, quando as pessoas ainda falam que realizam alguma atividade por esporte e, é através desse conceito que a característica lúdica aparece nos esportes. Conclui-se que de todas as formas de atividades esportivas como futebol, ginástica, voleibol, basquete e outras, mesmo com determinações de regras e normas impostas pela sociedade não perde seu caráter lúdico.

O RESGATE DOS JOGOS TRADICIONAIS INFANTIS

Para compreender melhor a noção de jogo tradicional devemos situá-lo dentro do contexto mais amplo da cultura, da qual faz parte o folclore, e, mais especificamente, falar da cultura infantil.

É muito difícil afirmar com precisão a origem dos jogos tradicionais. Resquícios de ritos, de festas, romances, antigas práticas adultas e o personagem do contador de histórias permeiam, por exemplo, as trovinhas e canções das brincadeiras de roda e jogos infantis. CARDOSO (2004, p.44).

De acordo com Friedmann (1998) O jogo tradicional é aquele transmitido de forma expressiva de uma geração para outra, fora das instituições oficiais, na rua, nos parques, nas praças etc. É incorporado pelas crianças de forma espontânea, variando as regras de uma cultura para outra (ou de um grupo para outro), porém, muda a forma, mas não o conteúdo do jogo tradicional. O conteúdo é constituído pelos interesses lúdicos e particulares ligados a tal ou qual objeto (bonecas, animais, construções, máquinas etc.) que é o objetivo básico do jogo tradicional e a forma é a organização do ponto de vista dos materiais utilizados, do espaço, do número de jogadores, etc. Esses jogos são imitados ou reinterpretados perpetuando-se sua tradição.

O folclore infantil serve como veículo de transmissão de elementos culturais. A cultura infantil é constituída de elementos folclóricos aprendidos na rua e que provém da cultura do adulto. Transferem-se por aceitação e permanecem entre as crianças. Segundo Friedmann (1998), o processo de desenvolvimento dos elementos do folclore infantil muda continuamente no tempo, em função dos fatores de ambiente social. Pode-se falar em papel integrador do folclore infantil. Há modificações formais e não formais no conteúdo destes jogos, o que leva às transformações nas atitudes dos indivíduos. Os jogos tradicionais infantis fazem parte do patrimônio lúdico cultural infantil e traduzem valores, costumes, formas de pensamentos e ensinamentos. Seu

valor é inestimável e constitui, para cada indivíduo, cada grupo, cada geração, parte fundamental da sua história de vida.

“O lugar que a criança ocupa num contexto social específico, a educação a que está submetida e o conjunto de relações sociais que mantém com personagens de seu mundo, tudo isto permite compreender melhor o cotidiano infantil – é nesse cotidiano que se forma a imagem da criança e do seu brincar.” (KISHIMOTO, 2009).

Sobre o significado do brincar no passado, em Cardoso (2004), está ligado à inserção da criança na memória coletiva, através das brincadeiras tradicionais, que fortalecem suas experiências pessoais e sociais na vida do grupo. De acordo com a autora acima: “A estruturação existente no interior do grupo é bem próxima à organização de um ritual, desde a hora em que se inicia a decisão de qual brincadeira escolher, até os mais altos códigos secretos que o grupo possui”. (2004, p. 39). Nesse contexto, as brincadeiras tradicionais tornam-se fundamentais no desenvolvimento da criança agindo, por exemplo, como facilitadoras, para estabelecer vínculos sociais, para descobrir sua personalidade e para preparar-se para sua vida adulta.

Ainda de acordo com a mesma autora, os elementos do passado e seu contexto, é uma via de mão dupla e ressalta a importância da formação e contribuição para a sociabilização e construção da personalidade. Neste caso, o ambiente da rua, a vizinhança, que constitui o espaço público é onde as relações acontecem no ato de brincar, perpetuando os valores e o repertório selecionado pelo grupo como: festas juninas, procissões, natais, comícios, mão-na-mula, casinha, esconde-esconde, peteca, pião, rolimã, parlendas, contar histórias e adivinhações.

Portanto, ao repetir tais brincadeiras, nos contatos com adultos, faz com que a criança descubra a regra, ou seja, as sequências de ações que compõem a modalidade do brincar, repetindo e tomando iniciativa da brincadeira. A partir do momento em que a criança inicia tais ações, nos mostra que ela já está dominando as regras da brincadeira.

A tradicionalidade e a universalidade das brincadeiras assentam-se no fato de que povos distintos e antigos, como os da Grécia e do Oriente, brincaram de amarelinha, empinar papagaios, jogar pedrinhas e até hoje, as crianças o fazem quase da mesma forma. Tais brincadeiras foram transmitidas de geração em geração através de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil. (KISHIMOTO, 2009, P.38)

É preciso recuperar os jogos do passado, de nossos pais e avós, conhecê-los e trazê-los de volta, porque eles constituem um material muito importante para o conhecimento e a preservação da nossa cultura, do nosso folclore.

Cardoso (2004) destaca a forma como o grupo infantil utiliza os jogos tradicionais e os saberes populares para integrar o universo infantil ao adulto. A autora questiona como esse repertório é selecionado e quem os seleciona, as crianças ou os adultos? A escola ou seus avós? Considerando o contexto e o ambiente que pode ser a rua, contribuindo para a ampliação do mundo infantil e a própria casa.

Quando perguntamos às crianças sobre a origem dos jogos tradicionais, geralmente é citada a figura do mais velho ou do adulto mais próximo à criança, que regem as regras do jogo. Ao entrar na adolescência ela percebe que as regras nada mais são que convenções ou tradições sociais. Ainda segundo Cardoso (2004), alguns jogos adultos foram abandonados, sofreram modificações e agora fazem parte especificamente do mundo infantil, isso devido às mudanças dos hábitos da nossa sociedade. É preciso lembrar que alguns jogos não podem ser revividos, por não existirem mais condições de espaço para sua manifestação. Outros, por sua natureza contraditória, como por exemplo, objetos de brincar muito agressivos, como o estilingue ou jogos que segregam os sexos.

OS JOGOS TRADICIONAIS NA EDUCAÇÃO

Assim como outras manifestações da cultura popular de um país, os jogos sofreram constantes transformações por não estarem registrados de forma escrita e por constituírem uma obra de criação coletiva, mas também por serem transmitidos de forma expressiva, seja verbal ou gestualmente, de uma geração para outra, eles correm o risco de desaparecer.

De acordo com Friedmann (1998) trazer de volta brincadeiras tradicionais dá lugar à alguns problemas, como o fato de que os jogos estavam fortemente ligados à vida dos adultos e crianças na época em que aconteceram, bem como, às condições ecológicas (áreas abertas, praças e ruas sem trânsito). Ao registrar os jogos tradicionais em documentos escritos (antologias) e ao divulgá-los em publicações e instituições, promove-se sua valorização, sem se incorrer no risco de selecionar somente algumas brincadeiras que poderiam ter mais aceitação.

Falar na utilização educacional dos jogos faz tanto sentido quanto querer revivê-los: eles constituem atividade de crescimento no sentido real. Os jogos contêm também objetivos educacionais, métodos e significados e, apresentados sob a forma de antologias e representam um instrumento prático para ser aplicado no trabalho direto dos educadores com as crianças. O jogo é a atividade essencial das crianças e seria interessante que constituíssem um dos enfoques básicos para o desenvolvimento dos programas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, enquanto meio para atingir os objetivos de ensino.

Segundo BRENELLI (1996, 21), “O que agrada à criança no jogo é a dificuldade e o desafio, possíveis de serem livremente superados”. Entendo que com o jogo tradicional a criança busca pelo simples prazer de o fazer e é um tipo de jogo espontâneo e livre, proporcionando inclusive a criação de novos jogos.

Pensando em outras formas de focar a utilização da atividade lúdica, o professor poderia utilizar como atividade lúdica, os jogos tradicionais, que geralmente surgem em situações espontâneas nos grupos de crianças, porque esses jogos dão prazer, são parte da cultura lúdica infantil e utilizá-los é uma forma de resgatá-los. Podem servir como um recurso metodológico destinado a diagnosticar necessidades e interesses dos diferentes grupos de crianças e, também destinado a contribuir para o desenvolvimento da Inteligência e de aprendizagens específicas.

Como proceder para resgatar esses jogos? Valorizando o material que temos na comunidade, no bairro, na escola, promovendo encontros de avós, pais e filhos. Os participantes devem ser estimulados a contar e a ensinar brincadeiras, a construir e expor brinquedos da sua infância. Esse é um dos caminhos possíveis para resgatar e valorizar os jogos tradicionais. Esse tipo de atividade não somente enriquece como também se torna um momento de comunicação e “diálogo lúdico” entre as diversas gerações.

Algumas sugestões podem ser idealizadas por professores, educadores e pais, que têm a responsabilidade de “salvar” os jogos tradicionais e os contemporâneos (que serão tradicionais no futuro), de não os deixar ficarem esquecidos, desaparecerem, e assim avançar mais um pouco no caminho do conhecimento do jogo e do desenvolvimento infantil.

A CULTURA, OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS

O jogo e a brincadeira existem muito antes de própria civilização, como explica Benitez (2008), no entanto é difícil defini-lo devido às constantes mudanças, ou seja, às relações históricas, culturais e sociais a que pertence. As brincadeiras são criadas de acordo com o ambiente em que as pessoas vivem e elas observam o lugar, usam a imaginação e inventam. Isso, porque as brincadeiras são formas de expressão do nosso imaginário, sendo assim, as crianças muitas vezes imitam a vida brincando.

Do ponto de vista histórico, a análise do jogo é feita a partir da imagem da criança presente no cotidiano de uma determinada época. O lugar que a criança ocupa num contexto social específico, a educação a que está submetida e o conjunto de relações sociais que mantém com personagens de seu mundo, tudo isto permite compreender melhor o cotidiano infantil – é nesse cotidiano que se forma a imagem da criança e do seu brincar. (KISHIMOTO, 2010; p.07).

A mesma autora diz que as brincadeiras são compreendidas em seu sentido lúdico de acordo com o modo de vida de seu grupo social, no tempo e espaço. Surge a imagem que se faz da criança e como ela reflete nos jogos e brincadeiras toda informação cultural a que é submetida desde seu nascimento. Neste contexto as brincadeiras tornam-se fundamentais para o desenvolvimento da criança agindo como facilitador para estabelecer vínculos sociais, para descobrir sua personalidade e preparar-se para a vida adulta. Ainda Kishimoto (2010), enquanto manifestação espontânea da cultura popular, o jogo tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social.

Huizinga (2000) explica o jogo como sendo antes de qualquer coisa, uma atividade voluntária que, quando sujeito às ordens, deixa de ser, tornando-se no máximo uma forçosa imitação, bastando à característica de liberdade para afastá-lo definitivamente do curso da evolução natural. O autor explica que, pode-se dizer que tal liberdade não existe para o animal e a criança, já que são levados ao jogo pela força instintiva e pela necessidade de desenvolverem suas faculdades físicas e seletivas, ou seja, as crianças e os animais brincam porque gostam de brincar e é justamente aí que reside sua liberdade. A criança brinca por uma necessidade, pois é quando está brincando que ela revela suas inclinações boas ou más, seus desejos, suas habilidades, seu caráter e tudo o que ela vem construindo em sua formação.

De acordo com Machado (2001), o brincar é uma das primeiras formas de cultura do homem com um conceito em que cultura é, todos os elementos que participam de ideais e objetivos comuns, quando convivem, quando trabalham, quando crianças brincam com os adultos imitando-os, ou até mesmo brincando com brinquedos a criança está brincando com a cultura, portanto, brincadeiras existem em qualquer lugar, qualquer classe social e não precisam de grandes recursos para ocorrer.

Na concepção de lúdico existem dois elementos que se distinguem: os brinquedos e os jogos. Neste caso, jogos consistem na relação entre o objeto, sua função e o seu uso, e onde são delimitadas regras para o jogo de sociedade ou de princípio de construção (blocos de encaixe e de montar), utilizando o objeto para uma determinada função. E até mesmo jogos de sociedade que se utilizam do princípio lúdico, mas através do comércio desenfreado tornou-se uma representação da vida social, como o xadrez, que perdeu a característica de cada peça, que representa um símbolo ancestral, pela estrutura apenas de um jogo com regras.

E o brinquedo é um objeto de três dimensões onde a criança pode brincar livremente sem regras, como explica Brougère (1998), sempre destinados ao público infantil, sendo que os jogos são destinados tanto para crianças quanto aos adultos, mas com faixas etárias para classificação e, quando nos referimos ao objeto lúdico, para o adulto, é somente tratado como jogo.

Chateau (1954) justifica a origem dos jogos infantis como sendo antigas práticas abandonadas dos adultos, outros como resquícios de poemas e romances literários, que se tornaram quadrinhas, ditos populares que vão sendo cantados pelas crianças, além de que, alguns jogos têm origem religiosa ou mágica.

O conjunto de regras e significações do ato de brincar ou jogar provêm de uma cultura lúdica onde quem brinca ou joga, domina o contexto de suas brincadeiras, ou seja, existe um conjunto de regras da sociedade que se somam às regras do indivíduo. (PORTO, s/d). Em seu artigo, a autora, explica que a criança, ao somar a cultura lúdica que possui com a que está inserida, cria combinações e variedades. Através da participação, observação e manipulação das brincadeiras enriquecem suas experiências. A mesma autora explica a brincadeira como um processo de relações da criança com o brinquedo, com outras crianças e com os adultos, portanto, um processo de cultura. A criança, através do lúdico vai desenvolver sua personalidade e uma nova realidade, oportunizando, através da aprendizagem a afirmação do seu eu.

É através de seus brinquedos e brincadeiras que a criança tem a oportunidade de desenvolver um canal de comunicação, uma abertura para o diálogo com o mundo dos adultos, onde ela restabelece seu controle interior, sua autoestima e desenvolve relações de confiança consigo mesma e com os outros. (KISHIMOTO, 2010, p.68).

Portanto, a importância de conversar, brincar, cantar e contar histórias permite que descubram o mundo com mais prazer e segurança. Ainda Kishimoto (2010), através do jogo, a criança vai além do real, se desenvolvendo e aproveitando todo o seu potencial. É também no jogo que ela aprenderá a tomar decisões, a tomar iniciativa, planejar, executar e avaliar e através do faz-de-conta irá interiorizar seu contexto social, permitindo novas conquistas no seu mundo imaginário. A brincadeira pode proporcionar à criança uma aprendizagem significativa, pois ensina à criança da maneira em que ela mais gosta de aprender, e em cada região ou localização, a criança brinca e aprende de acordo com sua realidade e necessidade.

De acordo com a autora citada acima, onde afirma que, a partir do momento em que se fixa a imagem da criança como um ser que brinca, pois, a criança e o jogo caminham juntos, a infância carrega consigo as brincadeiras que se perpetuam e se renovam a cada geração, por ser portadora de uma especificidade expressada pelo ato lúdico.

Chateau apud Cardoso (2004), em sua obra “O Jogo e a Criança”, resgata o jogo como comportamento lúdico e que surge com a formação da personalidade. O jogo encontra-se em situações em que as crianças desenvolvem suas capacidades cognitiva, afetiva, social e moral. No entanto, para que exista jogo, ludicidade e espontaneidade, o prazer deve estar contido. Dessa forma, a brincadeira, proporciona situações que levam à possibilidade de interação da criança com o meio ambiente, desenvolvendo fatores emocionais importantes, a fim de adquirir novas formas de pensamento.

Não se pode imaginar a infância sem risos e brincadeiras. O jogo permite às crianças o desenvolvimento de personalidade, por proporcionar a resolução e criação imaginária de situações do mundo adulto, não compreendidas por elas no mundo real. (CHATEAU, 1987 apud CARDOSO, 2004, p.37).

Segundo Aberastury (1972), por meio da atividade lúdica, a criança expressa seus conflitos, assim como os adultos fazem com palavras, sendo uma prova convincente de que o brinquedo é uma das formas de expressar os conflitos passados

e presentes. Pode-se afirmar que, assim como o alimento, o amor e a proteção, o ato de brincar é fundamental para a vida da criança, pois ao receber os estímulos corretos as atividades lúdicas ajudam no desenvolvimento.

Explica Benjamin (1984), citado por Cardoso (2004), que a maioria dos nossos terrores e prazeres pode surgir da nossa velha caixa de brinquedos. E entre caracol, bolinha de gude e Peter Pan, alguns querem lembrar e outros esquecer as experiências da memória.

Conhecer o processo de propagação e incorporação dos jogos tradicionais infantis nos permite identificar as origens de algumas práticas, costumes e valores atuais, sua transformação e seu desaparecimento. (CARDOSO, 2004, p.7).

O importante é saber que todos nós necessitamos ser lúdicos, ou melhor, somos regados à ludicidade, fantasia e imaginação... ser lúdico faz parte daquilo que somos.

O FAVORECIMENTO DA LEI PARA AS BRINCADEIRAS E ATIVIDADES LÚDICAS

Ao se utilizar essas atividades lúdicas como atributos para uma melhor associação prazerosa, pode-se dizer que a educação aplicada através do lúdico, é quando utilizamos os jogos, brinquedos e brincadeiras, com o intuito de possibilitar um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor e prazeroso tanto para as crianças, como para os professores. “A formação lúdica possibilita ao educador se conhecer como pessoa, saber de suas possibilidades, desbloquear resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto” (KISHIMOTO, 1993, p.60).

A mesma autora cita ainda que a palavra lúdica se originou do latim “ludus”, com um significado extremamente maravilhoso e importante, sendo ele por si só, conteúdo necessário para a vida da criança, conhecido como “brincar”. Neste brincar, estão incluídos os jogos, brinquedos, brincadeiras, diversão e divertimentos e é relativa também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo.

Na legislação brasileira, as atividades lúdicas permeiam inúmeras normas e regulamentos que versam sobre a infância ligada a este assunto, tais como: a

Declaração dos Direitos das Crianças (DDC, 1990), que traz em seu Artigo 7º, o seguinte conteúdo e estabelece que: “a criança deve ter a oportunidade de participar de jogos e brincadeiras, dirigidos, sempre que possível, para a sua educação. A sociedade e as autoridades devem se esforçar para promover o exercício deste direito”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) estabelece no seu Artigo 2º a seguinte redação: “é considerado criança, o indivíduo com doze anos incompletos e adolescentes, de doze a dezoito anos”, contudo, o artigo 59º, refere-se ao esforço que os Municípios, Estados e União, em conjunto, deverão fazer, visando proporcionar programações culturais, esportivas e de lazer para a infância e a juventude.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (PCN, 1998), estabelece que as brincadeiras façam parte das atividades permanentes, que devem ocorrer dentro da instituição de Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCN, 1999) que nos traz a Resolução C.E.B. nº 01, de 7 de abril de 1999, estipula em seu artigo 3º, inciso I, linha “c” que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores: princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Desta forma, considera-se que, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), “criança é o indivíduo que tem até 12 anos”. Contudo, aquela criança que frequenta o Ensino Fundamental e, apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 1990) do Ensino Fundamental não citar que deva ocorrer situações de ensino e aprendizagem em forma de brincadeiras, estas crianças tem amparo no “ECA” e nos Direitos das Crianças para poderem ter a brincadeira incluída em sua vivência dentro da escola.

Devido às diferenças sociais e culturas diversificadas em nosso país, torna-se relevante, o resgate da cultura através do lúdico como as brincadeiras, os brinquedos, e os jogos através das atividades aplicadas nas aulas de Ensino Fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) traz como um dos Temas Transversais, a pluralidade cultural, que leva o aluno dentro outros assuntos, a respeitar os diferentes grupos sociais e as culturas diversificadas, principalmente no que tange as questões que envolvem a discriminação e o preconceito.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Cunha (2007) cita Piaget para descrever as etapas do desenvolvimento da criança e o brincar, compreendendo o período sensório (0 a 2 anos). Explica que, no primeiro mês o bebê apresenta somente reações de reflexo; no segundo mês possui reações circulares, tenta repetir algumas ações, sendo importante a estimulação visual e sonora com móveis coloridos e sonoros. No quarto mês, a criança desenvolve a coordenação óptica manual e a preensão palmar, quando tenta pegar objetos e levá-los à boca podendo dar brinquedos para morder. Já com seis meses percebem que os objetos existem e começa a procurá-los sendo necessários brinquedos como móveis, chocalhos, bichinhos e bola - bebê. Com oito a dez meses acontece um grande desenvolvimento motor, senta-se, faz movimento de pinça e adora manipular objetos, imitar gestos, sons e é capaz de antecipar ações.

O importante nesta fase é proporcionar brinquedos de puxar e empurrar, livros de pano, João bobo, bonecas de panos e outros. De doze a dezoito meses, a criança aprende a andar e explorar o mundo à sua volta, pede e aponta os objetos, sendo interessante oferecerem brinquedos pedagógicos de encaixar, bate-bola e brinquedos de apertar botões que abram portinhas e saltem peças. Dos dezoito aos vinte e quatro meses, ela começa a lembrar das pessoas, imitando-as e inicia o processo de representação mental, quando a motricidade se aperfeiçoa, precisando assim de brinquedos de empurrar, blocos de construção, escorregador, túneis de carros ou triciclo para movimentar os pés.

O período das operações concretas, de 2 a 12 anos, está classificado da seguinte forma: no período pré-operacional, de 2 a 7 anos, quando a criança começa a planejar suas ações e representar objetos em outro e tudo o que acontece à sua volta está relacionado às suas ações e sentimentos. Nesta fase, a criança acredita que os objetos têm sentimentos; no período pré-conceitual, de 2 a 4 anos, a criança é capaz de elaborar conceitos corretos, amplia a linguagem verbal, interessa-se por livros e brinca de faz de conta. No período intuitivo, de 4 a 7 anos, a criança começa a argumentar e faz muitas perguntas, gosta de brincar de montar e desmontar, de desenhar, estabelece seqüências, adquire noções de dinheiro, gosta de contações de histórias e de formar amizades. No período das operações concretas, de 7 a 12 anos, o pensamento da criança forma classes e séries mentais, relaciona fatos e tira conclusões, têm interesse em colecionar figurinhas, papéis de carta. Neste período, a

criança considera fatos antes de responder, tem conceitos espaciais, assume pequenas tarefas, escolhe amigo por afinidade, começa ser realista e a descobrir a verdade dos fatos, sendo atraído por esportes e tendo o prazer de jogar, brincando com bolas, petecas e futebol de botão.

Do período das operações formais de 12 anos em diante, os pré-adolescentes brincam com alguns jogos divertidos, os chamados jogos de adultos ou sociais que podem proporcionar diversão e conhecimento. Segundo Piaget (2003), através do brincar a criança desenvolve grandes habilidades trazendo benefícios físicos, intelectuais e sociais. Como benefício físico, o lúdico ajuda no crescimento e na competitividade, devendo ser a base fundamental dos exercícios físicos durante o período escolar. Como intelectual, o lúdico contribui para a desinibição e desenvolve uma excitação mental e, como benefício social, o lúdico ajuda a criança a representar situações que simbolizam uma realidade distante, através de jogos simbólicos, assimilando o real do eu.

O LÚDICO A E APRENDIZAGEM

Quando utilizamos a ludicidade como benefício didático estamos nos aproximando do cotidiano da criança, construindo um significado maior para contextualizar o aprendizado, pois ela assimilará melhor a lectoescrita, quando esta possuir algum sentido no seu dia-dia. Brincando ela tenta, arrisca, desafia para progredir e evoluir no conhecimento, sendo importante ressaltar que em cada fase da vida, da criança ao adulto, o brincar possui uma ligação restrita, proporcionando a cada faixa etária um significado, um sentimento, um desenvolvimento e muitos conhecimentos.

A entrada no colégio modifica profundamente o mundo do brinquedo. As letras e números convertem-se em brinquedo para as crianças. A curiosidade pelo conhecimento é a continuação da curiosidade que sentiram pelo mundo circundante até os cinco ou seis anos. Com a aprendizagem escolar aparecem novos jogos em que se combinam aptidões intelectuais e a sorte. (ABERASTURY, 1972, p. 68).

É possível afirmar que brincadeiras e jogos permitem um diagnóstico, a intervenção e transmissão de conteúdos. Apesar de não constituírem a aprendizagem em si, podem permitir ao educando desenvolver atitudes de autoconhecimento, autoestima, responsabilidade, disciplina e outros valores.

Outro fator importante é que, segundo Kishimoto (2010), quando as situações lúdicas são criadas para estimular e potencializar as situações de aprendizagem, surge a dimensão educativa, desde que mantidas as expressões do jogo e a ação intencional da criança para brincar. Neste brincar, estão incluídos os jogos, brinquedos, brincadeiras, diversão e divertimentos relativos também à conduta daquele que joga, brinca e se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo.

Em seu artigo, Ivo (s/d) diz que, a criança torna-se capaz de conhecer e resolver situações problemas, pelo fato de já ter experimentado o conhecimento e a solução de problemas através da criação de regras, inversão de mandos e poderes durante o jogo. Assim a atividade lúdico-educativa deve privilegiar o desenvolvimento da criança, permitindo-lhe ingressar de maneira satisfatória no mundo dos adultos.

Através da ludicidade, as crianças expressam as experiências por elas vividas, como nas brincadeiras, nos jogos ou brinquedos, motivo este de se destacar a importância do lúdico no Ensino Fundamental. É nessa fase que ela desenvolve aquilo que levará para o resto de sua vida e, é através desses atos que a criança carrega consigo as brincadeiras de sua infância. Outro aspecto importante, é que elas fazem durar para sempre, renovando sempre a cultura infantil, como também, desenvolvendo várias formas de convivência social, sendo modificado, e necessariamente recebendo novos conteúdos, para renovar de geração em geração.

De acordo com Ivo (s/d), cabe ao professor estimular brincadeiras diversificadas, podendo fornecer espelhos, pintura de rosto, fantasias, máscaras e sucatas para os brinquedos de faz-de-conta: casinha, médico, escolinha, polícia e ladrão etc. O professor pode também, através de pesquisa, propor e resgatar jogos de regras e jogos tradicionais como queimados, amarelinha, futebol, pique-pega etc.; confeccionar vários brinquedos tradicionais com as crianças, despertando o prazer de fazer o próprio brinquedo, confeccionando bola de meia, peteca, pião, carrinhos, fantoches, bonecas etc.

Para atender às necessidades educativas e prazerosas de uma criança, um brinquedo deve estar voltado para determinados fatores, que contribuem para que as necessidades infantis sejam convenientemente atendidas. Esses fatores são: interesse, adequação, apelo à imaginação, versatilidade, composição, cor e forma, tamanho, durabilidade e segurança. As brincadeiras, os jogos e os brinquedos, além de

auxiliarem as crianças a desenvolverem sua criatividade, busca principalmente a diversão, afastando toda forma agressiva, ajudando o professor a resgatar a cultura de seu próprio país, como também, a mostrar outras culturas.

Os brinquedos são parceiros silenciosos que desafiam a criança possibilitando descobertas e estimulando a autoexpressão. É preciso haver tempo para eles, e espaço que assegure o sossego suficiente para que a criança brinque e solte sua imaginação, inventando sem medo de desgostar alguém ou de ser punida. Onde possa brincar com seriedade. (CUNHA, 2007, p.12).

Por conseguirem a atenção das crianças, as situações lúdicas são favoráveis ao processo de aprendizagem, de forma que elas executam a atividade com prazer, interagindo socialmente, através da brincadeira popular, mantendo a motivação e o interesse pela atividade realizada. A criança só é capaz de progredir e evoluir se for capaz de brincar, fantasiar e sonhar, possibilitando o erro quando se arrisca, pois, a criança que não brinca não se aventura em algo novo, portanto, cabe aos alfabetizadores proporcionar atividades lúdicas que contribuam para seu desenvolvimento, valorizando as brincadeiras e as fantasias da criança.

De acordo com Benitez (2008), a brincadeira enquanto instrumento para estimulação do desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo, também estimula e desperta o interesse em todos os alunos, resultando na função primordial da escola que é estimular o aprendizado para formar cidadãos conscientes e capazes de exercer pensamento crítico e criativo. Nota-se a importância das brincadeiras no desenvolvimento infantil e o significado dos jogos e brincadeiras, o que os torna imprescindíveis no âmbito escolar.

Spodek e Saracho (1998) citam Vygotsky que atribui importante papel ao ato de brincar. Segundo ele, as crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais. A brincadeira e a situação imaginária surgem da tensão entre indivíduo e sociedade, permitindo à criança libertar-se das amarras da realidade e controlar a situação existente. As crianças podem utilizar objetos de forma que representem coisas diferentes do que realmente são. Por exemplo, uma vassoura pode representar um cavalo e uma mangueira uma bomba de gasolina, portanto, na brincadeira os significados são libertados dos objetos e ações relacionadas, de forma que a criança pode utilizar processos de pensamento de ordem superior. Assim, o jogo de faz-de-conta assume um papel central na aquisição da linguagem e das habilidades de solução de problemas por parte da criança.

Ainda Spodek e Saracho (1998) citam Freud para explicar que, através da brincadeira, a criança controla situações difíceis e livra-se de sentimentos com os quais não consegue lidar. Através da fantasia desempenha papéis adultos, obtendo um sentimento de controle que lhe permite enfrentar as situações reais. Pelas brincadeiras ela revive situações dolorosas e domina a dor, lidando com ela na fantasia do jogo, sendo que este mesmo domínio ajuda a criança a lidar com elementos das situações mais positivas da vida. Portanto, uma das formas às quais as crianças utilizam para expressar as atividades por elas vividas, como nas brincadeiras, nos jogos, com brinquedos, é através da ludicidade, motivo este de se destacar a importância do lúdico no Ensino Fundamental.

De acordo com Benitez (2008), nota-se que durante o desenvolvimento da linguagem, as crianças precisam compreender as regras por meio das proposições, sendo que, muitas brincadeiras envolvem rimas, histórias, cantigas e enredos folclóricos, logo, o campo de experiência da criança irá se ampliar e a linguagem irá se desenvolver. Entretanto, para que a criança desenvolva a linguagem, ela deve vivenciar uma situação de intervenção, acolhimento, apoio e incentivo para conhecer e experimentar novos desafios. A autora citada acima cita os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), que se referem à sensibilização dos educadores para a importância do brincar, tanto em instituições escolares ou não, pelo fato da brincadeira representar a linguagem infantil que associa o símbolo à realidade da criança.

É pela importância na atuação docente, que se justifica a necessidade de que haja um resgate do lúdico, enquanto profissionais, para que possamos compreender sua importância e usá-lo efetivamente como ferramenta de trabalho. Kramer e Colab. (2003) referem-se à pedagogia de Froebel, que considera o trabalho como sendo a atividade básica do homem e, a partir desta ideia, questiona os deveres escolares (repetitivos e enfadonhos) opostos aos jogos (atividades lúdicas, recreio etc.), que geralmente visam dar uma válvula de escape à opressão sofrida no trabalho. Existe uma dificuldade pedagógica em aceitar que brincar é aprender e que aprender é brincar. Entendemos que, trabalhar o lúdico com a criança possibilita que ela estabeleça uma relação sadia com o meio que a cerca, favorecendo o desenvolvimento e a apropriação de novos conceitos e conteúdos.

Ainda de acordo com Kramer (2003), no que diz respeito à polêmica jogo/trabalho, o que a criança faz com alguma intenção, seja por vontade própria ou sugerida pelo professor, na escola é considerado trabalho, mas nem por isso deixa de ser lúdico (como deseja Freinet). Além disso, há momentos de atividades na escola em que o gozo e o prazer é que movimentam a atividade lúdica, e o jogo, espontâneo ou dirigido, é somente ludicidade, significando que, há trabalho (prazeroso) e jogo na escola, tendo ambos, aspectos diferentes.

Do ponto de vista cognitivo, é necessário levar em consideração o fato de que, a criança conhece e constrói as noções e os conceitos, conforme age, observa e relaciona os objetos do mundo físico. É durante as atividades realizadas que as crianças incorporam os dados e relações, e é nos desafios e informações que trocam umas com as outras e com os adultos que desenvolvem seu pensamento. Ainda, de acordo com KRAMER (2003, p. 21), “Do ponto de vista da psicomotricidade, entendo que as crianças precisam expandir seus movimentos, explorando seu corpo e o espaço físico, de forma a terem um crescimento sadio.” A ação mecânica não é valorizada e nem a execução pelo simples exercício. A brincadeira também é um modo legítimo de pensar, de aprender e pensar.

Apontando a relação entre jogo e trabalho, o autor vê o jogo como uma preparação da personalidade infantil para enfrentar futuras situações do mundo adulto. Reforça a seriedade que o jogo significa para as crianças enquanto brincam. Partindo deste princípio para analisar o desenvolvimento da personalidade e comportamento infantil através de jogos e brincadeiras. (CHATEAU, 1987 apud CARDOSO, 2004, p.37).

Neste enfoque, as crianças irão desenvolver seu lado emocional e cognitivo, ao passo que começam a crescer, como também, passam a colocar mais pessoas em suas brincadeiras. É neste período que começa a adquirir conhecimentos e respeitar as regras e os limites de cada atividade, pois, os jogos com regras exigem raciocínio, estratégia, antecipação, para alcançar os objetivos propostos e sua importância. É brincando que a criança aprende, explica Benitez (2008), ou seja, a brincadeira também apresenta fins educativos e por meio dela, é fornecido à criança, diretrizes para o desenvolvimento moral, como saber o que é certo ou errado, limites etc. Dessa maneira, a aprendizagem ocorre de modo prazeroso e significativo para a criança.

Segundo Kishimoto (2010), a criação de educação e assistência à infância se dá pela repercussão da expansão da educação infantil, carregada de ideologias, valores e preconceitos. A imagem da criança rica e pobre é veiculada por estas

instituições, assim como é moldado o comportamento infantil. De acordo com a imagem da criança refletida por elas, permite-se o brincar ou impunha-se a moralização pelo trabalho, religião ou submissão pela disciplina.

As crianças se expressam também através da brincadeira. Segundo Queiroz e Martins (2002), o brincar é uma forma de cultura, reconhecendo os jogos e as brincadeiras como uma forma de expressão que contribui no processo de aprendizagem e no entendimento psicológico, permitindo compreender a psique das emoções que auxiliam na formação da personalidade dos educandos, o encontro do “outro” e a descoberta do “outro” para atingir seus objetivos.

Os autores acima acentuam a importância do brincar na constituição do pensamento infantil, que através das brincadeiras o educando reproduz o discurso externo e o internaliza constituindo seu próprio pensamento. Complementando, a ludicidade e a aprendizagem não podem ser considerados como ações com objetivos distintos. Os jogos e brincadeiras são, por si só, uma situação de aprendizagem. As regras e a imaginação favorecem a criança o comportamento além dos habituais. Nos jogos e brincadeiras a criança age como se fosse maior do que a realidade, portanto, inegavelmente contribuem, de forma intensa e especial para seu desenvolvimento.

Para Cunha (2007 p.11), quando a criança brinca nutre sua vida interior, descobre sua vocação e busca um sentido para sua vida. Com o lúdico a criança abandona seu mundo de necessidade, de constrangimento e se desenvolve, criando e adaptando uma nova realidade a sua personalidade, desenvolvendo um período de aprendizagem para a vida adulta, oportunizando a afirmação do seu eu. Ainda que, através das atividades lúdicas, possamos perceber dificuldades motoras, intelectuais e afetivas de nossos educandos. “Cada criança tem um ritmo próprio de desenvolvimento e características pessoais que diferenciam das demais.” (CUNHA, 2007, p.36). De acordo com a autora acima, os brinquedos devem estar de acordo com a etapa de desenvolvimento da criança, oferecendo desafios e adequando-os as suas necessidades e interesses.

É através da brincadeira que a criança começa a desenvolver sua criatividade, sendo através dela, que se proporcionará uma explosão do mundo real. Como um espaço de possibilidades, a fim de conhecer um universo de atividades que envolvem a recreação, o lazer, o companheirismo, a alegria, a diversão, permitindo à criança,

explorar e abrir um campo de idéias, para que o seu desenvolvimento psíquico-motor possa ser aplicado pelo resto de sua vida.

AS ORIGENS DO BRINQUEDO

Ariès (2006) nos fala dos brinquedos reconhecidos nas pinturas como o cavalo-de-pau, o catavento e o pássaro preso por um cordão e mais raramente, as bonecas. E se pergunta se esses brinquedos não eram do mundo adulto. Ainda segundo o autor acima, alguns brinquedos podem ter surgido do espírito de emulação das crianças, em que elas imitam os adultos, que foi o caso do cavalo-de-pau, em uma época em que o cavalo era o principal meio de transporte e das pás girando na ponta de uma vareta imitando as técnicas dos moinhos de vento. O mesmo processo acontece com nossas crianças quando elas imitam um caminhão ou um carro e com os cataventos que ainda hoje são vendidos nas lojas.

Descreve ainda o autor acima que, historiadores de brinquedo e colecionadores tinham muitas dificuldades em distinguir a boneca como brinquedo de criança, pois esta também era encontrada entre objetos de adultos, como estatuetas e outras imagens e tinham também significação religiosa, usadas em cultos domésticos ou funerários. Também apresentam como brinquedos, reduções de objetos depositados em túmulos, não necessariamente afirmando que as crianças não brincavam de bonecas ou com objetos reduzidos dos adultos. Assim, existe uma ambiguidade em torno dos brinquedos da primeira infância e suas origens, destacando que, a especialização infantil dos brinquedos já estava consumada, com apenas algumas diferenças em relação ao nosso uso atual.

As bonecas não se destinavam apenas às meninas, sendo que, os meninos também brincavam com elas, levando em consideração que, dentro da idade da primeira infância, as diferenças entre meninos e meninas não estavam bem nítidas e ambos usavam os mesmos trajes. Em seu artigo, Ivo (s/d), ao descrever a história do brinquedo, afirma que, as brincadeiras sempre estiveram presentes na vida das crianças, desde os tempos mais antigos, em que elas brincam, tentando decifrar o mundo através do faz-de-conta, jogos, arcos, rodas e bonecas. A mesma autora descreve que, a criança quando inicia uma brincadeira, pode estar em busca de autorrealização ou expressar-se de forma mais livre.

Assim, a brincadeira pode ser um cantinho cultural, que serviria tanto para revelar-se na dramatização, na música, ou outros, como para promover interação e

tomar decisões. No que diz respeito ao brinquedo, a proposta é de descoberta, experimentação, reinvenção. É através do brinquedo que a criança desenvolve a capacidade de análise comparação e criação e habilidades que enriquecem seu interior e a faz participar do mundo real.

OS TIPOS DE BRINCADEIRAS

Sobre os tipos de brincadeiras, de acordo com Spodek e Saracho (1998), elas podem ser divididas em quatro segmentos, sendo eles: brincadeiras manipulativas, motoras, educativas, dramáticas e jogos. Caracterizam-se como brincadeiras manipulativas, aquelas em as crianças têm contato com equipamentos, materiais, objetos concretos, sendo que não necessariamente precisam estar interligados com outras atividades. Esses materiais podem ser utilizados em mesas ou no chão.

São consideradas brincadeiras motoras, as atividades em que as crianças utilizam a motricidade, que envolvem ações musculares como correr, saltar, andar de triciclo, entre outras. Essas brincadeiras devem ser realizadas em espaços mais amplos que a sala de aula. Para realizar brincadeiras em espaços livres, estes precisam estar adequados às exigências de segurança e cuidados, como superfícies planas, sem materiais de obstrução do trajeto e livre acesso dos alunos.

Ainda com referência aos autores citados acima, a brincadeira educativa tem como objetivo primário a aprendizagem. Essas atividades devem proporcionar prazer e satisfação pessoal, pois senão, a atividade deixa de ser lúdica. Essas brincadeiras devem servir ao propósito pedagógico ao mesmo tempo em que proporcionam satisfação pessoal, além do fato de que podem assumir muitas formas. O papel do professor nelas é modificar as brincadeiras das crianças para que adquiram um valor pedagógico ao mesmo tempo em que mantém suas qualidades lúdicas.

As brincadeiras dramáticas incluem atividades nas quais as crianças desempenham um papel de faz-de-conta. É papel dos professores determinarem as condições dessas brincadeiras, direcionando-as e modificando-as. Também é importante que os professores avaliem o potencial pedagógico das brincadeiras e busquem recursos para ajudarem as crianças a compreendê-las.

Há uma diferenciação entre os jogos e as brincadeiras, pois existem os pequenos e grandes jogos, visto que sua importância é fundamental para que ambos possam influenciar na vida da criança, tanto nos meios educativos formais, como em

sua informalidade, o qual trás bagagens importantes na estrutura familiar a que a criança está envolvida.

Devido ao grau de dificuldade das regras de determinados jogos, como explica Cardoso (2004), é que serão determinados os repertórios de jogos e brincadeiras conhecidos e praticados pelas crianças. Por isso que, determinadas faixas etárias utilizam alguns jogos diferentes do grupo de crianças mais velhas, com exceção dos jogos de épocas como pipa, pula-fogueira, soltar balões, que abrangem todas as faixas etárias. Essas brincadeiras são caracterizadas como tradicionais e folclóricas, por isso, é comum essas brincadeiras presentes em época de festa de São João, por exemplo.

No que diz respeito aos jogos tradicionais, por surgirem da cultura popular, sempre foram vistos com desconfiança pela escola e classificados como bons ou maus jogos, sendo que, aqueles que não foram totalmente descartados, foram modificados, seus conteúdos culturais retirados e substituídos por outros de caráter totalmente pedagógicos. Dessa forma, “O brinquedo aparece como um pedaço da cultura, colocado ao alcance da criança. É seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva a criança à ação e à representação, a agir e a imaginar”. (KISHIMOTO, 2010, p. 68)

Sabemos que os jogos infantis são transmitidos das crianças mais velhas para as mais novas, como explica Cardoso (2004), de geração em geração, que perpetuam os jogos quando brincam juntos. É importante lembrar que os jogos difundidos pelos mais velhos estão intimamente ligados ao respeito às regras representados pelos mais velhos. De acordo com CHATEAU (1987) apud CARDOSO (2004, p.38) “Ademais, a sociedade adulta não tem mais lugar no jogo. As regras tradicionais vêm da sociedade infantil”. Portanto, quando se pergunta às crianças sobre a origem dos jogos tradicionais, elas sempre se referem à figura do mais velho, podendo ser dos amigos ou dos adultos que convivem com ela.

Ainda Cardoso (2004), questiona, se o desaparecimento das antigas práticas de brincar, seria o principal fator para o surgimento de brinquedos cada vez mais aperfeiçoados e se seria possível a convivência dos jogos tradicionais infantis, a construção artesanal de alguns brinquedos e o domínio de novas formas e jeitos jogar.

Devido às grandes e notórias evoluções na vida do homem do século XXI, as brincadeiras, conhecidas como a de “rua”, estão deixando de existir, o que limitará o acesso à experiência sensorial, motora, social, cognitiva, afetiva e cultural, que era própria da infância em um passado não muito distante.

Se as brincadeiras de “rua” estão deixando de existir por sua naturalidade, devem ser substituídos por atividades e locais que sejam adequados, como, parques, praças, centros de recreação, centro esportivos, escolas abertas, entre outros locais que podem ser adaptados para que as atividades recreativas e lúdicas possam ser desenvolvidas e transformadas.

Benitez (1998) explica que, as regras das brincadeiras de rua são transmitidas por séculos, de geração a geração e, que mesmo em condições financeiras precárias a criança consegue brincar, bastando apenas observar as crianças carentes, as quais exercem as capacidades humanas de apropriarem e transmitirem as práticas culturais. Todos nós sabemos a importância das atividades lúdicas no Ensino Fundamental e nos desenvolvimentos que exercem através da recreação e lazer.

Para KISHIMOTO (1993, p. 75), “Tentar definir o jogo não é uma tarefa fácil podendo o mesmo ser entendido, como por exemplo, jogo político, jogos de adultos, de crianças, xadrez, contarem histórias, brincarem de mãe e filha, quebra cabeça”. Neste seguimento de ideia, ela cita que o conceito do jogo, brinquedo e brincadeira, são empregados de forma diferente e bastante aplausível, demonstrando um baixo nível de conceito no campo recreativo e de lazer. Os valores e modelos expressam por meio da linguagem usual e coloquial nas atividades, e de formas variadas, de acordo com o objetivo que queremos alcançar.

Lorenzini (2002) afirma que, se utilizarmos de atividades recreativas e através delas, nos permitirmos chegar à vitória, ou seja, podendo haver um vencedor, estaremos nos referindo a um jogo propriamente dito, visto que, seu objetivo será a vitória. Logo, haverá um vencedor ou uma equipe vencedora, o qual, sempre terá um final previsto, por meio de pontos, tempo de duração, tarefa a serem cumpridas, entre outros meios que pode classificar um vencedor. No jogo, recreativo ou não, sempre haverá regras, pois, não existe jogo sem pelo menos uma regra, como também, deverá atingir um ponto de destaque, como marcar pontos ou cumprir missões definidas por ele e seu objetivo previsto a ser alcançado.

Contextualizando o jogo, a regra vai apresentar uma evolução regular e gradativa, pois terá um começo, meio e fim. Porém, existem milhares de maneiras e formas diversificadas de se proceder tal fato, necessitando elaborar e fazer modificações nas regras destes jogos, que deverão ser interrompidos para que o professor possa explicá-las, e posteriormente deverá ser reiniciado.

Neste sentido, as concepções sócio-interacionistas partem do pressuposto de que a criança aprende e desenvolve suas estruturas cognitivas ao lidar com o jogo de regra. Nesta concepção, o jogo promove o desenvolvimento, porque está

impregnado de aprendizagem. E isto ocorre porque os seus jeitos ao jogar, passam a lidar com regras que lhes permitem a compreensão do conjunto de conhecimentos veiculados socialmente, permitindo-lhes novos elementos para apreender os conhecimentos futuros. (KISHIMOTO, 2010, p.80).

Algumas consequências em relação às atividades desenvolvidas na aplicação de jogos, trazem benefícios na construção e criatividade para a relação futura na vida da criança. Esses benefícios podem ocorrer tanto no ambiente escolar, com melhorias nos materiais que envolvem a ludicidade, ou no elo feito entre a escola e sua vida particular (fora da escola), visto que levará para fora do ambiente formal, fato relacionado com sua vida, e se aplicará no seu relacionamento pessoal.

Não devem ser esquecidas as necessidades das crianças de continuarem sendo as mesmas. A principal consequência desses acontecimentos foi que começaram a existir limitações de tempo e espaço e as brincadeiras, que passaram a ser orientadas e desenvolvidas, pelo adulto, em grupos maiores de participantes. Todo este processo de mudanças culturais resultou em mudanças na educação formal: a escola se tornou o principal agente de formação da criança.

Outro fator importante é sobre as atividades que são levadas para o cotidiano das crianças, como a atividade diária, sendo ela em sua casa, na escola, na rua (quando for possível), podem e devem ser considerada como um jogo. Quase sempre há uma competição ou uma imitação e sempre ocorre uma interação com o meio e um aprendizado, enfim, sempre há jogo. O jogo é uma necessidade infantil, tem uma finalidade educacional porque começa como exercício funcional. A criança que joga, torna-se um adulto preparado. O jogo tem um papel amplo: leva a criança a pensar.

Neste sentido, podemos verificar que o jogo se inicia no ato de brincar e ao mesmo tempo, em que através do jogo, pode haver brincadeira, mas com algumas exceções impostas pelas regras estabelecidas. Não podemos deixar de citar a importância das atividades desenvolvidas de acordo com a faixa etária, pois há uma diferenciação para alcançar o objetivo proposto, sabendo que o maior deles é a alegria, que deve trazer para a criança e a satisfação que terá através da brincadeira e do jogo, sendo eles adaptados, transformados ou não.

O professor quando elaborar uma atividade através dos jogos ou das brincadeiras verificará a importância de se aplicar as atividades lúdicas como forma prazerosa, através do desenvolvimento que irá buscar, podendo utilizar os pequenos jogos ou até mesmo, os grandes jogos, adaptando-o de acordo com a faixa etária a ser atingida. Sua transformação também é ideal através de uma brincadeira embutidas nos

jogos, bastando utilizar regras acessíveis de acordo com as características da atividade e dos objetivos que pretendem atingir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do presente estudo, podemos considerar a importância da “Concepção do Lúdico no Ensino Fundamental I” como uma ferramenta de aprendizagem. Sendo o lúdico de fundamental importância, pois tem por característica a capacidade de modificar esta visão tradicional que aparece sobre esta forma de aprendizagem. Temos uma amostra de como os professores do Ensino Fundamental I podem tornar alienáveis todas as atividades tradicionais, como também, a maneira de atuar nos campos de estudos e trabalhos, o qual se insere abrindo mais espaços para o crescimento da atividade lúdica.

A discussão sobre a “Concepção do Lúdico no Ensino Fundamental I” sugere uma infinidade de dimensões, atribuindo-lhes múltiplas possibilidades de aplicações dessa fabulosa ferramenta. Apontamos o lúdico na busca de aprofundar questões de âmbito pedagógico, com o objetivo de melhor compreendê-lo e de analisar em que medida este fenômeno pode influenciar na escola, contribuindo para uma melhor formação do aluno.

Nas atividades aplicadas no âmbito escolar tendo como eixo norteador o lúdico, é possível ofertar aos alunos atividades que envolvem o corpo, estabelecendo relações sociabilizantes e construtivas. Reconhecer fatores respeitando as características físicas, como também, as limitações motoras, como nas relações que se reconhecem suas capacidades e dos outros, as quais permeiam consciência de que nenhum aluno é melhor que o outro.

Deste modo, através do lúdico, adquirirá atitudes de respeito mútuo, solidariedade, dignidade, amizade, companheirismo em qualquer situação.

A valorização e reconhecimento das atividades que envolvem o lúdico como ferramenta fundamental nas aplicações metodológicas, faz com que evidenciem e desfrutem da pluralidade de manifestações das diversas culturas inseridas na história do Brasil, pois, abrirá portas através desta concepção para não só usar o lúdico como ferramenta, e sim, como conteúdo fundamental nas aulas do Ensino Fundamental. Além de abordar a importância do lúdico nas brincadeiras e atividades no âmbito escolar, demonstramos também, aspectos de formação humana que as atividades lúdicas nos proporcionam. Contudo, não podemos deixar de trabalhar com a

especificidade dos jogos e o resgate dos jogos e brincadeiras tradicionais, assim como o folclore, sendo de suma importância para o desenvolvimento vital dos alunos como caráter educativo e eficiente.

Quanto às condições do trabalho dos professores, há alguma dificuldade de aplicação do lúdico, por motivos de força maior, apesar de reconhecerem sua importância. Apesar das limitações de espaço para sua total aplicação, podem ser trabalhadas como meio reprodutor e transformador para que as atividades fiquem mais prazerosas, divertidas, alegres, estimulantes, divertidas, fáceis de serem compreendidas, nos mais diversos meios didáticos e pedagógicos que traz essa ferramenta que tanto nos dá prazer e satisfação em sua aplicação.

Quero reforçar minha posição, tendo em vista as discussões realizadas neste estudo, em defender a necessidade da aplicação do lúdico no Ensino Fundamental I, ressaltando a importância do professor no processo de formação dos alunos.

Contudo, esse trabalho não se encerra por aqui. Fica à disposição de outras pessoas que achem por bem dar continuidade aos temas elencados neste, como também, objeto de futuro estudo e revisão literária para mim que estou concluindo este trabalho.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda. **A criança e seus jogos**. Porto Alegre: Artmed, 1972.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1998.

ALMEIDA, Telma Teixeira de Oliveira. **Jogos e brincadeiras: no ensino infantil e fundamental**. São Paulo: Cortez, 2006.

ALVES, Ruben. **A gestão do futuro**. Campinas: Papirus, 1986.

_____, Rubens. **A alegria de ensinar**. Campinas: Papirus, 2000.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2000.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. São Paulo: LTC, 2006.

AURÉLIO, dicionário. **Mini Aurélio século XXI**. 4ª ed. Rio de Janeiro, 2001.

BENITEZ, Priscila. **As segundas intenções do brincar**. Pedagogia On-line, 1998. Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1065&or=bol_240608>. Acesso em 26/05/2019.

BRASIL – Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNs)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL – **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Brasília: MEC, 1998.
Benjamin, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BRANDÃO, Heliana; Froeseler, Maria das graças V. G. **O livro de jogos e brincadeiras: para todas as idades**. Belo Horizonte: Leitura, 2006.

BRENELLI, Roseli Palermo. **O jogo como espeço para pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas**. Campinas: Papirus, 1996.

BROUGÉRE, Gilles. **Jogo e educação**. Artmed, 1998.

_____. **Brinquedo e cultura: coleção questões de nossa época**. São Paulo: Cortez, 2006.

CARDOSO, Simone Rossi. **Memórias e jogos tradicionais infantis: lembrar e brincar, é só começar**. Londrina: Eduel, 2004.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2001.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus Editorial, 1954.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2003.

CUNHA, Nilse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Aquariana, 2007.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: São Paulo: Papirus, 1995.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina & RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica/coordenação**. – Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Declaração dos direitos da criança**. série A, n.º 211. 1990.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasil, 13 de julho de 1990.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS. **Educação Infantil**. Brasil - Resolução CEB nº 01 de 7 de abril de 1999.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS. **Ensino Fundamental**. Brasil - Resolução CEB nº 02 de 7 de abril de 1998.

DOHME, Vânia D'Angelo. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

FRANÇA, Mary e Eliardo. **O jogo e a bola**. São Paulo: Ática, 1995.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo. Ed. Scipione, 1992.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. **A arte de brincar: brincadeiras e jogos tradicionais**. São Paulo: Scritta, 1998.

GALLARDO, J.S. P. (org). **Educação Física Escolar: do berçário ao ensino médio**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

GOMES, Cristianne Luce. **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo horizonte: Autêntica, 2004.

GUEDES, M. H. de S. **Oficina da Brincadeira**. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

IVO, Ivone José. **A importância do brincar na prática pedagógica e a inclusão da ludicidade no cotidiano da escola**. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/a-imp>>. Acesso em 08/05/2011.

JARDIM, Cláudia Santos. **Brincar: um campo de subjetivação na infância**. São Paulo: Annablume, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: O jogo, a criança e a educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cortez, 2010.

_____. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. **Os jogos tradicionais infantis**. Petrópolis: Vozes, 1993.

KRAMER, Sônia; Pereira, Ana B. C.; Oswald, Maria L. M. B.; Assis, Regina de. **Com a Pré-Escola Nas Mãos: Uma alternativa curricular para a educação infantil.** São Paulo: Ática, 2003.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M de A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: ATLAS, 1991.

LASSE, rade. **Truques, trotes e brincadeiras.** São Paulo: Callis, 1996.

LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LOPEZ, Maria da Glória. **Jogos na educação: confecção, modelos, objetivos, regras.** Hemus, 1996.

LORENZINI, Marlene V. **Brincando a brincadeira com a criança.** São Paulo: Manole, 2002.

MACEDO, Lino de; Petty, A. L. S; Passos; N. C. **Aprender com jogos e situações problema.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar.** São Paulo: Loyola, 2001.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para a educação infantil: conceitos, orientações e práticas.** Petrópolis: Vozes.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer: Formação e Atuação Profissional.** Campinas: Papyrus, 1999.

_____. **Lúdico, educação e educação física.** Ijuí: Unijuí, 2003.

_____. **Pedagogia da animação.** Campinas: Papyrus, 1990.

MOYLES, Janete R. **Só brincar?: O papel do brincar na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

NOVAES, Íris Costa. **Brincando de roda.** Agir, 1983.

NUNES, Paulo de Almeida. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos.** São Paulo. Loyola: 2000.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. **O que é educação física: coleção primeiros passos.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

PÁTIO, Educação Infantil, Revista. **Brincar e aprender: A importância do lúdico para as crianças pequenas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

PETAGLIA, Izabel. **Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber.** Petrópolis: vozes, 2008.

PIAGET, Jean; Inhelder, Barbel. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Difel (Brasil), 2003.

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho Imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

PINTO, Marli Rondon. **Formação e aprendizagem no espaço lúdico: uma abordagem interdisciplinar**. São Paulo: Arte e Ciência, 2008.

PORTO, Cristina Laclete. **Jogos e Brincadeiras: desafios e descobertas**. Disponível em <<http://www.tvbrasil.com.br/SALTO/boletins2003/jbdd/teimp.htm>>. Acesso em 31/08/2019.

QUEIROZ, Tânia Dias; Martins, João Luiz. **Jogos e brincadeiras**. São Paulo: Rideel, 2002.

RIZZI, Leonor; Haydt, Regina Célia C. **Atividades lúdicas na educação das crianças**. São Paulo: Ática, 1998.

ROSA, Nereide S. Santa. **Brinquedos e brincadeiras**.

SABINI, Maria Aparecida Coria; Lucena, Regina Ferreira de. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Papirus, 2009.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca – o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SANTOS, Cícero Rodrigues dos. **Brincando com sucatas**. Rio de Janeiro. Única, 2004.

SILVEIRA, N. **Sucatoteca**. Belo Horizonte: Cedic, 2005.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

VYGOTSKY, L, S. **A formação social da mente**. Martins Fontes, 1984.

WADLEY, Anita. **Apenas Brincando**. 1979. Disponível em: <<http://infantilidades.wordpress.com/2009/06/29/apenas-brincando/>>. Acesso em 24/11/2011.

WINNICOTT, Donald D. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS

Caroline Pereira

Formada em Pedagogia, com Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Práticas de Alfabetização e Intervenções, Alfabetização Matemática e ABA-Análise do Comportamento Aplicado ao Autismo.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é realizar uma reflexão sobre os aspectos relacionados às dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita nas séries iniciais. Ler e escrever são exercícios completos que circundam diversas etapas e tipos de atividades por parte do indivíduo. Neste sentido, o professor não deve se esquecer de que a escrita e a leitura são uma forma de expressão entre o aluno e seu aprendizado, dependendo da possibilidade que as crianças têm de comunicar suas ideias. É importante que o professor proponha conversas constantemente conte histórias e disponibilize diversos tipos de gêneros textuais às crianças, de modo a estimular o gosto, e propiciar o prazer da leitura e da escrita. Diante desses pressupostos, entende-se que toda prática de leitura e escrita está vinculada à visão de mundo e aos interesses sociais dos indivíduos que a realizam. Portanto, apesar das inúmeras dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita vivenciadas por nossos alunos, ainda assim, ler e escrever são um ato cultural e social.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem, Leitura, Escrita.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da leitura e da escrita é um desafio pertinente ao sistema nacional de educação, às escolas e, principalmente ao professor.

Partindo deste contexto, pretende-se trabalhar neste artigo a seguinte problemática: Quais as principais dificuldades encontradas pelo professor no processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita dos alunos que frequentam as séries iniciais do Ensino Fundamental?

O professor precisa mobilizar saberes para que alcance êxito em seu papel social de alfabetizar e letrar, bem como adquirir conhecimentos adequados sobre o diagnóstico das dificuldades de leitura e escrita, a fim de evitar distorções nesse processo, e, nas estratégias de intervenção, dado que sabemos que para o exercício pleno da cidadania, o indivíduo necessita aprender e dominar as habilidades da leitura e da escrita, conhecendo e exercitando sua função social no dia-a-dia de sua vida prática (BASTOS, 2002).

O interesse em aprofundar-se nessa temática justifica-se pela relevante preocupação e debates entre educadores em relação a discentes que não conseguem ler e escrever no espaço de quatro anos no Ensino Fundamental. Buscou-se então entender as causas e metodologias para superar tais dificuldades.

Com base em estudos do tema, objetivou-se realizar uma reflexão sobre os aspectos relacionados às dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita nas séries iniciais.

PROCESSO EVOLUTIVO DA EDUCAÇÃO

O conceito de educação foi, no entendimento de Vicente (2008 apud MAIA JÚNIOR, 2009, p.35), na maioria das vezes,

Identificado com o conceito mais restrito de instrução; hoje está largamente espalhada a noção de que todas as influências, todos os estímulos que provocam uma série de reações da parte do indivíduo, têm alguma influência no seu caráter, fazem parte, portanto, de sua educação.

Ainda segundo Vicente (2008 apud MAIA JÚNIOR, 2009, p.35),

Educação é o conjunto de processo intencionalmente aplicados por uma dada sociedade ou grupo; enquanto a palavra instrução designa os meios ou métodos adotados para dar ao indivíduo certas aptidões, em geral de caráter intelectual. A educação tem mais ou menos duas fases distintas. Uma é o desenvolvimento físico e psíquico do indivíduo com referência as atividades desse indivíduo considerada em si. Outra é o processo que tem por fim ajustar as atividades do indivíduo ao ambiente social.

A educação é um termo amplo e não está restrita apenas a comunidade escolar, dado que, ela tem início no espaço familiar, e tem como primeiros educadores os pais.

Aqui no Brasil, a educação tomou impulso e iniciou nos bancos escolares com a chegada da Companhia de Jesus. Entre 1549 e 1570, foram criadas as primeiras

escolas que atendiam os índios, filhos de colonos e destinavam-se ao aprendizado da língua portuguesa, da leitura e escrita, da doutrina religiosa cristã e das artes como: dança música instrumental, teatro e canto orfeônico (CARVALHO et al., 2008).

Os padres Jesuítas foram os primeiros professores do Brasil e, seguiam um currículo que defendia o ideal de formação do homem pautado nos critérios universal, humanista e cristão. Esta visão essencialista defendia que o homem tinha uma essência universal e imutável, criada por Deus.

A educação brasileira seguiu estas instruções, sem nenhuma adaptação À realidade e às mudanças nestes séculos. Por aproximadamente dois séculos, a educação no Brasil esteve hegemonicamente nas mãos dos padres Jesuítas, que davam ênfase ao ensino da filosofia e da teologia (CARVALHO et al., 2008).

Os Jesuítas exerceram grande influência não só na educação brasileira, mas também nas relações econômicas, políticas e culturais que permanecem até os dias atuais. Porém, foram expulsos por questões políticas, levando, então, uma educação de dois séculos a regressão por treze anos (CARVALHO et al., 2008).

Em alguns períodos da história a educação era privilégio da elite; pobres e negros tinham como educação a força braçal na lavoura, enriquecendo cada dia mais os seus senhores. Porém, no decorrer dos tempos surgem pensadores e educadores com suas teses sobre a educação, buscando através das mesmas solucionar problemas sociais e da marginalidade. Dentre eles destacamos Jean Jacques Rousseau, lutando por uma educação libertadora e autônoma; Karl Marx, defendendo uma educação politécnica como instrumento de transformação social; Emile Durkheim, que opinava por um sistema educacional capaz de estudar a educação como fatos sociais; Weber, apoiando a pedagogia do cultivo e do treinamento, que habilitava o educando a uma determinada tarefa. Porém, ainda continuamos a procurar métodos capazes de solucionar as dificuldades de leitura e de escrita dos educandos.

AS DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA

A partir dos anos 80, muito se tem falado sobre a dificuldade de ensinar a ler e a escrever. A linguagem escrita acontece através de varias práticas sociais. Vários teóricos defendem suas concepções sobre o desenvolvimento do processo de aprendizagem de leitura e da escrita.

Le Boulch (1988) defende a ideia de que as habilidades necessárias para que o aluno adquira a escrita envolvem interiorização, percepção, lateralidade, domínio, espaço temporal e corporal.

Deste modo, percebe-se que o processo de aprendizagem da escrita não é um processo simples, mas complexo, que necessita compreender vários aspectos do educando. Alguma disfunção em qualquer um desses aspectos poderá acionar dificuldades de aprendizagem e, nessa perspectiva, é preciso que a escola e os professores tenham conhecimento sobre estes aspectos para então, realizar um trabalho condizente com as necessidades dos educando.

Para que o aluno adquira a escrita, é necessário que o mesmo alcance certo nível de organização da motricidade, uma coordenação refinada dos movimentos intelectuais e afetivos. Vallet (1990) salienta que o aluno dá início à associação entre som e significado precocemente. De forma gradual, os sons que ele emite são refinados em palavras e combinados em sentenças e espera-se que aprenda símbolos escritos representando esses sons.

Segundo Vigotsky (1998), o processo de aprendizagem da linguagem escrita é anterior à vida escolar do aluno, pois na sua convivência familiar ele teve experiências sociais e afetivas que são importantes para que ele aprenda os símbolos escritos no seu processo de escolarização.

Para Goodman (1995, p. 34), os princípios que regem o desenvolvimento da escrita classificam-se em três categorias:

Funcionais - que dependem da necessidade que o aluno sente da linguagem escrita, seja, o significado que a escrita tem para a vida do aluno.

Linguístico - onde o aluno passa a extrair significados da linguagem escrita, é onde estão incluídas as regras ortográficas, grafofônicas.

Sintáticas - que se desenvolvem quando o aluno compreende que a escrita representa as ideias e os conceitos que as pessoas, objetos e a linguagem oral possuem. É aqui que ocorre a conscientização da relação símbolo – significado.

Então, para que o aluno aprenda à escrita, é necessário considerar essas categorias, sabendo que esta aprendizagem não se restringe a movimentos, ao aspecto mecânico, repetitivo, mas consiste numa relação consigo mesmo e numa interação com o mundo histórico social a fim de compreendê-lo e de se fazer compreender por ele.

De acordo com Zorzi (1998), à medida que o pensamento do aluno progride, ele passa a empregar o sistema gráfico, que pode ser considerado uma forma

particular da função simbólica. O autor ressalta que a escrita é uma habilidade complexa e depende de uma série de fatores que, funcionando de uma forma integrada e interdependente, tomam possível tal aquisição para o aluno. São eles: a capacidade de usar a linguagem e de conhecer suas características, a inteligência, a dinâmica familiar, as condições de aprendizagem, interesse e a motivação para novas aprendizagens, assim como a qualidade da instrução escolar.

A escrita é uma forma de representação da linguagem oral, mas isso significa que a escrita não é uma simples transcrição do ato de falar. Escrever diz respeito ao modo de significar, de representar ideias, conceitos ou sentimentos através de símbolos, mas de ordem gráfica e não sonora.

Ferreiro e Teberosky (1991) argumentam que o aluno percebe que todo objeto tem um nome, a partir daí constrói a denominação oral. Na escrita acontece algo semelhante, ou seja, primeiro a escrita é um objeto em si e não uns objetos simbólicos, sendo um conjunto de marcas gráficas que, geralmente, acompanham uma imagem. Mais tarde o educando começa a pensar na relação entre o objeto e o texto em si mesmo e, por fim, considera o texto como um objeto simbólico. Zorzi (1998) explica que à medida que a escrita vai se tornando independente da linguagem e se definindo com suas próprias características formais, que a definem como modelo de língua padrão, até mesmo de produzir transformações na própria oralidade, a escrita toma-se apoio para a fala.

Ferreiro e Teberosky (1991) correlacionam alguns aspectos importantes para aquisição da linguagem escrita:

- Percepção: O aluno é capaz de associar som e letra, através da linguagem escrita;
- Esquema corporal: Está diretamente relacionado à coordenação motora, que é necessária para a produção gráfica;
- Orientação espacial e temporal: é importante porque o aluno precisa organizar o que irá escrever no papel e ter consciência do que escrever;
- Lateralidade: Forma dados sobre dominância cerebral e implica no sentido que se dá a escrita da direita para a esquerda;
- Integridade do sistema nervoso central;
- Integridade dos órgãos sensoriais: Audição e Visão;
- Adequação dos aspectos afetivos, emocionais, motivacionais e de saúde geral;
- Adequação no método de Saúde utilizado;
- Que o aluno fale corretamente.

OS JOGOS E AS APRENDIZAGENS

Durante muito tempo confundiu-se “ensinar” com “transmitir” e, nesse contexto o aluno era concebido como um agente passivo da aprendizagem e o professor como o detentor dos conhecimentos, algumas vezes alheio as necessidades e as fases na qual a criança encontrava-se.

Acredita-se que toda aprendizagem ocorria pela repetição e que os alunos que não aprendiam eram responsáveis por essa deficiência e, portanto, merecedores do castigo da reprovação.

A ideia de um ensino despertado pelo interesse do aluno acabou transformando o sentido do que se entende por material pedagógico e cada estudante, independentemente de sua idade, passou a ser um desafio à competência do professor. O interesse e os fatores motivadores passaram a ser a força que comandava o processo da aprendizagem, suas experiências e descobertas, o motor de seu progresso e o professor um gerador de situações estimuladoras e eficazes.

Nesse contexto que o jogo começa a ganhar espaço como uma ferramenta de aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, desenvolvendo níveis diferentes de sua experiência pessoal e social, ajuda-o a construir suas novas descobertas, enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor a condição de condutor, estimulador e avaliador de aprendizagem.

Do ponto de vista afetivo, é durante o jogo que a criança defronta-se com situações conflitivas, muitas vezes não toleradas pelo seu eu, e nestas situações a criança transforma-as para convertê-las em assimiláveis. Durante o jogo, a criança encontra situações apropriadas para exercitar seu poder, expressar seu domínio e manipular a capacidade de transformar o mundo real, experimentar um sentimento de intenso prazer ante o descobrimento do novo e suas possibilidades de invenção. (RALLO, QUEVEDO. 1987, p. 23).

As necessidades vitais da criança são saciadas pelos adultos, desse modo outras necessidades referentes à construção de conhecimentos sobre o mundo e objetos vão se concretizando paulatinamente, por meio da educação e da relação com o meio, objeto e pessoas.

Este mundo vai ser construído historicamente a partir da visão da criança e a ela através de materiais pedagógico que despertem o seu interesse apropria-se do mundo não diretamente, mas ativamente através da representação.

Esse o jogo enquanto recurso pedagógico recria, através da representação, situações variadas da vida e da cultura humana, com as quais as crianças podem defrontar-se confrontar-se e, ao vivenciá-las, construir e reconstruir hipóteses a respeito do funcionamento dos fenômenos sociais, culturais, físicos, biológicos e afetivos.

Num contexto de jogos, a participação ativa do sujeito sobre o seu saber é valorizada por pelo menos dois motivos. Um deles deve-se ao fato de oferecer uma oportunidade para as crianças estabelecerem uma relação positiva com a aquisição de conhecimento, pois conhecer passa a ser percebido como uma real oportunidade. Crianças com dificuldade de aprendizagem vão gradativamente modificando a imagem negativa (seja porque assustadora, aborrecida ou frustrante) do ato de conhecer, tendo uma experiência em que aprender é uma atividade interessante e desafiadora. (MACEDO, PETTY, PASSOS, 2000, p.24).

Conforme Antunes (1998), “o jogo como uma atividade que contém em si mesmo o objetivo de decifrar os enigmas da vida e de construir um momento de entusiasmo e alegria na caminhada humana”.

Nesse sentido a utilização dos jogos para o desenvolvimento dos processo de alfabetização e letramento abre a possibilidades do aluno utilizar seus conhecimentos em práticas prazerosas que a partir de uma ação planejada colabora essencialmente para o aluno compreenda e utilize a leitura e a escrita como práticas sociais.

TIPOS DE DIFICULDADES NA ESCRITA

Segundo Silver (1989) citado por García (1998), foram utilizados antes de 1940 termos para definir os alunos com dificuldades de aprendizagem como “transtornados emocionalmente”, “retardados mentais” ou “desvantajados culturais”. Ainda segundo Garcia (1998), somente a partir dos anos 40, pensou-se na possibilidade de possíveis problemas de causas neurológicas para as dificuldades ou problemas de aprendizagem.

Para Correia (1997) citada por García (1998) numa perspectiva orgânica, as dificuldades de aprendizagem são desordens neurológicas que interferem com a recepção, integração ou expressão de informação, caracterizando-se em geral por uma discrepância acentuada entre o potencial estimulado do aluno e a sua realização

escolar. Numa perspectiva educacional as dificuldades de aprendizagem refletem uma incapacidade ou entendimento para a aprendizagem da escrita ou do cálculo ou para aquisição de aptidões sociais. Isto quer dizer que os alunos com dificuldades de aprendizagem podem apresentar problemas na resolução de algumas tarefas escolares e serem brilhantes na resolução de outras, quer dizer ainda que, em termos de inteligência, estes alunos geralmente estão na média ou acima da média.

Segundo Garcia (1998, p.96), vários foram os estudos interdisciplinares a respeito da dificuldade de aprendizagem, sendo então, identificadas e destacadas as áreas problemáticas, utilizou-se o prefixo “dis” - para distinguir deficiência ou “A” - para perda de áreas de habilidades já adquiridas. Como é descrito abaixo:

Prefixo DIS - problema de desenvolvimento ou deficiência de desenvolvimento. Não aprendizagem de uma habilidade ou áreas de habilidade. Exemplo:

Disgrafia - dificuldade na escrita;

Disfasia - quando um aluno não desenvolve a linguagem adequadamente;

Dislexia - dificuldade da leitura;

Discalculia - dificuldade na matemática;

Dislalia - atraso da fala, à linguagem;

Prefixo A - Quando se perde a função uma vez adquirida ou em processo de aquisição. Exemplo:

Alexia - Ausência da leitura - como consequência de um acidente;

Agrafia - ausência na escrita - como consequência de um acidente.

No entender de Bastos (2003), a dificuldade de escrita provoca mudanças substanciais no rendimento escolar e no cotidiano do aluno. As dificuldades de escrita classificam-se em disgrafia e disortografia.

A disgrafia, como o próprio termo sugere, refere-se a uma alteração na escrita que prejudica a qualidade de grafia afetando sua forma, fluidez e a simbolização da escrita. Há quatro tipos de disgrafia: disléxica; motora ou caligráfica; ideomotora e ideográfica (BASTOS, 2003).

A disgrafia disléxica diz respeito à modificação do que é escrito apresentando dificuldades semelhantes à escrita de alunos disléxicos. Alguns exemplos de disgrafias disléxicas citadas na obra de Bastos (2003) são: quando a pessoa omite letras, sílabas ou palavras; confunde letras com sons semelhantes; confunde letras com orientação simétrica similar; inverte ou transpõe da ordem das sílabas; inverte palavras ou parágrafo; agrega letras e sílabas; realiza uniões e separações indevidas de sílabas, palavras ou letras.

A disgrafia de ordem motora ou caligráfica tem influências diretas sobre a escrita no que concerne à grafomotricidade. Neste caso, observam-se: transtornos das

formas e entre palavras, ou entre margens; inclinação defeituosa das palavras e das margens; ligamentos defeituosos entre as letras que conformam a palavra; transtorno da pressão ou colorido da escrita, por excesso ou falta; transtorno da fluidez e do ritmo da escrita; transtornos da direção dos giros da escrita das letras; alterações tônico-posturais na criança.

Sobre as disgrafias ideomotora e ideográfica, Bastos (2003) descreve que a primeira relaciona-se às dificuldades para realizar os movimentos da escrita, e da direção das letras, denotando sua existência através de manifestações como: crianças que caem e tropeçam com frequência ou deixam cair objetos com facilidade, apresentam dificuldades para vestir-se ou calçar-se, demonstra uma imagem corporal deficitária, bem como inabilidade para manusear objetos, para subir ou descer escadas. A segunda se expressa numa dificuldade para escrever as letras em virtude de um esquecimento de sua imagem gráfica.

Alguns traços são comuns nas crianças que apresentam disgrafias e podem ser facilmente percebidos. A este respeito, Bastos (2003, p.148) destacou algumas peculiaridades que podem ser verificadas em alunos digráficos: ausência de coordenação dos movimentos; caderno com rasuras, sujo, amassado, rasgado; alterações a proporção e direção das letras; letra incompreensível; escrita muito lenta, leve, débil; falhas ao copiar do quadro-negro para caderno.

Considerando estas características, percebe-se que são comuns nas escolas e alvo de reclamações de professores, que por falta de conhecimento podem confundir estas peculiaridades com desleixo, preguiça ou desorganização do aluno.

As disortografias caracterizam-se por dificuldade em usar as regras ortográficas. Estas dificuldades devem ser avaliadas considerando-se o nível de escolaridade, a frequência e os tipos de erros cometidos. Crianças nos anos iniciais (1º e 2º anos) apresentam estas dificuldades como um aspecto normal da sua aprendizagem que está se iniciando.

As disortografias relacionadas às alterações na segmentação das palavras, segundo Bastos (2003), surgem porque quando falamos não há uma separação das palavras em unidades, mas quando se escreve as palavras apresentam início e fim. Com base nisso, a autora afirma que pode ocorrer uma junção ou separação inadequada como nos exemplos: boca - bo ca.

As disortografias relacionadas às trocas de fonemas surdos e sonoros ocorrem porque há uma distinção na vibração dos sons dos fonemas surdos /p/t/, /k/, /f/, /s/ e /j/

e os sonoros /b/, /d/, /g/, /v/, /z/ e /3/. Desde modo, há a troca das letras que podem representar estes fonemas como em: quarto - quarto - queijo -gueijo.

As alterações ortográficas classificadas como acréscimos de letras são configuradas quando as palavras são escritas utilizando-se um número de letras maior do que o correto como, por exemplo, em sangue - sanguen.

Há ainda alterações ortográficas em que as palavras são escritas de forma incorreta por apresentarem letras parecidas com a grafia correta como no caso de: palhaço - panhaço | banho - banu.

Outra dificuldade existente é a inversão de letras, trocando-se a posição das letras que compõem as sílabas como: óculos - soculo.

A autora salienta que o professor deve considerar todo o contexto social, e escolar em que ocorre o desenvolvimento do aluno para então poder avaliar as suas dificuldades de escrita. É preciso considerar as experiências linguísticas do aluno na sua vivência extraescolar marcada pelo que ele aprende com os pais, irmãos e pessoas do seu contexto social; é necessário considerar a variedade linguística existente e ter em mente que a imposição de uma linguagem padrão representa para o aluno a necessidade de aprender uma nova língua e, não apenas aprender a escrever.

Bastos (2003) destaca ainda, que há outro fator grave ocorrendo em algumas escolas: o prolongamento do método silábico, enfatizando que a formação das palavras ocorre através de sílabas com a sequência consoante-vogal ou vogal-consoante. Este fator associado à ausência do desenvolvimento da consciência fonológica (conhecer e compreender os sons que formam as palavras) inibe a construção de outras palavras que fogem à regularidade das combinações trabalhadas através do método silábico, implicando na possibilidade de se apresentar tanto dificuldades de leitura como de escrita.

A real etiologia das dificuldades de aprendizagem ainda não foi esclarecida pelos cientistas, embora existam algumas hipóteses sobre suas causas. Sabe-se que sua etiologia é multifatorial, porém ainda é necessárias pesquisas para melhor identificar e elucidar essa questão.

O CID 10 (apud RUBINSTEIN, 1999, p.247), esclarece que a etiologia das Dificuldades de Aprendizagem não é conhecida, mas há “uma suposição de primazia de fatores biológicos, os quais interagem com fatores não biológicos”, estes manuais informa que o transtorno não pode ser consequência de:” Falta de oportunidade de aprender; Descontinuidades educacionais resultantes de mudanças de escola;

Traumatismo ou doença cerebral adquirida; Comprometimento na inteligência global; Comprometimentos visuais ou auditivos não corrigidos “(RUBINSTEIN, 1999, p.247).

Ultimamente, “acredita-se na origem das dificuldades de aprendizagem a partir de distúrbios na interligação de informações em varias regiões cérebro, os quais podem ter surgido durante o período de gestação” (FONTES, 2014, p.01).

Segundo Fontes (2014, p.01);

Existem fatores sociais que também são determinantes na manutenção dos problemas de aprendizagem, e entre eles o ambiente escolar e contexto familiar são os principais componentes desses fatores. Quanto ao ambiente escolar, é necessário verificar a motivação e a capacitação da equipe de educadores, a qualidade da relação professor-aluno-família, a proposta pedagógica, e o grau de exigência da escola, que, muitas vezes, está preocupada com a competitividade e põe de lado a criatividade de seus alunos. Em relação ao ambiente familiar, famílias com alto nível sociocultural podem negar a existência de dificuldades escolares no aluno. Há também casos em que a família apresenta um nível de exigência muito alto, com a visão voltada para os resultados obtidos, podendo desenvolver no aluno um grau de ansiedade que não permite um processo de aprendizagem adequado.

O convívio com diversos textos dentro e fora da escola, além de situações de comunicação que os tornem necessários, pode expandir o conhecimento letrado do aluno. O educador deve criar formas diversas de atividades que despertem o interesse dos alunos para a escrita, pois ele tem muita importância na vida de todos nós. É levando os alunos a refletirem sobre o que estão aprendendo que a aprendizagem se tornará mais enriquecedoras.

No que diz respeito à escrita, importa distinguir diferentes níveis de complexidade sintática que o aluno é capaz de realizar e relacionar os erros com os tipos de conexões entre frases e grupos sintagmáticos que o aluno tente fazer. Os gêneros do texto determinam em grande parte, os recursos sintáticos e lexicais que o aluno investe. Não basta, pois recensear erros ortográficos, de pontuação e de construção de frases. Os alunos com dificuldade de aprendizagem podem apresentar uma série de características próprias e podem agir individualmente ou inter-relacionados.

De acordo com Casagrande et al. (2013), os seguintes aspectos fazem parte das com dificuldade de aprendizagem: atenção; percepção; memória; psicomotores; psicolinguísticos; emocionais. Estes fatores devem ser observados e avaliados para que possa ser feito um diagnóstico adequado. Será preciso investigar e descobrir qual

e quais destes fatores estão influenciando mais nas dificuldades manifestadas por um aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, além de ser um desafio de ordem nacional, é primeiramente desafiante ao professor. Isso é verdade, à medida que os professores necessitam de mobilizar os saberes de formação profissional, dos currículos, das disciplinas e de sua própria prática, a saber, os saberes da sua experiência, para que ele, como mediador da aprendizagem da leitura e da escrita, mobilize conhecimentos concernentes às construções originais das crianças.

Neste trabalho foram analisadas as definições e classificações das dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita e suas causas. Foi feita uma reflexão sobre os conhecimentos e a necessidade de uma contínua formação de professores para que eles possam atender as demandas educacionais da sua formação e dos alunos.

Considerando um contexto educacional em que muitos alunos apresentam dificuldades de aprendizagem de leitura e de escrita e que os professores nem sempre possuem subsídios teóricos e práticos para realizar um diagnóstico e posterior solução destas dificuldades, emerge a necessidade de formação dos professores tanto, para diagnosticar como para implementar um trabalho pedagógico capaz de fazer com que os alunos resolvam essas dificuldades. Os professores precisam conhecer os tipos de dificuldades para então saberem lidar adequadamente com elas.

O ensino aprendizagem da leitura e da escrita requer dos educadores, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1991), uma postura metodológica que proporcione aos alunos a condição dos mesmos construírem e testarem suas hipóteses sobre o sistema escrito. As atividades pedagógicas realizadas pelos professores com os alunos no sentido de ensinar e fazer aprender a leitura e a escrita devem ser criativas e variadas, além de serem desafiadoras sob o ponto de vista cognitivo. Para tanto precisam estar embasadas num sólido conhecimento teórico sobre as dificuldades, suas causas e os possíveis caminhos para solução.

É preciso considerar que para ajudar os alunos a vencerem suas dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita é relevante levar em conta o seu contexto social, suas experiências extraescolares, sabendo que a dificuldade não é um elemento isolado, mas relaciona-se também ao sentido de que o aluno constrói nas suas relações para domínio da linguagem oral e escrita. O educando, assim como o

professor é um sujeito histórico, que tem sua vida, suas limitações e possibilidades condicionadas pelo contexto em que constrói sua vida; o professor deve estar devidamente sensibilizado e consciente a esse respeito, sabendo que este fato é um dos elementos mais importante na construção de um norte para o seu trabalho.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Alfabetização emocional: novas estratégias**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

BASTOS, Marbênia Gonçalves Almeida. **Formação de professores para o diagnóstico das dificuldades de leitura e de escrita**. Fortaleza: Ed UECE, 2003.

_____. **Dificuldades de leitura e de escrita: análise da formação docente para o diagnóstico e intervenção psicopedagógica**. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento20.1/GT1_19_2002.pdf>. Acesso em: 17 junho. 2019.

CARVALHO, Carin et al. Educação jesuítica: contexto, surgimento e desdobramentos. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 7, nº. 2, nov. 2008. Disponível em: <revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/download/474/363>. Acesso em: 17 julho. 2019.

CASAGRANDE, Kelli et al. **Dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita**. Artigo publicado em 01 mar. 2013. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1583>>. Acesso em: 27 junho. 2019.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FONTES, Maria Alice. **O que são Transtornos de Aprendizagem? Causas, tipos e tratamento**. Disponível em: <<http://www.plenamente.com.br/artigo/194/-que-sao-transtornos-aprendiz.php#.U7698PldXVo>>. Acesso em: 20 julho. 2019.

GARCÍA, Jesus Nicasio. **Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GOODMAN, Yetta M. **Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LE BOULCH, Jean. **Educação Psicomotora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

MAIA JÚNIOR, Adelson Francisco. **Formação de Agentes Comunitários na região amazônica: o uso da videoconferência como ferramenta auxiliar na educação em saúde bucal**. 2009, 88f. Dissertação (Mestrado em Odontologia) – Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo. Bauru-SP, 2009.

MACEDO, Lino de. PETTY, S. Ana Lúcia. PASSOS, Norimar C. **Aprender com jogos e Situações – Problema**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2000.

RALLO, Rose Mary Petri. QUEVEDO, Zeli Rodrigues. **A magia dos Jogos na alfabetização**. Porto Alegre: Kuarup. 1996.

RUBINSTEIN, Edith (org.). **Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

VALLET, Robert E. **Dislexia: uma abordagem neuropsicológica para a educação de crianças com graves desordens de leitura**. São Paulo: Manole, 1990.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Revista

AUTÊNTICOS

Instituto P2G Educacional
Rua Marquês de Lages, 729 - Ipiranga
CEP 04162-001- São Paulo - SP

Nossos Contatos:

Fone: 11-2947-3283

Whatsapp: 11-95123-9337

www.revistaautenticos.com.br

E-Mail: contato@revistaautenticos.com.br

Rua Marquês de Lajes, 729 – Ipiranga – São Paulo-SP – CEP 04162-001 – Fone: (11) 2947-3283.