



Gestão & Educação

Vol. 6, No 1 Jan./2023

Gestão & Educação {acesso eletrônico} / Editora Instituto Educar Rede – vol. 6, n. 1 {jan. 23} - São Paulo : Faculdades Conectadas {Faconnect} , 2023.

97p: il, color.

Mensal

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

1.Educação. 2. Música. 3. Educação de crianças. 4. Alfabetização. 5. Crianças - escrita. 6. Letramento. 7. Inclusão escolar. 8. Pessoas com deficiência - Legislação - Brasil . 9. Literatura infantil. 10. Leitores - formação. 11. Crianças - livros e leituras 12. Brinquedos educativos. 13. Jogos educativos. 14. Alfabetização . 15. Grupos étnicos - Brasil. 16. Educação - qualidade . 17.Educação de crianças - qualidade. 18. Desenvolvimento sustentável. 19. Sustentabilidade . 20. Responsabilidade social da empresa.

CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin – Bibliotecária CRB 8/ 5598

EDITORIAL

ESCRavidÃO NA ATUALIDADE

O trabalho escravo moderno, ou trabalho análogo à escravidão como definido pela legislação brasileira, é mais comum no Brasil do que imaginamos. Desde 1995, quando começaram as fiscalizações específicas, mais de 50 mil pessoas foram resgatadas nessas condições.

Em geral, o trabalho escravo moderno começa com a informalidade e daí vai piorando, podendo envolver condições degradantes (ambientes insalubres e/ou perigosos, falta de água e equipamentos de proteção, comida podre etc.), retenção de documentação, não pagamento ou descontos ilegais no salário, servidão por dívida, sequestro e violência.

No Brasil, os setores que mais são flagrados com trabalho escravo moderno são o agronegócio, a construção civil, a moda e o serviço doméstico. Interessante notar que são setores que produzem muita riqueza – mas quase nunca para os trabalhadores. Na moda, por exemplo, grandes marcas de luxo e famosas marcas do varejo nacional volta e meia são acusadas de usufruírem do trabalho escravo, muitas vezes de imigrantes. No caso do serviço doméstico, temos muitos casos que chamam a atenção, quase sempre envolvendo famílias de classe alta.

Quando comparamos os países, o Brasil não é completamente atrasado nesse aspecto, mas claramente estamos vendo uma lentidão catastrófica na resolução dos problemas de forma mais eficaz e rápida. A escravidão que ainda persiste no país necessita de uma luta ampla, principalmente corporativa e social. Por outro lado, as empresas devem optar por honrar seus funcionários e respeitar seus direitos, cumprindo seu papel na sociedade e o poder público deve continuar atuando na prevenção e na proteção dos direitos de cada cidadão.

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

Editora-chefe

Conselho Editorial

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

Editora-Chefe

Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorin

Programação Visual e Diagramação

Eliana Duarte de Souza

Projeto Gráfico

Tayna Sousa

COPYRIGHT

Revista Gestão & Educação, Educar
Rede Volume 6, Número 01
(Janeiro) - SP
ISSN 2675-2891 (Digital)
Site: <https://www.faconnect.com.br/revista>

Revista sem fins lucrativos. Publicação Mensal e multidisciplinar. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

Sumário

05 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LÚDICO À SERVIÇO DA APRENDIZAGEM

AMANDA SIQUEIRA LOUREIRO DIAS

14 UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS A PARTIR DAS HIPÓTESES DE ESCRITA

ANNA CAROLINA PALESI JORGE

25 A INCLUSÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO BRASIL

CIBELE CARDOSO DOS SANTOS

33 LITERATURA INFANTIL: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA NA FORMAÇÃO DE LEITORES

ELISÂNGELA BRITO PERIN DE AQUINO

47 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

FABIANA FRANCO CABRAL LIMA

58 O USO DO ALFABETO MÓVEL ATRAVÉS DE JOGOS E BRINCADEIRAS COMO FACILITADOR DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

IZABEL CHRISTINA FUNICELLI DA SILVA

69 A RELEVÂNCIA DE TRABALHAR QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MONALISA GOMES DE SOUSA

79 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRÁTICA DOCENTE

ROBERTA QUEIROGA LIRA DE NOBREGA

89 A IMPORTÂNCIA DOS PLÁSTICOS E SUA SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO

VIVIANE NEVES

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LÚDICO À SERVIÇO DA APRENDIZAGEM



AMANDA SIQUEIRA LOUREIRO DIAS

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

RESUMO

O objetivo deste artigo é demonstrar a importância e a necessidade de, na educação infantil, a musicalização se fazer presente no cotidiano dos bebês e das crianças. As atividades musicais oferecem muitas possibilidades de aprimoramento das habilidades motoras, controle dos músculos, aquisição de movimentos com desenvoltura, formação da identidade, interação, ampliação do conhecimento, aumento da sensibilidade e da autoestima e é uma importante ferramenta que auxilia as crianças a desenvolverem todo o mundo à sua volta, com expressões de sentimentos, ideias e valores culturais. É importante que os professores utilizem as músicas em suas práticas de forma variada e significativa, integrando as diferentes áreas de conhecimento. Este artigo traz minhas experiências, observações, pesquisas de campo e bibliográficas. Revela a necessidade de despertar cada vez mais nos professores, a consciência da importância de trazer a musicalização para suas rotinas e práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Musicalização; Educação infantil; Sentimento; Habilidade; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Somos seres musicais. Desde o ventre, convivemos com as batidas do coração de nossas mães. Quando bebês, logo podemos sentir os ritmos do nosso próprio batimento cardíaco e da respiração. Assim, voz e corpo são instrumentos naturais e autoexpressão. Segundo Teca Brito (2003, p.17):

A música é uma linguagem universal. Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios. Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras: a natureza, os animais, os seres humanos traduzem sua presença, integrando-se ao todo orgânico e vivo deste planeta.

Ao longo da história, vemos que as pessoas foram cantando e criando instrumentos musicais como uma forma de expressão de suas ideias, costumes, sentimentos e comportamentos. Sendo a música uma das mais antigas formas de artes, iniciadas em casa, as experiências musicais podem (e devem) ser integradas no currículo da educação infantil em vários momentos da rotina. Tais experiências permitem conquistas e avanços no desenvolvimento lúdico, criativo, emotivo e cognitivo, além de incentivar a participação, a cooperação e a socialização, tão importantes para o desenvolvimento da identidade. Winn (1975, p.32) diz que:

A iniciação musical deve ter como objetivo durante a idade Pré-escolar, estimular na criança a capacidade de percepção, sensibilidade, imaginação, criação bem como age como uma recreação educativa, socializando, disciplinando e desenvolvendo a sua atenção.

Ao ouvir uma música, a criança não só aprende uma canção, mas brinca de roda, recebe estímulos que a despertam para o gosto musical com seus sons, ritmos e movimentos, interage e participa em brincadeiras rítmicas ou de mãos. Por isso, podemos dizer que a musicalização objetiva as práticas musicais e não o estudo de um instrumento. É vivenciando som e ritmo, através de jogos e recreações, que o aprendizado musical atinge os bebês e as crianças. Quando os educadores entendem que a música é fonte de aprendizagens, até as ações mais comuns da rotina se transformam em experiências prazerosas e significativas. Por isso, é importante que a musicalização esteja presente nos currículos dos cursos que formam os profissionais da educação, sobretudo, os professores. Segundo SCAGNOLATO, 2006, p.74:

A música não substitui o restante da educação, ela tem como função atingir o ser humano em sua totalidade. A educação tem como meta desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que é capaz. Porém, sem a utilização da música não é possível atingir a esta meta, pois nenhuma outra atividade consegue levar o indivíduo a agir. A música atinge a motricidade e a sensorialidade por meio do ritmo e do som, e por meio da melodia, atinge a afetividade.

Em 2008, tivemos um grande ganho em relação à valorização da musicalização na educação. A Lei Nº 11.769 foi sancionada em 18 de agosto de 2008, e possibilitou termos o ensino de música nos projetos pedagógicos das Escolas estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica.

O objetivo geral deste artigo é o de perceber a importância da música ser inserida no contexto da educação infantil para uma ressignificação do trabalho musical para as crianças de diferentes mundos musicais.

Os objetivos específicos são o de abordar sobre a relação da criança e a música, observar a importância da musicalização na educação infantil, analisar o papel do educador quanto à prática musical e apresentar os reflexos da aprendizagem significativa através do trabalho com a música.

No presente artigo, primeiramente discorreremos sobre relação da música com a criança. A seguir, veremos a importância da presença da musicalização nas escolas de educação infantil como um potente recurso pedagógico. Para finalizar, veremos como a prática pedagógica do educador pode estar à serviço da musicalização.

A MÚSICA E A CRIANÇA

Desde o nascimento, a criança percebe que o mundo à sua volta é recheado de ritmos... O relógio, o andar das pessoas, a chuva, o bater de asas de um passarinho, a voz das pessoas de seu convívio, etc. Rosa (1990) afirma que a simples atividade de cantar uma música proporciona à criança o treinamento de uma série de aptidões importantes. Ao crescer um pouco mais, a criança quando contemplada com um ensino da linguagem musical, participa de propostas de atividades que favorecem a coordenação viso motora (como a imitação de sons e gestos), a memorização e o raciocínio, a atenção e a percepção, a expressão corporal e a linguagem. Por isso, a oportunidade da presença da musicalização ainda na primeira infância nas escolas de educação infantil é tão importante, pois desperta o aperfeiçoamento da socialização, do conhecimento, da coordenação motora, da inteligência, da percepção sonora, espacial e matemática, por exemplo.

De acordo com os documentos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. (BRASIL, 1998, p. 45).

Assim, vemos que hoje em dia os documentos oficiais de educação já consideram a música como algo fundamental na formação da personalidade humana, pois além de criar possibilidades de abrir as faculdades criadoras, também amplia a maioria das outras faculdades humanas favorecendo o pleno desenvolvimento.

Para Brito (1998) “aprender música significa ampliar a capacidade perceptiva, expressiva e reflexiva com relação ao uso da linguagem musical”. Assim, é preciso que neste processo de musicalização haja uma maior atenção quanto ao desenvolvimento geral das crianças e que cada um dos processos musicais tenha por finalidade aguçar as outras capacidades das crianças para além das musicais como, por exemplo, a integração, a autoafirmação, a cooperação, o respeito, a tolerância, a solidariedade, o ouvir, a comunicação, etc. Quanto mais variedade de experiências a criança tem de vivenciar, mais estímulos contribuirão para o seu desenvolvimento intelectual. É da natureza da criança brincar com as possibilidades sonoras, inventando ruídos e sons, criando palavras ou experimentando os sons que seu próprio corpo pode produzir. E essa brincadeira, associada ao som, música e ritmo desenvolve um grande potencial de todas as percepções das crianças.

Segundo Leda Osório (2011) estudos realizados permitem dizer que a infância é um grande período de percepção do ambiente que nos cerca, pois a criança é influenciada pelo que acontece à sua volta. As experiências musicais e rítmicas permitem uma participação ativa, pois as crianças veem, ouvem e tocam, favorecendo assim, o desenvolvimento dos seus sentidos. Assim, o pensamento vai se organizando de forma que, quanto mais oportunidades de comparação quanto às ações executadas e as sensações sentidas através da musicalização, mais a inteligência vai se desenvolvendo. CARNASSALE (1995, p. 13), afirma:

É verdade que a música pode exercer várias funções, que vão desde o desenvolvimento psicomotor da criança, passando pela educação, até a recreação, relaxamento e muitas outras que vem sendo descobertas a cada nova pesquisa; mas também é verdade que a música sempre existiu e sempre existirá independentemente da reflexão que façamos sobre ela. A música não é de domínio apenas de estudiosos, mas também do público leigo. Ela está presente em qualquer classe social, em qualquer cultura e qualquer pessoa pode “fazer música”.

Entretanto, quando vivenciada com alegria, propósitos, vibração e por meio de uma metodologia dinâmica e lúdica, conseguimos enquanto educadores, formar futuros ouvintes perspicazes, pessoas mais sensíveis e equilibradas e, porque não dizer, artistas talentosos. Por isso, a musicalização nas escolas de educação infantil se faz fundamental.

A MÚSICA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO RECURSO PEDAGÓGICO

No início do século XX, Declory, Montessori, Dalton e Pakhurst, formaram a nova escola e com ela, a música como um dos mais importantes recursos didáticos para o sistema educacional. Sabemos que é durante a primeira infância que os bebês e as crianças são mais receptivos quanto ao desenvolvimento musical e uma das ideias defendidas pela nova escola é a de que as crianças de dois anos e meio até seis anos são mais sensíveis e, por isso, a mente é mais receptiva às aprendizagens. Por isso, é fundamental que a música esteja presente nos espaços de educação infantil. Além de aprender brincando, o ambiente escolar se torna mais acolhedor e agradável, causando um estímulo à criança de estar neste lugar. A musicalização na escola desenvolve as relações afetivas (pois a afetividade favorece a expressão dos nossos sentimentos e desenvolvê-la traz a sensação de segurança), de integração (normalmente as propostas musicais são coletivas e o trabalho em grupo favorece a cooperação e a participação) e torna os aprendizados mais significativos (pois a real intenção não é formar músicos profissionais, mas o desenvolvimento integral da criança, aliando a música aos elementos que fazem parte do currículo da educação infantil).

Na educação infantil, as práticas musicais devem ocorrer através de atividades lúdicas. Desde o primeiro ano de vida o professor pode cantar, produzir sons vocais diversos através da imitação de vozes ou ruídos de animais, realizar sons corporais com palmas ou batidas nas pernas e pés ou até mesmo embalar os bebês com dança. Os brinquedos cantados e rítmicos, os jogos com movimentos, as canções de ninar, as rodas e cirandas podem e devem fazer parte da rotina das crianças e favorecem a interação e respostas dos bebês. A imitação e criação vocal, o gesto corporal, ou a exploração sensorio-motora de materiais sonoros, como objetos do cotidiano, brinquedos sonoros, instrumentos musicais de percussão como chocalhos, guizos, blocos, sinos, tambores, etc., pode favorecer a interação e resposta dos bebês. (RECNEI, BRASIL, 1998, p.58).

Vários estudos nos mostram a eficácia e o poder da musicalização para os bebês e as crianças. Por isso, é necessário inseri-las nas práticas musicais para auxiliá-las a desenvolver ainda melhor a audição, a fala, a coordenação motora, o senso crítico, o respeito mútuo e próprio, o aumento da autoestima, a disciplina, o equilíbrio emocional, entre outras potencialidades.

De acordo com os documentos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

O trabalho com a música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentam necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além do poderoso meio de integração social. (BRASIL, 1998, p. 49).

Por ser uma fase de descobertas e de conhecimentos, o trabalho com a música será um facilitador e formador do aprendizado. Para Feres (1998, p.13 e 14):

O objetivo de ensinar música para os bebês, são: desenvolver na criança o prazer de ouvir e fazer música; proporcionar à criança momentos de prazer junto a quem ama; contribuir para resgatar o nosso patrimônio cultural, utilizando canções folclóricas e populares nas aulas; proporcionar à criança um ambiente onde terá maior liberdade para criar; estimular o canto e a fala, a criança aprende a cantar ao mesmo tempo que aprende a falar; dar a oportunidade à criança de ter contato com outras pessoas numa atmosfera expressiva e agradável; ensinar a criança a respeitar regras e conhecer limites e desenvolver a musicalidade, sensibilidade, percepção auditiva, psicomotricidade, senso rítmico e sociabilidade.

Há muitas alternativas de se trabalhar a música na educação infantil. Há opções de variados materiais de baixo custo e até mesmo confeccionados com sucatas, o que é ótimo, pois sabemos que muitas escolas não dispõem de muito recurso para este fim. Além disso, quando confeccionados com a parceria das crianças e/ou da comunidade escolar, é evidenciado um trabalho criativo e significativo, que desenvolve as expressões, servindo como um estímulo impulsionador.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO EDUCADOR À SERVIÇO DA MUSICALIZAÇÃO

Segundo Brito (2003, p. 35):

Trazer a música para o nosso ambiente de trabalho exige, prioritariamente, uma formação musical pessoal e também atenção e disposição para ouvir e observar o modo como bebês e crianças percebem e se expressam musicalmente em cada fase de seu desenvolvimento, sempre com o apoio de pesquisas e estudos teóricos que fundamentam o trabalho.

Assim, é grande a necessidade e a responsabilidade de um trabalho musical competente e consciente, que tenha tanto um embasamento teórico como prático. Este, sempre com muita criatividade e ludicidade, para ser significativo e relevante.

Sabemos que grande parte dos educadores de educação infantil não possuem formação musical. Entretanto, O RCNEI orienta que cada profissional procure entender, de forma reflexiva, a respeitar cada fase de expressão da criança, e a partir daí, poderá fornecer os meios necessários: vivências, informações e materiais, para o desenvolvimento de sua capacidade expressiva. Além disso, a Lei nº 11.769/08, torna o ensino da música como conteúdo obrigatório na Educação Básica, evidenciando assim, a importância da musicalização nesse seguimento, valorizando a prática e trazendo à tona a necessidade da capacitação e formação docente, para que o ensino e a aprendizagem sejam potencializados.

De acordo com os documentos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada. Outra prática corrente tem sido o uso das bandinhas rítmicas para o desenvolvimento motor, da audição, e do domínio rítmico. Essas bandinhas utilizam instrumentos — pandeirinhos, tamborzinhos, pauzinhos etc. — muitas vezes confeccionados com material inadequado e conseqüentemente com qualidade sonora deficiente. Isso reforça o aspecto mecânico e a imitação, deixando pouco ou nenhum espaço às atividades de criação ou às questões ligadas a percepção e conhecimento das possibilidades e qualidades expressivas dos sons. Ainda que esses procedimentos venham sendo repensados, muitas instituições encontram dificuldades para integrar a linguagem musical ao contexto educacional. Constata-se uma defasagem entre o trabalho realizado na área de Música e nas demais áreas do conhecimento, evidenciada pela realização de atividades de reprodução e imitação em detrimento de atividades voltadas à criação e à elaboração musical. Nesses contextos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói. (BRASIL, 1998, p.47).

Por isso, nas escolas, a música não deve ser trabalhada de forma mecânica. É preciso estar atento se, enquanto educadores, estamos trabalhando com música apenas nos momentos de lanche, higiene, memorização de conteúdos, datas comemorativas, etc., pois, se a música é tratada como algo pronto e de reprodução, deixa de ser uma linguagem cujo conhecimento se constrói. Os educadores precisam perceber os impulsos da descoberta e da exploração e integrar os aspectos sensíveis, estéticos, afetivos, cognitivos, de integração e comunicação social, valorizando assim, o caráter significativo à linguagem musical.

O educador ao associar e integrar a música de forma lúdica com os outros recursos que dispõe, facilita as aprendizagens e as ricas experiências dos bebês ou crianças, pois incentiva-os à busca de seus interesses, aptidões e descobertas de novos caminhos.

Elementos básicos da música, os sons e os ritmos, quando empregados de forma específica ou conjunta, desperta e aperfeiçoa a sensibilidade das crianças, provocando uma reação de afetividade, cordialidade e companheirismo, além de despertar a força de vontade, auxiliando a consolidar a prática educativa. Além disso, a expressão musical é um meio pelo qual o professor pode compreender melhor a criança, pois suas especificidades ficam mais visíveis em suas experiências criativas e rítmicas.

Segundo os RCNEIs (BRASIL 1998), a música mantém uma forte ligação com o brincar. Os bebês, ao interagirem com brinquedos sonoros, podem ficar mais tranquilos ou agitados, pois esses objetos são fontes de descobertas e observações. Além disso, até mesmo as crianças um pouco maiores dão bastante atenção à toda e qualquer fonte sonora. Além de cantar a criança tem interesse também em tocar pequenas melodias nos instrumentos musicais, buscando entender sua construção. Consta no BRASIL (1998) que,

A expressão musical das crianças nessa fase é caracterizada pela ênfase nos aspectos

intuitivo e afetivo e pela exploração (sensório-motora) dos materiais sonoros. As crianças integram a música às demais brincadeiras e jogos: cantam enquanto brincam, acompanham com os sons os movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas, conferindo “personalidade e significados simbólicos aos objetos sonoros ou instrumentos musicais e à produção musical. O brincar permeia a relação que se estabelece com os materiais: mais do que sons, podem representar personagens como animais, carros máquinas super-heróis etc.

É preciso refletir em como despertar às crianças para o ambiente sonoro que as cercam, como estimulá-las para conseguirem diferenciar os sons do dia a dia e os ritmos do cotidiano e em como reconhecer um som específico em meio aos demais. Geralmente, essas respostas se dão através das brincadeiras que auxiliam as crianças a perceberem, diferenciarem, reconhecerem e experimentar diversos e diferentes tipos de sons. Enquanto educadores da primeira infância, podemos fazer uma junção entre a música e o movimento (através das danças e/ou das expressões corporais, auxiliando principalmente as crianças com alguma inibição ou instabilidade psicomotora), música e brincadeiras (tão importante e fundamental na educação infantil), música e instrumentos musicais (as crianças são muito curiosas quando se trata de instrumentos e, essa curiosidade desperta o encantamento e a vontade de participar) e música e autonomia (ao lidar com ritmos, objetos sonoros e brincadeiras sensoriais, os pequenos tendem a assumir um espaço de protagonismo, que resulta em mais facilidade para expressar os seus pensamentos). É neste ambiente, rico e potente, que as crianças se sentem mais seguros e receptivos ao desenvolvimento musical, e, os educadores, conseguem melhores resultados em suas práticas pedagógicas voltadas à musicalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo a música uma manifestação e que sempre acompanhou o ser humano, estando relacionada à toda vida, mesmo intrauterina, podemos concluir que ela é indispensável na vida de toda e qualquer pessoa.

A partir das minhas experiências, observações, pesquisas de campo e bibliográficas que foram apresentadas neste artigo, nota-se que diversas e diferentes áreas do conhecimento e de experiências podem ser estimuladas com a presença e a oportunidade de vivenciar as práticas de musicalização ainda na primeira infância. Quando valorizamos e nos importamos com os variados aspectos do desenvolvimento do ser humano (físico, mental, social, emocional e espiritual), entendemos que a música é um meio que facilita o processo educacional.

Este artigo trouxe descobertas em relação ao trabalho com musicalização como ferramenta indispensável na relação ensino/aprendizagem quando se pensa em aprendizagens significativas. Através dele, pudemos observar a real importância da presença musical principalmente nas escolas de educação infantil. Talvez o ensino da música possa ser diferente nas escolas públicas ou particulares, mas a realidade é que independentemente de como se dá este processo ele existe, e vai abrir portas e possibilitar o acesso às novas descobertas e culturas, circulará a informação e o conhecimento e integrará a sociedade na produção do conhecimento. Assim, se tornando a música uma presença obrigatória na educação básica, oportunizamos aos nossos alunos oportunidades de aprimoramento intelectual, de crescimento e da sensibilidade.

O recurso na aprendizagem é, no entanto, a grande responsabilidade dos professores, e buscar novas ideias é em grande parte responsabilidade destes profissionais. O trabalho com musicalização de forma significativo faz com que o ambiente se torne mais alegre e potente, permitindo que os bebês e as crianças possam se expressar, criar, imaginar, interagir e brincar.

Concluo esse artigo, na certeza de que podemos repensar e reestruturar o papel da música em nossas escolas de atuação. Através da revisão do que podemos ressignificar e de uma formação continuada de qualidade podemos qualificar ainda mais nossas ações voltadas para a educação musical na primeira infância.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, (1998). **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 3.

BRITO, M. T. A. **Música**. In: **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, V. 3 p.45-89.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

FERES – Josette S. M. **Bebê: música e movimento: Orientação para musicalização infantil**. São Paulo: Jundiaí, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. Paz e Terra, 2002.

MÁRSICO, Leda Osório. **A criança no mundo da música: uma metodologia para educação musical das crianças**. Porto Alegre; 2011.

MUNIZ, Iana. **A neurociência e as emoções do ato de aprender: quem não sabe sorrir, dançar e brincar, não deve ensinar.** Itabuna; Via Litteratum, 2012.

WINN, Marie. **Como Educar Crianças Em Grupos: Técnicas Para Entreter Crianças.** São Paulo: Ibrasa, 1975.

UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS A PARTIR DAS HIPÓTESES DE ESCRITA



ANNA CAROLINA PALESI JORGE

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unitalo (2006); Especialista em Alfabetização pela Faculdade Campos Salles (2017); Professora de Educação Infantil - na EMEI Professora Isabel Colombo, na cidade de São Paulo.

RESUMO

As mudanças no Ensino Fundamental, intensificadas a partir da institucionalização do Ensino Fundamental de nove anos (Emenda Constitucional n.59/2009) oportunizaram um rico debate sobre as práticas no processo de aquisição e de transição das hipóteses de escrita e vem promovendo mudanças significativas nos currículos para os ciclos iniciais incluindo o lúdico e práticas significativas para crianças pequenas, considerando seus contextos sociais, culturais e históricos. O objetivo é apresentar possibilidades de trabalho com o lúdico nas atividades de transição das hipóteses de escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. No presente estudo de revisão de literatura é apresentado de forma breve a reflexão sobre as contribuições de Ferreiro e Teberosky (1985), Piaget, Vygotsky que oportunizaram olhar para o momento de aquisição da escrita permitindo perceber o papel de protagonista da criança em seu processo de imersão ao mundo letrado. Os resultados apontam as hipóteses de escrita propostas nos estudos de Ferreiro e Teberosky e reflexão sobre a importância da prática lúdica, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por garantir uma prática significativa na qual a criança se apropria da leitura e da escrita de forma contextualizada e assim possa avançar nas hipóteses de escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Docência; Hipóteses de Escrita; Ludicidade.

INTRODUÇÃO

O estudo aqui apresenta as possibilidades lúdicas nas práticas de alfabetização e letramento no momento da transição das hipóteses de escrita. As mudanças no Ensino Fundamental, intensificadas a partir da institucionalização do Ensino Fundamental de nove anos (Emenda Constitucional n.59/2009) oportunizaram um rico debate sobre as práticas no processo de aquisição e de transição das hipóteses de escrita, permitindo as escolas repensar currículos e práticas de escrita e de leitura.

Nos dias atuais dominar a leitura e a escrita não é mais compreendido como capacidade de dominar o sistema alfabético, mas sim buscando compreender seus usos sociais, para isso é preciso desenvolver outras competências, muito mais diversificadas do que a mera decodificação de sons e fonemas.

A aquisição da escrita da linguagem escrita, sua compreensão, produção e gêneros textuais demonstraram que dominar as práticas de leitura e de escrita de uma sociedade são processos mais amplos que a alfabetização, portanto necessitam de novas práticas.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky, Piaget, Vygotsky oportunizaram um olhar diferenciado para o momento de aquisição da escrita permitindo perceber o papel de protagonista da criança, como acontece a construção e organização para a escrita e como a interação contribui com o processo de imersão no mundo letrado.

Os currículos para os ciclos iniciais vem sendo ressignificados diante do desafio de incluir o lúdico e práticas significativas para crianças pequenas no processo educativo, considerando seus contextos sociais, culturais e históricos. O problema é quais as possibilidades de práticas lúdicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I que permitam aos alunos avançarem nas hipóteses de escrita?

No momento de transição de hipóteses de escrita as crianças precisam de atividades que as ajudem a compreender o processo, dessa forma é importante discutir quais as possibilidades de trabalho significativo para auxiliar esse desafio.

O objetivo geral é apresentar possibilidades de trabalho com o lúdico nas atividades de transição das hipóteses de escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental I e os objetivos específicos consistem em: ampliar saberes sobre as hipóteses de escrita; conhecer recursos lúdicos para o trabalho nos ciclos iniciais com a alfabetização; refletir sobre a docência.

A metodologia usada foi à revisão bibliográfica, é um estudo qualitativo e exploratório. Os resultados apontam possibilidade de realização de uma prática docente lúdica no momento de transição de hipóteses a partir de propostas significativas.

UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

Durante muito tempo as atividades escolares na alfabetização eram repetitivas e contribuíam pouco na evolução da aprendizagem, isso ampliava ainda mais o percentual de alunos marginalizados por não aprenderem o código, sendo assim crescia o número de repetentes e a evasão escolar era grande (KISHIMOTO et al, 2011).

Com a publicação dos estudos de Emília Ferreira e Ana Teberosky (1985) sobre a Psicogênese da Língua Escrita mostraram que as crianças sabem muito sobre a escrita, mesmo antes de dominar o código alfabético. De acordo com as autoras “a primeira hipótese da criança é que a escrita representa o mundo de uma forma arbitrária”, ou seja, a criança entende a escrita como uma soma de desenhos representativos dos objetos (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 73 apud MOREIRA,

2009, p.361). É uma etapa logo descartada, na maioria das vezes antes mesmo de entrar na escola.

Em seguida vem à fase denominada pré-silábica, é quando a criança já sabe que a escrita é formada por símbolos e que estes não representam diretamente a realidade, mas a criança ainda não sabe qual deve ser usado (MOREIRA, 2009, p. 362).

De forma progressiva a criança avança e começa a compreender que o sistema de escrita está baseado no som, ou seja, é fonográfica e a menor unidade sonora que ela representa nessa fase é a sílaba, portanto é denominada “Silábica” (MOREIRA, 2009, p. 362).

No momento que a criança ainda não diferenciou a sílaba do fonema ela encontra-se na hipótese silábico-alfabética e quando ela consegue “compreender que cada letra da escrita pode representar um fonema ela encontra-se na hipótese alfabética” (MOREIRA, 2009, p. 362).

De acordo com Moreira (2009) há uma lacuna em relação à obra, pois a criança está alfabetizada em sentido restrito, mas não há uma análise aprofundada da língua falada sobre o processo de alfabetização, momento de grande dificuldade para as crianças, que a teoria construtivista não dá conta de explicar.

Na proposta construtivista o foco centrou-se na escrita como sistema de representação de significados e a ênfase é na utilização social da escrita, às leituras de textos, às oportunidades de as crianças viverem experiências como leitoras e escritoras (MICOTTI, 2009).

De acordo com Ferreiro (1999) no método tradicional, primeiramente eram ensinadas as vogais, depois as consoantes, as sílabas, palavras, frases e textos, acreditando-se que as crianças aprendiam do mais simples ao mais complexo, colocando todos no mesmo nível de igualdade, sem considerar as especificidades individuais, o ritmo, o contexto, tendo como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, a forma de ensino.

Em acordo com a proposta de Ferreiro (1999) os gêneros textuais são apresentados aos alunos em sua complexidade e contextos, as crianças aprendem a ler e escrever a partir de situações de uso social da escrita. Contudo, é importante considerar que:

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita (FERREIRO, 1999, p.23).

Essa afirmação mostra que a escola tem o importante papel de oportunizar práticas diversas, pensando nos alunos que já chegam à escola com uma bagagem sobre leitura e escrita e nos alunos que precisam de mais auxílio para ampliar seu mundo letrado. A alfabetização é um processo que vai além da vida escolar do aluno, não é somente o domínio, a interpretação das letras, ele se faz presente no cotidiano de todos, e antecede a matrícula escolar. Segundo Ferreiro (1999, p.48) “a alfabetização não é um estado ao qual se chega”, mas sim um processo geralmente anterior à escola e “que não termina ao finalizar a escola primária”.

O trabalho das pesquisadoras é importante por ressignificar o olhar para as práticas de alfabetização, especialmente na transição das práticas de escrita, desde os anos de 1980, quando o

construtivismo foi adotado para orientar o trabalho pedagógico referente à alfabetização mudanças significativas começaram a acontecer nas práticas pedagógicas e no trabalho com textos e leituras. De acordo com Micotti (2009) ao considerar a continuidade entre as experiências do sujeito e as novas aquisições como fundamental na construção do conhecimento o construtivismo viabilizou-se como importante ferramenta para o aprendizado.

A concepção construtivista proporciona aos alunos conhecimentos passíveis de reformulação, já que não existem verdades prontas e acabadas, promovendo incentivo a pesquisas para novas descobertas. A concepção construtivista valoriza o conhecimento e a capacidade da criança, nesse sentido o ensino serve como meio para socialização e desenvolvimento do cidadão (RUSSO, 2012, p. 30). Mas, isso requer maior atenção ao aluno, às suas dificuldades e avanços, para fazer as intervenções que forem necessárias de forma adequada. Desde então, o eixo das discussões se torna o aluno (sujeito cognoscente), o construtivismo “revolução conceitual”.

Nos dias atuais o processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa permite que a criança construa hipóteses sobre o sistema alfabético de escrita, nas quais ela vai avançando conforme interage com os objetos de conhecimento do mundo letrado. Sendo assim, é possível dizer que as práticas de alfabetização passaram a valorizar um pouco mais os escritos dos alunos, contudo em acordo com Silva (2012, p. 21): “a dificuldade persiste em planejar atividades que contribuam para o processo inicial de aquisição da escrita”, e ainda existe muitas dúvidas e práticas descontextualizadas, deixando sempre a pergunta sobre quais as atividades indicadas para que os alunos avancem nas hipóteses de escrita.

“[...] Aprender a ler e a escrever está entre os maiores desafios de uma criança”, a afirmação de Pollo et al (2015, p. 449) mostra que é um processo difícil e que precisa ser planejado e qualificado pelos educadores. Os autores destacam três perspectivas no estudo sobre a escrita: fonológica, construtivista e da aprendizagem estática.

De acordo com a perspectiva fonológica o desafio consiste no entendimento que as letras representam fonemas, também é necessário ter conhecimento alfabético de correspondência letra-som, “a teoria fonológica descreve o desenvolvimento da escrita como uma habilidade, cada vez maior, de mapear os sons das palavras relacionando-os às letras fonologicamente” (GOUGH e HILLINGER, 1980 apud POLLO et al, 2015, p. 450).

Na alfabetização fonológica o termo “etapa” é usado de forma genérica, diferente dos termos “fase” e “estágio”, inicialmente as escritas não são fonológicas, no primeiro momento há a fase pré-alfabética (EHRI, 1991) ou estágio pré-comunicativo (GENTRY, 1982) no qual as escritas não têm relação com os sons das palavras. Em seguida, quando as crianças começam a compreender que as letras representam sons, começa a construção de palavras com letras apropriadas, denominada de “escrita parcial ou semifonética” (apud POLLO, 2015, p.450).

Quando as crianças começam a representar totalmente a fonologia das palavras entram na fase chamada de alfabética total ou estágio fonético, e quando as crianças não sabem escrever algum som elas inventam, o que Read (1986) chama de “escrita inventada” (apud POLLO et al, 2015, p.451).

Também não há preocupação com a ortografia convencional nessa etapa. Quando as crianças começam a aprender os padrões entram na fase chamada de “transição”. E, finalmente quando alcançam o último estágio, chamado de “correto” por Gentry (1982) ou “fase alfabética consolidada (EHRI, 1998) é o momento onde se tornam leitores e escritores competentes (apud POLLO et al, 2015, p.451).

Pollo et al (2015) destacam que a importância da teoria fonológica consiste no fato de que as crianças utilizam o conhecimento linguístico em suas escritas, o que é o contrário da teoria que acreditava que “aprender a escrever é um processo puramente de memorização”, dentre os fatores positivos da perspectiva fonológica está a constatação que é uma abordagem que se usa tanto de dados naturalísticos quanto experimentais, dessa forma:

A teoria fonológica tem um papel fundamental na alfabetização, já que tem orientado educadores e incentivado professores a analisarem a fala em fonemas e a ensinarem as correspondências letra-som (POLLO e al, 2015, p.451).

Contudo, na perspectiva fonológica há pouca preocupação com os aspectos não fonológicos da escrita, especialmente na fase pré-fonética, onde não há estudos aprofundados. Na teoria construtivista, mais influente em países de línguas românicas, dentre elas o português, os estudos são baseados na obra de Piaget, que postulou estágios de desenvolvimento, que são aplicados a uma variedade de comportamentos específicos e também usados na leitura e na escrita (POLLO et al, 2015).

Pollo et al (2015, p. 453) esclarecem que nos países de língua românica é o paradigma predominante na explicação das fases da escrita, mas no Brasil ainda apresenta limitações, sendo uma delas a “falta de evidências para o estágio silábico”.

A terceira perspectiva apontada nos estudos de Pollo et al (2015) é a “estática”, que concorda com a premissa de que as crianças das sociedades letradas têm conhecimento sobre a escrita antes de compreenderem que letras representam fonemas e entendem que “existem padrões significativos nas primeiras escritas das crianças” (POLLO et al, 2015, p. 454).

Ambos os estudos, a teoria construtivista de Ferreiro e Teberosky e os estudos sobre o método fonológico na aquisição da escrita buscam debruçar-se sobre o momento da aquisição da escrita e como qualificar esse momento para ajudar a criança a progredir nas hipóteses. A seguir é apresentada a reflexão sobre a inserção do lúdico nesse processo.

POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM O LÚDICO NAS TRANSIÇÕES DE HIPÓTESES DE ESCRITA

O desafio dos educadores consiste em buscar formas de ajudar os alunos a construir suas aprendizagens, mas para isso é preciso compreender a alfabetização enquanto processo, conhecer as diferentes concepções de alfabetização, dentre elas à teoria de Ferreiro e Teberosky, pois é uma proposta que tem um olhar diferente para a criança e seus erros, que antes eram considerados ab-

surdos, como uma demonstração do seu grau de conhecimento e como pré-requisito para chegar ao acerto, mas na proposta de Ferreiro e Teberosky (1985) é visto como uma das etapas para o avanço.

Nesse processo é preciso compreender a alfabetização como algo além de decodificação de palavras e memorização de símbolos, mas sim que requer um conjunto de estruturas de pensamentos e habilidades. O Brasil tem obtido baixíssimos índices na avaliação de Língua Portuguesa, para Kishimoto (2010) isso se deve não apenas com o sistema escolar em si, mas com todo o conjunto de fatores.

Com a reformulação do Ensino Fundamental foram publicados documentos sobre a inserção do lúdico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O lúdico deve ser presente nas propostas de alfabetização, pois quando as crianças estão jogando, elas se interagem, tomam decisões, se apropriam das regras do jogo, organizam o pensamento, modificam as regras e desenvolvem o pensamento abstrato de acordo com sua idade, conforme destacado na citação a seguir:

O brincar revela a estrutura do mundo da criança, como se organiza o seu pensamento, às questões que ela se coloca como vê o mundo à sua volta. Na brincadeira, a criança explora as formas de interação humana, aprende a lidar com a espera, a antecipar ações, a tomar decisões, a participar de uma ação coletiva (BORBA, 2007, p. 9).

Os professores que desenvolvem atividades com jogos, proporcionam para si e para seus alunos a oportunidade de aprenderem enquanto brincam, os jogos e brincadeiras são uma importante ferramenta de trabalho pedagógico. Assim, é relevante a presença do brincar e cenários que ajudam a criança a desenvolver habilidades, estratégias, linguagem oral e a compreensão da expressão oral e escrita. Um ambiente que oferece liberdade e ao mesmo tempo orienta, leva a criança a aprender positivamente e a tomar decisões sobre sua aprendizagem (KISHIMOTO, 2010).

Há muitos estudiosos que defendem o lúdico na aprendizagem, dentre eles são destacados os estudos de Jean Piaget (1896-1989), Lev S. Vygotsky (1886-1934). As teorias psicogenéticas contribuíram para compreender a aprendizagem e a construção de conhecimentos a partir da interação entre biológico, histórico e cultural e defende a interação enquanto recurso fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos sujeitos.

Na teoria construtivista, que tem Piaget como seu teórico mais importante, a aprendizagem é a passagem de um nível de menor conhecimento para um de maior conhecimento, assim entende-se que ao mesmo tempo em que o sujeito constrói o objeto, constrói a si mesmo como sujeito. E tudo isso, por meio de sua ação interativa com o meio em que vive. (STOLTZ, 2012, p. 16).

Todo o processo de desenvolvimento da cognição, que abrange as diferentes atividades da mente humana (memória, percepção, imagem mental, raciocínio, entre outras), surge através da interação da pessoa com o meio físico e social. Isso significa que não há inteligência inata, mas que ela é construída a partir da interação (PIAGET apud STOLTZ, 2012, p. 16).

Já Vygotsky traz a importância da interação quando afirma que os sistemas simbólicos que se interpõem entre sujeito e objeto de conhecimento têm origem social. Nesse sentido, a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, ou seja, uma interpretação dos

dados do mundo real, “As funções psicológicas superiores, baseadas na operação com sistemas simbólicos, são, pois, construídas de fora para dentro do indivíduo” (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 2010, p. 37).

Ele construiu sua teoria com base no desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento. A questão central de sua teoria é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Essa teoria, conhecida como sociointeracionista, leva em consideração não o produto da fala da criança ou de seu cuidador, mas a relação dialógica que se instaura entre os dois, em seus papéis de falante e de interlocutor.

Segundo Vygotsky (apud LEONTIEV, 1988), a zona de desenvolvimento proximal, é o desenvolvimento mental prospectivo do docente e do discente, isto é, um estágio do processo de aprendizagem em que o aluno necessita da ajuda de uma pessoa mais experiente que saiba o conteúdo que está sendo trabalhado, (o professor ou outro colega).

Na zona de desenvolvimento real, há o desenvolvimento mental retrospectivo, ou seja, o aluno não necessita de ajuda para realizar as atividades. A transição da zona de desenvolvimento proximal para a zona de desenvolvimento real acontece durante as primeiras tentativas de jogar um determinado jogo, pois a criança que não souber as regras do jogo vai aprender com ajuda do professor ou de algum colega que já saiba.

De acordo com Leontiev (1988) além de ajudarem a desenvolver o processo de alfabetização, em raciocínio lógico, os jogos também propiciam a observação, por parte do professor, em características pessoais dos alunos, e até na aquisição de que regras são boas para conviver em sociedade:

Traços extremamente importantes de personalidade da criança são desenvolvidos durante tais jogos e, sobretudo, sua habilidade em se submeter a uma regra, mesmo quando um estímulo direto a impele a fazer algo muito diferente. Dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido (LEONTIEV, 1988, p. 138).

Piaget (1976) à medida que a criança se desenvolve, com livre manipulação de diversos materiais, ela passa a fazer adaptações, reconstruir, reinventar coisas, e isso requer dela um pensamento mais completo, essa ação se torna possível a partir de sua evolução interna, a criança tem o concreto (atividades lúdicas) e passa para o abstrato (que no caso pode ser a escrita ou as noções de números e sua relação consigo mesma).

Assim, de acordo com os autores apontados nesse estudo os jogos podem e devem ser inseridos ao planejamento, não é perda de tempo, é ganho na qualidade da prática educativa. A nossa civilização não pode existir sem um certo elemento lúdico, a própria sociedade é como um jogo com regras.

Segundo Kishimoto et al. (2011) o lúdico é muito importante no sentido de aproximar temas como a alfabetização, o letramento e a brincadeira, que, historicamente, estiveram distanciados do currículo da escola.

O brincar é tratado como "um modo de estar no mundo, uma expressão legítima e única da infância e um dos princípios para a prática pedagógica". A brincadeira é entendida como "possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos", e sugere-se que seja contemplada "nos tempos e espaços da escola e das salas de aula" (BRASIL, 2006, p. 10 apud KISHIMOTO, 2011, p. 03).

Assim, faz-se necessário a elaboração de uma nova proposta pedagógica e curricular coerente com as especificidades não só da criança de seis anos de idade, como também das demais crianças de sete, oito, nove e dez anos de idade que realizam os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como os anos finais dessa etapa de ensino (KISHIMOTO, 2011).

Há necessidade de propiciar melhores práticas de alfabetização, não apenas o ensino da codificação e decodificação de letras, fora de um contexto à realidade de quem aprende. A alfabetização pode e deve ser incluída ao ambiente de cada criança, essa fase deve ser prazerosa aos alunos.

Há possibilidades de incluir o lúdico no processo de transição de hipóteses de escrita, mas é preciso considerar os objetivos, a apresentação das brincadeiras e jogos, se elas consideram as vozes das crianças, se permitem a experiência lúdica, se realmente possibilitam uma experiência em que se estabeleçam novas e diversas relações com os conhecimentos (BORBA, 2007).

Nesse sentido, é preciso observá-las para melhor conhecê-las, compreendendo seus universos e referências culturais, seus modos próprios de sentir, pensar e agir, suas formas de se relacionar com os outros. Percebendo as alianças, amizades, hierarquias e relações de poder entre pares. É assim que o docente irá estabelecer pontes, com base nessas observações, entre o que se aprende no brincar e em outras atividades, fornecendo para as crianças a possibilidade de enriquecerem-se e enriquecerem-nas:

Centrando a ação pedagógica no diálogo com as crianças e os adolescentes, trocando saberes e experiências, trazendo a dimensão da imaginação e da criação para a prática cotidiana de ensinar e aprender. Enfim, é preciso deixar que as crianças e os adolescentes brinquem, é preciso aprender com eles a rir, a inverter a ordem, a representar, a imitar, a sonhar e a imaginar (BORBA, 2007, p.44).

A importância do planejar levará em conta as especificidades de cada educando, dessa forma permite ao docente que vá de encontro com eles, incorporando a dimensão humana do brincar, da poesia e da arte, podendo assim construir o percurso da ampliação e da afirmação de conhecimentos sobre o mundo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo apresentar as possibilidades do trabalho com o lúdico no momento da transição das hipóteses de escrita das crianças matriculadas no primeiro ciclo do Ensino Fundamental e demonstra que com planejamento e intencionalidade pedagógica é possível realizar um trabalho que ajude os alunos a avançar.

Após a revisão de literatura ampliou-se saberes sobre o trabalho de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre as Hipóteses de escrita e sua importância para saber em qual fase a criança se encontra e como auxiliá-la a progredir, bem como a teoria sobre a concepção fonológica que busca

ampliar o alcance da teoria construtivista, já que ainda há muitas crianças que encontram dificuldades no processo.

O olhar sobre a alfabetização ampliou-se significativamente a partir das teorias de desenvolvimento no delineamento das atuais concepções de educação e de aprendizagem, assim como as pesquisas de Emilia Ferreiro sobre a Psicogênese da Língua Escrita e os estudos sobre o Letramento.

Os profissionais precisam estar atentos ao planejamento, pois é preciso criar as condições apropriadas para o desenvolvimento das habilidades nas quais a criança apresenta baixo rendimento. Dessa forma, o problema está em quais as formas para tornar o ensino interessante para o aluno e seja adequado ao seu modo de resolver problemas, ou seja, é preciso qualificar sempre as práticas e especializar-se constantemente, sendo por meio do lúdico um dos caminhos mais significativos para as crianças, conforme defendem os autores citados.

O objetivo da pesquisa consistia nas possibilidades do trabalho com o lúdico no momento de transição de escrita e a reflexão através dos autores mencionados leva a compreensão de que é possível sim a escrita e a leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental ser oferecida com práticas lúdicas e significativas para as crianças, mas que isso depende em grande parte dos educadores.

Por fim, é preciso considerar que nas séries iniciais as crianças estão adentrando o universo do conhecimento formal, mas antes disso, elas já possuem uma vivência de mundo, portanto é importante que o educador possa partir de todo esse acervo que a criança já possui e assim propor um trabalho que seja íntimo com as práticas sociais de cada comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BORBA, Â. M. B. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: 2007, p.33-46. Org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59 de 2009**.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações gerais**. Ministério da Educação, Brasília: 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. **Lei que estabelece diretrizes e bases para a Educação Nacional.** Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&-task=view&id=120>. Acesso em: 05 jan. 2023.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo.** (trad. De Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro) – 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KISHIMOTO, T. M. **Alfabetização e Letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, a pesquisa e para a formação.** Revista Múltiplas Leituras, v. 3, n. 1, p. 18-36, jan. jun. 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/ML/article/viewFile/1902/194> Acesso em: 05 jan. 2023.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 1, p. 7-48.

LEONTIEV, A. N. **Os princípios psicológicos da brincadeira em idade pré-escolar.** In: VIGOTSKI, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone EDUSP, 1988. Tradução: Maria da Penha Villalobos.

MICOTTI, M. C. de O. **Leitura e Escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia de projetos.** São Paulo: Contexto, 2009.

MOREIRA, C. M. **Os estágios de aprendizagem da escritura pela criança: uma nova leitura para um antigo tema.** Linguagem em (Dis)curso, Palhoça-SC, v. 9, n. 2, p. 359-385, mai/ago de 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n2/07.pdf>

OLIVEIRA, M. k. de. Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 2010. Cap. 2 e 3, p. 27-53.

POLLO, T. C.; TREIMAN, R.; KESSLER, B.. **Uma revisão crítica de três perspectivas sobre o desenvolvimento da escrita.** Estudos de Psicologia, Campinas, jul/set de 2015, p. 449-459. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103166X2015000300449&lng=es&tlng=pt. Acesso em: 05 jan. 2023.

REGO, L. L. B. **Alfabetização e Letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias.** Domínio Público, 2014. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me03176a.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2023.

RUSSO, M. de F. **Alfabetização: um processo em construção.** 6ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SILVA, V. S. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** UNICAMP. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol 23, n. 81, p. 143- 160, dez. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 jan. 2023.

STOLTZ, T. **As perspectivas construtivista e histórico-cultural na educação escolar.** Curitiba: Intersaberes, 2012. (Coleção Fundamentos da Educação). Cap. 1 e 2, p. 8 -86.

A INCLUSÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO BRASIL



CIBELE CARDOSO DOS SANTOS

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

RESUMO

O objetivo do presente artigo é discorrer sobre o direito à educação na escola comum da pessoa portadora de deficiência que em meio a tantas dificuldades Leis e políticas públicas educacionais foram necessárias para que assegurassem esse direito. Foi realizada uma revisão bibliográfica para se obter subsídios e realizar reflexões sobre o assunto e assim descrever sobre a inclusão especial na educação do Brasil, muito discutida e defendida no cenário atual. Há uma legislação bem descrita, mas é necessário fazê-la ser cumprida. Os professores precisam de mais incentivo para novas formações/capacitações, pois a inclusão só ocorrerá de fato quando todas as pessoas independente de ser diferente ou não receber uma educação de forma equitativa.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Deficiência; Política Pública; Capacitação de Professores.

INTRODUÇÃO

O tema em questão aborda o direito da pessoa portadora de deficiência à educação na escola comum. Para se chegar a determinadas respostas houve uma indagação. O que possibilitou essas pessoas obterem esse tipo de direito?

Justifica-se a escolha desse tema como forma de entender como se procede a inclusão das pessoas consideradas diferentes em uma sala regular, onde há a necessidade de um olhar mais atento, metodologias adequadas, atividades adaptadas e a promoção do acolhimento, socialização e inclusão entre os demais estudantes.

O objetivo geral é demonstrar como realmente ocorre a inclusão das pessoas, portadoras de deficiência nas escolas de educação pública no Brasil.

Os objetivos específicos constam em: Apresentar um breve histórico das pessoas portado-

ras de deficiência, definir alguns conceitos específicos utilizados para o termo educação especial, sintetizar as políticas públicas educacionais para pessoas portadoras de deficiência e abordar a capacitação dos profissionais da educação.

A HISTÓRIA DA DEFICIÊNCIA NO BRASIL

A discriminação e os maus tratos com a pessoa portadora de deficiência é algo que ocorre há muitos séculos. Cada povo tinha uma maneira de encarar a deficiência, segundo FONSECA (2003) alguns os exterminavam, outros os protegiam e sustentavam para buscar a simpatia dos deuses ou como gratidão pelos esforços dos que se mutilaram na guerra.

As informações obtidas sobre a relação da sociedade e as pessoas com deficiência, como exemplo na Antiguidade em Roma e Grécia antiga são poucas e não há dados consolidados sobre o assunto. O pouco que se sabe é proveniente das escrituras da época deixadas no livro sagrado, à bíblia. A interpretação da literatura destaca que havia dois grupos sociais: os nobres, aqueles que detinham o poder social, político e econômico e os pobres, que pela nobreza eram considerados sub-humanos, dependentes economicamente e propriedades destes senhores. Nesse período o ser humano só teria algum valor se servisse aos interesses da nobreza, ou seja, ter algo peculiar ou ser útil para alguma tarefa. As pessoas com alguma deficiência (cego, manco ou leproso) deveriam ser exterminadas ou abandonadas. Quanto às que apresentavam algum tipo de retardamento, acabavam por servir de bobo, palhaços para a diversão dos senhores e hóspedes (ARANHA, 2005).

Na idade moderna, outro olhar é voltado para as pessoas com deficiência, a área médica começa a se interessar em estudar os casos existentes, tendo como princípio a ideia de uma patologia. No final do século XIX e meados do século XX são criadas escolas públicas e/ou classes para as pessoas com deficiências. Por volta da década de 1970 há um movimento de integração dessas pessoas em classes “comuns”, ou seja, início de um pensamento relacionado à questão da socialização (MIRANDA, 2008).

No Brasil, a história da educação especial tem início com a criação do Instituto dos Meninos Cegos (hoje Instituto Benjamin Constant) em 1854, e do Instituto dos Surdos-Mudos (hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos) em 1857, por iniciativa do governo Imperial (JANNUZZI, 1992; BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1996).

Em 1967, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, criada em 1945, já contava com 16 instituições por todo o país. Criada em 1954, 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).

Nessa época foi perceptível que houve uma expansão de instituições privadas de caráter filantrópico, sem fins lucrativos, que isentava o governo da obrigatoriedade de oferecer atendimento aos deficientes na rede pública de ensino. Foi a partir dos anos 1950, mais especificamente no ano de 1957, que o atendimento educacional aos indivíduos que apresentavam deficiência foi assumido pelo governo federal em âmbito nacional com a criação de campanhas voltadas especificamente

para este fim (MENDES, 1995).

ALGUNS CONCEITOS SOBRE O TERMO EDUCAÇÃO ESPECIAL

Soler (2005) em um dos seus artigos descreveu alguns conceitos para educação especial, com o intuito de eliminar o preconceito como os descritos a seguir:

Educação especial processo que visa o desenvolvimento global das potencialidades de pessoas com deficiência de condutas típicas (que apresentam problemas decorrentes de síndromes de ordem psicológica ou neurológica que levam ao atraso de desenvolvimento e prejuízo de socialização entre outras pessoas) e de altas habilidades que abrange os diferentes níveis e graus de ensino. Esse tipo de educação tem como base, referências e práticas que contemplem as necessidades específicas de cada aluno.

Alunado da educação especial: é constituído por educandos que requerem/necessitam de recursos pedagógicos e metodológicos específicos. Eles são chamados de portadores de necessidades educacionais especiais e classificam-se como portadores de deficiência que podem ser visual, auditiva, mental e múltipla, portadores de condutas típicas e os de altas habilidades (os que apresentam um alto desenvolvimento cognitivo, psicomotores e artísticos).

Pessoa com deficiência: é a que apresenta ausência ou disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica, decorrentes de fatores inatos e/ou adquiridos, de caráter permanente e que causam empecilhos em sua interação com o meio físico e social.

Pessoa portadora de necessidades especiais: é aquela por apresentar em caráter permanente ou temporário alguma deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla ou é portadora de condutas típicas ou de altas habilidades, necessitam de recursos especializados para minimizar ou superar suas dificuldades.

Aluno com necessidades educativas especiais: educando que apresenta dificuldades de aprendizagem em relação aos outros educandos, seja por causas internas, insucessos de aprendizagem ou carência do contexto sócio familiar e que necessita para superar as suas limitações ou dificuldade de adaptações de acesso físico a construção de rampas e outros meios de acesso e/ou adaptação curriculares de cada área de ensino de forma que os conteúdos tornem-se significativos, assim o deficiente tem a chance de apreender as mesmas coisas que os demais alunos.

Educação inclusiva: é um processo que não apenas acomoda o deficiente ou a pessoa com um distúrbio na escola regular, mas é a que cria oportunidades igualitárias a todos seus alunos.

Mediante os conceitos dos termos mencionados faz-se importante esclarecer dois outros conceitos, que é o de integrar e o de incluir, pois muitas pessoas acreditam ter mesmo significado e não tem. Integrar significa que pessoas especiais tem o direito de ter uma vida normal em sociedade, ou seja, usufruir de momentos como qualquer pessoa faz. E nesse caso o deficiente deve se adequar as escolas regulares, empresas... Na inclusão a ideia central é diferente, onde a escola deve oferecer um currículo que se adapte as necessidades do educando, respeitando o tempo de

cada um para a sua efetiva aprendizagem.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Com a Constituição Federal de 1988, os direitos educacionais de todas as pessoas tornaram-se assegurados mediante:

Art.205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando pleno desenvolvimento da pessoa seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art.206 O ensino será ministrado com base nos em alguns princípios dentro do qual se destaca:

I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

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

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

IV- Atendimento em creche e pré- escolas às crianças de 0 a 5 anos de idade.

Alguns anos se passam e a década de 90 tornou-se um grande marco para a educação inclusiva, a começar pela Educação Para Todos em Jomtien, na Tailândia, que serviu para delineamento e a execução de políticas educativas no mundo inteiro, e consolidou-se como um conceito presente nas agendas dos diferentes governos com o intuito de garantir o acesso e permanência na Educação Básica, por meio de contentar as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos de diferentes grupos e culturas (SILVA, 2011).

Seguido da Educação Para Todos, destaca-se a Declaração de Salamanca, realizada entre 7 a 10 de junho de 1994, cujo o objetivo é de garantir o direito de crianças e jovens que apresentem alguma deficiência façam parte do sistema educacional regular, ou seja, que usufruam do ensino básico como uma pessoa qualquer, e que tenham o nível adequado de aprendizagem. A Declaração de Salamanca mostrou que o envolvimento e participação ativa de governos, comunidades, sociedades, pais e organizações não governamentais é extremamente importante para que aconteça uma educação inclusiva.

Para isso o governo deve investir política e financeiramente ao aprimoramento de seus sistemas educacionais, de forma a se tornarem aptos a incluírem todas as crianças independente de suas diferenças físicas e intelectuais, de uma maneira política ou por lei, a fim de adotar o princípio da educação inclusiva, permitindo a matrícula de todas as crianças nas escolas regulares.

O governo pode inclusive desempenhar outros papéis, como de incentivo a projetos de intercâmbio em países que possuam experiência na educação inclusiva.

Incentivo aos pais, comunidade e organizações de pessoas portadoras de deficiência nos

processos, planejamentos e tomadas de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais.

Proporcionar treinamento para professores, tanto em serviço como durante a formação, afim de que incluam a educação especial dentro da escola.

Quanto ao papel da escola, está deverá conferir suporte necessário para que a inclusão de fato ocorra, adequando o seu currículo, prédios (acessos), organização escolar, pedagogia e a avaliação, para os alunos com tais condições específicas.

INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

Até não muito tempo, o modelo pedagógico utilizado na educação das pessoas com necessidades especiais era o Modelo integracionista, cuja essência resplandecia em o aluno se adaptar aos moldes da escola e não a escola ao aluno.

Nesse modelo nega-se a questão da diferença; o aluno especial é inserido no contexto escolar como qualquer outro, onde não há um olhar atento as suas especificidades que são primordiais para o seu processo de aprendizagem. Para PEREIRA (1980, p. 3), integração “é fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter excepcionais em classes regulares. É parte do atendimento que atinge todos os aspectos do processo educacional”.

Segundo BERNARDES, 2010, Sabemos hoje considerar que a essência da humanidade possui diferenças é de suma importância para a convivência entre as pessoas e para inserção dos alunos no ambiente escolar; devemos reconhecer as diferenças e aprender a conviver com elas, até porque, mesmo entre os alunos ditos “normais”, existem diferenças no processo de aprendizagem.

Hoje em dia, o termo integração já é considerado ultrapassado, sendo assim utilizado à palavra inclusão (de pessoas com necessidades especiais). O parêntese é utilizado, pois inclusão na visão da educação também é utilizada para abranger questões de gênero, raça, etnias, socioeconômicas, culturais e etc.

Na visão de GLAT (1995), o ensino regular vem recebendo esse público diversificado e tentando adaptar os recursos existentes para o desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes. Porém é notório que nem todas as unidades escolares dispõem de profissionais capacitados para lidar com os portadores de necessidades especiais e muito menos de recursos e infraestruturas. MANTOAN (2002) enfatiza que se a escola quer ser um local de inclusão, é necessário haver uma reestruturação na maneira de acolher, adaptar as metodologias, eliminar as barreiras e capacitar muito bem os seus docentes.

A SALA DE AULA NÃO É HOMOGÊNEA

Desde a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 1996, o sistema educacio-

nal brasileiro vem procurando se estruturar a um sistema que reconheça e valorize a diferença.

Essa é a maior importância, valorizar a diferença. O vislumbre de aluno ideal não existe mais. O que se precisa romper é o modelo de sala de aula homogênea, pois cada aluno é único, carrega consigo suas histórias, vivências e culturas e esse saber precisa ser compartilhado.

Mesmo com grandes percalços se faz necessário ressaltar a implementação da ala de recursos multifuncionais, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, criou o programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído por meio da portaria nº 13 de 24 de | Abril de 2007, que tem como finalidade a disponibilização de equipamentos, mobiliário e materiais pedagógicos, visando apoiar as redes de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado. (INCLUSÃO, 2010, p. 60).

Nesse caso, aluno com deficiência que é atendido em sala de aula regulares é atendido no contraturno, na sala de recursos multifuncionais que oferece uma estrutura física adequada, material pedagógico apropriado assim como o mobiliário e conta com um professor(a) habilitado para trabalhar com alunos deficientes.

MANTOAN (2003), defende o conceito de que o modelo educacional leva a segregação, pois não atende a cada aluno de forma individual. Apesar da deficiência, cada aluno é único, tem o seu modo e tempo de aprender, logo deve se levar em consideração as particularidades de cada um e buscar metodologias adequadas para atingir as necessidades desses estudantes de forma equitativa.

Na ótica de MANTOAN (2006), para que a educação integral do aluno portador de Deficiência ocorra é necessário a formação inicial e continuada dos professores, pois esses têm uma visão funcional do ensino e acabam por impor uma barreira ao novo, seguindo assim práticas metodológicas que não atendem a turma de maneira integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser diferente sempre foi um motivo de exclusão. Tanto que medidas públicas precisaram ser criadas para que as pessoas portadoras de deficiência tivessem acesso aos mesmos lugares que as pessoas ditas “normais”, isso inclui principalmente a oportunidade de estudar.

De primeiro momento a educação especial ofertada era em salas separadas, depois com a criação de Leis como a presente na Constituição Federal de 1988, inciso III do artigo 208, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), 1996, políticas educacionais como a Declaração de Jomtien, na Tailândia resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca em 1994, um olhar mais atento voltou-se a esse público.

Hoje as pessoas portadoras de deficiência tem acesso às salas de aula de regulares e no contraturno frequentam a sala de recursos multifuncionais que conta com o atendimento de um (a) professor (a) especializado em educação especial. Nessa sala há um espaço arquitetônico sem barreiras e material especializado para auxiliar a desenvolver as habilidades e competências do

estudante com deficiência.

O desenvolvimento da aprendizagem do estudante portador de deficiência não deve ficar a cargo apenas do professor que está na sala de recursos, mas deve ocorrer junto com o professor da sala regular, por isso a necessidade da especialização contínua do profissional. Quebrar barreiras é necessário, não é possível continuar levando para a sala de aula o ensino tradicional, pois o ensino deve atingir a todos de forma equitativa, independente de ser diferente ou não.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fabio. **Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023

BERNARDES, Adriana Oliveira. **Da integração à inclusão, novo paradigma**. Revista Educação Pública, v. 10, nº 9, 16 de março de 2010. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/10/9/da-integracao-a-inclusao-novo-paradigma>

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial Brasileira**. Integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC. 1993.

BRASIL, CONSTITUIÇÃO (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

FONSECA, Vitor da. (2003). **Educação Especial – Artes Médicas**, Porto Alegre, 1987. Guimarães, A. Inclusão que funciona. Revista Nova Escola, São Paulo, p.4347, set.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores

Associados, 1992.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Ensinando à turma toda as diferenças na escola.** Pátio – revista pedagógica. ano V, n. 20, fev./abr. 2002, p.18-23.

MANTOAN, Maria Teresa. Egler. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, Eniceia Gonçalves. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional.** Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo, 1995.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico.** Caderno de História da educação n. 07- jan/dez 2008.

PEREIRA, Olívia et al. **Educação Especial: atuais desafios.** Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

SILVA, Mônica Telli Moreno da. **As políticas públicas de educação inclusiva no Brasil (1996-2006).** Revista de Educação do Ideu. Vol. 6n.14- dezembro de 2011.

SOLER, Reinaldo. **Educação Física inclusiva: em busca de uma escola plural.** Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

LITERATURA INFANTIL: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA NA FORMAÇÃO DE LEITORES



ELISÂNGELA BRITO PERIN DE AQUINO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade FIG-UNIMESP (2012); Pós-graduada em Práticas Educativas: Criatividade, Ludicidade e Jogos pela Faculdade de Educação Paulistana - FAEP (2019); Pós-graduada em Direito Educacional pela Faculdade de Tecnologia Alpha Chanel - FATAC (2022); Professora de Educação Infantil no CEI Vereador Cantídio Nogueira Sampaio.

RESUMO

A presente pesquisa buscou verificar a contribuição da literatura infantil na formação do pré-leitor e as diversas possibilidades que o livro infantil pode oferecer. Através das referências bibliográficas, os estudos pautam-se sobre a leitura infantil, a importância da leitura em sala de aula e a importância do professor na formação de leitores. Propõe-se um estudo sobre os contos e o maravilhoso mundo dos contos de fadas. Desenvolvendo nas crianças o hábito de ler e conduzi-los à descoberta do prazer e da leitura, afinal o objetivo principal da escola é formar cidadãos capazes de viver em sociedade diversificada, onde a leitura deixou de ser uma simples prática escolar e passa a se transformar em um processo de necessidade.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Literatura e Leitor.

INTRODUÇÃO

Ainda é possível, no mundo de hoje, que pessoas possam ter interesse pelos contos de tradição oral? Qual o significado profundo desses contos para a mente infantil? O que, afinal, sabemos sobre a influência desses contos na vida das crianças? Conhecemos o fascínio das crianças pelas histórias de fadas, príncipes e princesas, bruxas, magos, madrastas, duendes e animais que voam, falam etc. Muitas vezes, nós mesmos adultos, sentimos esse encantamento que os contos oferecem e nem sempre sabemos explicar o porquê. Aliando essas preocupações à emergência dos múltiplos valores que a literatura infantil encerra, é importante revitalizar a capacidade de fabular, mergulhar na atmosfera do fantasioso, para melhor compreender as próprias lembranças de histórias contadas, ouvidas e lidas em nossa infância. Sobretudo por acreditarmos que, recuperando o passado, compreendendo-o, é possível escrever outra história, mais conscientemente vivida e pensada.

Assim, articulando expressão oral e escrita, pensamos poder estimular os professores a per-

ceberem que o desenvolvimento da linguagem escrita na criança está na dependência direta da maior ou menor presença, em sua vida cotidiana, de práticas de leitura e escrita, e também dos modos de inserção dessa criança nas práticas discursivas orais.

Estudiosos da questão de aquisição da linguagem oral reconhecem que o processo de letramento se encontra em estreita relação com a construção social do discurso oral (sobretudo narrativo), como afirma Rojo (1998).

Considerando tais estudos, neste programa, vamos nos centrar na literatura e, mais especificamente, nas narrativas da tradição, pois sabemos que na relação adulto/criança, é grande a força do jogo de contar histórias, especialmente as histórias oriundas da tradição originalmente oral, já que estas estão presentes na vida cotidiana das crianças, seja em relatos feitos pela família, seja em relatos feitos por professoras, a partir da entrada na Educação Infantil.

A LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil começou no século XVIII. Nessa época a criança começava, efetivamente, a ser vista como criança. Antes, ela participava da vida social adulta, inclusive usufruindo da sua literatura.

A Literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização. (CAGNETI, 1996 p.7)

As crianças da nobreza liam os grandes clássicos e as mais pobres liam lendas e contos folclóricos (literatura de cordel), muito populares na época.

Como tudo evolui, esse tipo de literatura também evoluiu para atingir ao público infantil: os clássicos sofreram adaptações e os contos folclóricos serviram de inspiração para os contos de fadas.

No Brasil a literatura infantil deu os primeiros passos com as obras de Carlos Jansen “Contos seletos das mil e uma noites”, Figueiredo Pimente “Contos da Carochinha”, Coelho Neto, Olavo Bilac e Tales de Andrade.

Porém, o mais importante escritor infantil foi Monteiro Lobato, é com ele que se inicia, de fato, a literatura infantil no Brasil. José Bento Monteiro Lobato nasceu em 1882 em São Paulo. Sua obra consiste em contos, ensaios, romances e livros infantis. Além de escritor, Monteiro Lobato foi tradutor. É considerado, juntamente com outros escritores brasileiros, um dos maiores e mais importantes nomes da nossa literatura.

Além de Monteiro Lobato, outros escritores como Ziraldo e Ana Maria Machado também se dedicam ao público infantil. Ziraldo com “O Menino Maluquinho”, “A bonequinha de pano”, “Este mundo é uma bola”, “Uma professora muito maluquinha”. E Ana Maria Machado com “A Grande Aventura de Maria Fumaça”, “A Velhinha Maluquete”, “O Natal de Manuel”.

Apesar de tudo, a literatura infantil sofre alguns preconceitos, pois muitos escritores negam que suas obras são escritas para os pequenos. Isso nos dá a impressão de que essa literatura não é tão importante, se esquecem de que se sua obra for boa e tiver conteúdo, ela poderá influenciar crianças de uma forma positiva.

Muitas obras consideradas adultas foram adotadas pelo público infantil “As aventuras de Robson Crusóé” – de Daniel Defoe, “Viagens de Gulliver” – de Jonathan Swift e “Platero e Eu” – de Juan Ramón Jiménez, assim como muitas obras do público infantil agradam os adultos, “Sitio do Pica-Pau Amarelo”, por exemplo.

Professores, educadores e pais querem criar em seus filhos e alunos o hábito da leitura, porém, muitos adultos não têm esse hábito e usam a falta de tempo e cansaço como uma justificativa para a pouca dedicação aos livros, sem perceber que essa atitude vai tirando o interesse da criança, que no início de sua trajetória de vida via o livro como algo encantador, mágico e cheio de mistério.

Desde a década de 70, a literatura destinada ao público pré-adolescente (11 – 12 anos até a adolescência) vem sendo chamada de “Literatura Realista para Crianças”. Como o próprio nome já diz, esse tipo de literatura tem como objetivo levar a realidade da vida para as crianças abordando temas até então considerados impróprios (morte, divórcio, sexo e problemas sociais). Existe muita controvérsia a respeito desse tipo de literatura, alguns educadores alegam que esses livros são mais projetos educativos (muitos são feitos por encomenda) do que literatura.

Claro que a conscientização da realidade pode ser feita de outra forma, já que o universo infantil é repleto de magia, facilitando a transmissão das mesmas ideias sem chocar tanto. O mais importante de tudo é que as crianças conheçam todos os tipos de literatura, pois esse conhecimento irá ajudá-la a escolher a leitura que mais lhe agrada.

Ouvir histórias é um acontecimento tão prazeroso que desperta o interesse das pessoas em todas as idades. Se os adultos adoram ouvir uma boa história, um “bom caso”, a criança é capaz de se interessar e gostar ainda mais por elas, já que sua capacidade de imaginar é mais intensa.

A narrativa faz parte da vida da criança desde quando bebê, através da voz amada, dos acalantos e das canções de ninar, que mais tarde vão dando lugar às cantigas de roda, a narrativas curtas sobre crianças, animais ou natureza. Aqui, crianças bem pequenas, já demonstram seu interesse pelas histórias, batendo palmas, sorrindo, sentindo medo ou imitando algum personagem. Neste sentido, é fundamental para a formação da criança que ela ouça muitas histórias desde a mais tenra idade.

O primeiro contato da criança com um texto é realizado oralmente, quando o pai, a mãe, os avós ou outra pessoa conta-lhe os mais diversos tipos de histórias. A preferida, nesta fase, é a história da sua vida. A criança adora ouvir como foi que ela nasceu, ou fatos que aconteceram com ela ou com pessoas da sua família. À medida que cresce, já é capaz de escolher a história que quer ouvir, ou a parte da história que mais lhe agrada. É nesta fase, que as histórias vão tornando-se aos poucos mais extensas, mais detalhadas.

A criança passa a interagir com as histórias, acrescentam detalhes, personagens ou lembra-

-se de fatos que passaram despercebidos pelo contador. Essas histórias reais são fundamentais para que a criança estabeleça a sua identidade, compreender melhor as relações familiares. Outro fato relevante é o vínculo afetivo que se estabelece entre o contador das histórias e a criança. Contar e ouvir uma história aconchegado a quem se ama é compartilhar uma experiência gostosa, na descoberta do mundo das histórias e dos livros.

Algum tempo depois, as crianças passam a se interessar por histórias inventadas e pelas histórias dos livros, como: contos de fadas ou contos maravilhosos, poemas, ficção, etc. Tem nesta perspectiva, a possibilidade de envolver o real e o imaginário que de acordo com Sandroni & Machado (1998, p.15) afirmam que “os livros aumentam muito o prazer de imaginar coisas. A partir de histórias simples, a criança começa a reconhecer e interpretar sua experiência da vida real”.

É importante contar histórias mesmo para as crianças que já sabem ler, pois segundo Abramovich (1997, p.23) “quando a criança sabe ler é diferente sua relação com as histórias, porém, continua sentindo enorme prazer em ouvi-las”. Quando as crianças maiores ouvem as histórias, aprimoram a sua capacidade de imaginação, já que as ouvir pode estimular o pensar, o desenhar, o escrever, o criar, o recriar. Num mundo hoje tão cheio de tecnologias, onde as informações estão tão prontas, a criança que não tiver a oportunidade de suscitar seu imaginário, poderá no futuro, ser um indivíduo sem criticidade, pouco criativo, sem sensibilidade para compreender a sua própria realidade.

Portanto, garantir a riqueza da vivência narrativa desde os primeiros anos de vida da criança contribui para o desenvolvimento do seu pensamento lógico e também de sua imaginação, que segundo Vigotsky (1992, p.128) caminham juntos: “a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista.”. Neste sentido, o autor enfoca que na imaginação a direção da consciência tende a se afastar da realidade. Esse distanciamento da realidade através de uma história, por exemplo, é essencial para uma penetração mais profunda na própria realidade.

O contato da criança com o livro pode acontecer muito antes do que os adultos imaginam. Muitos pais acreditam que a criança que não sabe ler não se interessa por livros, portanto não precisa ter contato com eles. O que se percebe é bem ao contrário. Segundo Sandroni & Machado (2000, p.12) “a criança percebe desde muito cedo, que livro é uma coisa boa, que dá prazer”. As crianças bem pequenas interessam-se pelas cores, formas e figuras que os livros possuem e que mais tarde, darão significados a elas, identificando-as e nomeando-as.

É importante que o livro seja tocado pela criança, folheado, de forma que ela tenha um contato mais íntimo com o objeto do seu interesse. A partir daí, ela começa a gostar dos livros, percebe que eles fazem parte de um mundo fascinante, onde a fantasia apresenta-se por meio de palavras e desenhos. De acordo com Sandroni & Machado (1998, p.16) “o amor pelos livros não é coisa que apareça de repente”. É preciso ajudar a criança a descobrir o que eles podem oferecer. Assim, pais e professores têm um papel fundamental nesta descoberta: serem estimuladores e incentivadores da leitura.

A LEITURA

Ler nada mais é do que sentir emoções, conhecer novos mundos, novos costumes, cores, paisagens, ou seja, viver essa nova arte que está entrando em sua vida. Para as crianças um momento muito importante na escola é quando as mesmas conseguem juntar as letrinhas e ler tudo o que está escrito.

Abramovich (1994) assevera:

Ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar... Pode se sentir inquietada, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião... E isso não sendo feito uma vez ao ano..., mas fazendo parte da rotina escolar, sendo sistematizado, sempre presente – o que não significa trabalhar em cima dum esquema rígido e apenas repetitivo. (1994, p.143)

A literatura, como qualquer outro tipo de arte, vai além da informação, pois é formativa e possui um valor perene, afinal a literatura tem a capacidade de criar emoções e a sensação de prazer, cria também oportunidades de encontro das pessoas consigo mesma e trabalham o imaginário.

Por isso, a responsabilidade em estimular o hábito de leitura na infância é de extrema importância, sendo algo de responsabilidade tanto da escola como também dos pais, afinal gostar de ler não é nenhum dom, mas sim um hábito que se adquire através do estímulo de seus maiores heróis que são os pais e os professores.

As crianças que criam o hábito de ler e gostam disso, consegue adquirir com maior facilidade e mais rapidamente o desenvolvimento da criatividade, senso crítico, da autoconfiança e da facilidade de captar a dinâmica do todo o mundo que o cerca. Por isso, conduzir os filhos à descoberta do prazer e da leitura depende de modo exclusivo dos pais, afinal o objetivo principal da escola é formar cidadãos capazes de viver em sociedade diversificada, adequando os alunos a diferentes situações, por isso, ter em casa bons leitores, certamente implicará em uma criança além desta concepção, afinal a leitura deixou de ser uma simples prática escolar e passou a se transformar em um processo de necessidade, por isso, deve ser iniciada pela família.

Estudos revelam que até os dois anos de idade o desenvolvimento cerebral das crianças ocorre, em um ritmo bem acelerado, assim, é possível concluir que se a inserção da leitura nesse período, além disso, a conversa, o cantar, a demonstração de carinho, a leitura para dormir, entre outros, será importante para o desenvolvimento saudável das crianças.

Os pais que estimulam a leitura em seus filhos na infância ajudam os mesmos a reconhecerem o ambiente onde vivem e também a desenvolver atitudes que conseqüentemente influenciarão durante toda a sua vida adulta, como por exemplo: confiança, compreensão, respeito mútuo e base importante para a adolescência e vida adulta. Com a leitura as crianças aprendem a se expressar de maneira certa, tanto ao falar como também ao escrever.

Além disso, é essencial um lugar calmo e tranquilo e é importante ressaltar que quem deve ter vontade de ler é a criança, a qual não deve ser pressionada pelos pais a pegar o livro e ler e as crianças possui um tempo de concentração, então, deixe o seu filho a vontade para ler a hora que

quiser e o tempo que quiser. Estimule a leitura através de perguntas sobre o que a criança aprendeu no texto e o leve em uma livraria de sua cidade e o deixe escolher o livro que mais lhe agrade, incentivando assim a leitura na infância. A literatura juvenil é um ramo da literatura dedicada a leitores entre dez e quinze anos de idade.

Descobrir, explorar, aprender... E criar novos mundos, novas realidades – o céu não é o limite para aquele que lê! Embora tenhamos informações em excesso a cada vez que “surfamos” no mundo virtual, a literatura apresenta a crianças, jovens e adultos um horizonte infinito em histórias, romances, poemas, contos, e muito mais.

Mas... o que é mesmo literatura? A palavra literatura vem do latim “litteris” que significa “letra”, que também quer dizer “escritos, cartas” e parece referir-se, primordialmente, à palavra escrita ou impressa. Em latim, literatura significa uma instrução ou um conjunto de saberes ou habilidades de escrever e ler bem e se relaciona com as artes da gramática, da retórica e da poética. Segundo o crítico e historiador literário José Veríssimo, vários são as acepções do termo literatura: conjunto da produção intelectual humana escrita; conjunto de obras literárias; conjunto das obras sobre um dado assunto, ao que chamamos bibliografia de um assunto ou matéria; boas letras; e uma variedade de Arte, a arte literária.

Inúmeros pesquisadores têm-se empenhado em mostrar aos pais e professores a importância de se incluir o livro no dia a dia da criança. Bamberger afirma que, comparada ao cinema, ao rádio e à televisão, a leitura tem vantagens únicas. Em vez de precisar escolher entre uma variedade limitada, posta à sua disposição por cortesia do patrocinador comercial, ou entre os filmes disponíveis no momento, o leitor pode escolher entre os melhores escritos do presente e do passado.

Lê onde e quando mais lhe convém, no ritmo que mais lhe agrada, podendo retardar ou apressar a leitura; interrompê-la, reler ou parar para refletir, a seu bel-prazer. Lê o que, quando, onde e como bem entender. Essa flexibilidade garante o interesse contínuo pela leitura, tanto em relação à educação quanto ao entretenimento.

Esses primeiros contatos despertam na criança o desejo de concretizar o ato de ler o texto escrito, facilitando o processo de alfabetização. A possibilidade de que essa experiência sensorial ocorra será maior quanto mais frequente for o contato da criança com o livro.

É de extrema importância para os pais e educadores discutir o que é leitura, a importância do livro no processo de formação do leitor, bem como, o ensino da literatura infantil como processo para o desenvolvimento do leitor crítico. Assim, com relação à leitura e à literatura infantil, pais e professores devem explorar a função educacional do texto literário: ficção e poesia por meio da seleção e análise de livros infantis; do desenvolvimento do lúdico e do domínio da linguagem; do trabalho com projetos de literatura infantil em sala de aula, utilizando as histórias infantis como caminho para o ensino multidisciplinar.

Estratégias para o uso de textos infantis no aprendizado da leitura, interpretação e produção de textos também são exploradas com o intuito final de promover um ensino de qualidade, prazeroso e direcionado à criança. Somente desta forma, transformaremos o Brasil num país de leitores.

As narrativas da tradição são criações populares - feitas por autores anônimos que sobreviveram e se espalharam devido à memória e à habilidade de seus narradores que, de geração em geração, incumbiam-se de manter viva a tradição.

Segundo Darnton (1986), essas narrativas são histórias que se prendem ao imaginário popular ou à memória coletiva. Em sua origem, eram destinadas a um auditório - homens, mulheres e crianças - que não sabia ler e que se reunia à noite, ao redor de fogueiras ou lareiras, principalmente entre os camponeses da França medieval, para escutar o que viria a se tomar mais tarde, material registrado por estudiosos e folcloristas, como Charles Perrault, no século XVII, e os irmãos Grimm, no século XIX.

Com uma técnica de exposição simples, essas narrativas seguem uma sequência lógica, sem grandes pormenores, raramente abandonando a ação principal pela secundária. Era propósito do contador, prender a atenção dos ouvintes, a ponto de contagiá-los e levá-los a uma participação apreciativa durante a própria narração. Para manter a sintonia do auditório e a atenção na narrativa, o narrador usava inflexões de voz, modulações melódicas, expressões fisionômicas e gestos, realçando, assim, os pontos altos da história (Guimarães, 2001).

Fábulas, apólogos, parábolas, contos exemplares, mitos, lendas, sagas, contos jocosos, contos de fadas e contos maravilhosos, são estas matérias narrativas que estão na origem das literaturas modernas e que guardam um saber fundamental, como entende Nelly Novaes Coelho (1991). E são essas as mesmas narrativas que ocupam, muitas vezes, o imaginário de nossas crianças, pois vêm sendo contadas e recontadas, em casa e na escola.

Por isso, cabe aqui compreender, ainda que de forma breve, alguns desses gêneros, principalmente a fábula, o conto de fadas, o conto maravilhoso e os causos ou contos populares, uma vez que são essas as narrativas mais comumente contadas às crianças, ainda hoje.

FÁBULAS

As fábulas têm sua origem tão remota que é difícil fixá-la, mas sabemos que foi escopo, no século VI A.C., na Grécia antiga, o responsável por introduzir as fábulas na tradição escrita. Muitos séculos depois a escrita das fábulas foi retomada por diversos escritores do mundo inteiro, sendo que no século XVII, coube ao acadêmico francês Lá Fontaine, o redimensionamento e a renovação desse gênero tão antigo.

A fábula é uma narrativa curta, que apresenta, via de regra, uma moralidade ao final. Essa moralidade, em última análise, é um provérbio, uma máxima reveladora de uma visão estática de mundo, que expressa o senso comum. De modo geral, as personagens são animais que assumem comportamento humano, revelando questões relacionadas às relações éticas, políticas ou questões de comportamento.

Trabalhar com fábulas pode e deve ser um ponto de partida para a reflexão a respeito do próprio determinismo formulado acerca da sabedoria prática, questionando os padrões de com-

portamento e as relações de poder que transparecem nessas narrativas. Por esse motivo, numa pedagogia de leitura, quem trabalha com tal gênero de texto deve saber com clareza que questões como colocar para o ouvinte ou leitor diante das fábulas. Pode-se, por exemplo, estabelecer um contraponto com textos mais contemporâneos, ou mesmo estimular a produção de fábulas em que o comportamento das personagens seja alterado.

Monteiro Lobato, na primeira metade do século XX, já fazia isso. Segundo Laura Sandroni.

Monteiro Lobato foi o primeiro escritor brasileiro a acreditar na inteligência da criança, na sua curiosidade intelectual e capacidade de compreensão (1987, p. 60).

É um gênero que explicita modos devidos e indevidos de comportamento, atuando sobre o leitor numa perspectiva predominantemente ética, as fábulas não deixam de lhe proporcionar, no entanto, uma leitura a um só tempo, crítica e prazerosa.

CONTOS DE FADAS E CONTOS MARAVILHOSOS

Seguiremos, aqui, os estudos de Nelly Novaes Coelho (1991) sobre essas duas formas de narrativa, em que o maravilhoso e o fantástico se tornam mais visíveis e se destacam, principalmente pela divulgação que alcançaram através dos séculos. São identificadas como formas distintas, em virtude de duas atitudes humanas por elas expressas: a luta do eu, empenhado em sua realização interior profunda, no plano existencial, ou em sua realização exterior, no plano social.

No conto de fadas, transparece sempre a atitude mais voltada para a realização interior das personagens, no plano existencial. Melhor dizendo, são narrativas que, tendo ou não a presença de fadas, apresentam em seu núcleo a questão da realização essencial do herói ou da heroína, geralmente ligada a alguns ritos de passagem de uma idade para outra ou de um estado civil para outro. Daí porque guardam marcas simbólicas da puberdade e do início da atividade sexual (Machado, 2002). Há sempre provas a serem vencidas para que o herói alcance sua realização pessoal e existencial. Essa realização tanto pode se revelar no encontro do verdadeiro eu quanto na conquista da pessoa amada. Podem-se citar como exemplos: A Bela Adormecida, A Bela e a Fera, Rapunzel e Cinderela, entre outros.

No conto maravilhoso, evidencia-se o questionamento econômico e social, isto é, os problemas da sobrevivência em nível socioeconômico, ou problemas ligados à vida prática, cotidiana. Essas narrativas sem a presença de fadas, ainda que delas não se excluam elementos mágicos, maravilhosos, enfatizam aspectos materiais, sensoriais e éticos do ser humano: suas necessidades básicas (estômago, sexo e vontade de poder), suas paixões eróticas. São exemplos de conto maravilhoso: O gato de botas, os três parquinhos, Aladim e a lâmpada maravilhosa, muitos dos contos de As mil e uma noites, entre outros.

As questões que se colocam são as seguintes: como trabalhar bem os contos da tradição? Como podem professoras e professores, explorar seu conteúdo, de modo a não domesticarem as crianças, nem lhes dirigirem moralismos? Uma das alternativas consiste em proporcionar aos alunos uma trajetória de leitura, iniciando-se pelas versões originais dessas narrativas, passando

por Perrault e pelos irmãos Grimm, sem que se esqueça, obviamente de Andersen, que escreveu belíssimos contos, muitos deles inspirados no folclore dinamarquês e chegando à releitura de suas versões feitas por autores modernos e contemporâneos.

Tomando como exemplo a narrativa de Chapeuzinho Vermelho, pode-se realizar um estudo comparativo entre: Capuchinho Vermelho - Charles Perrault; Chapeuzinho Vermelho - Irmãos Grimm; Chapeuzinho Vermelho de raiva - Mario Prata; Chapeuzinho Amarelo - Chico Buarque (editado pela José Olympio); Fita verde no cabelo - Guimarães Rosa (editado pela Nova Fronteira); Lobo bobo - Ronaldo Bôscoli e Cados Lyra (música dos anos de 1960, cantada por João Gilberto).

Essa análise de várias versões para um mesmo conto possibilita observar que todo texto está vinculado aos problemas de sua época. De um lado, há aqueles que tentam impor as normas e os valores maniqueístas de uma classe dominante, de outro lado, há os que rompem essas normas e esses valores e propõem a autonomia do leitor. Os primeiros constituem um tipo de literatura que chamaríamos de conformista. Os outros configuram a literatura transgressora/ emancipacionista.

Também os contos fantásticos têm seu projeto ideológico, e cabe aos professores estarem bem-informados dos tempos e lugares, bem como das circunstâncias em que foram recolhidos ou escritos. Da mesma forma, a linguagem utilizada nos contos revela, muitas vezes, o período histórico em que se situa o texto e, ainda, o modo como o autor incorpora ao seu texto características da cultura do seu povo.

CONTOS POPULARES

O conto popular é considerado por Câmara Cascudo o nosso primeiro leite intelectual, já que através dele se expressam costumes, ideias, mentalidades, decisões, julgamentos, e se revelam a memória e a imaginação do nosso povo. Ainda para Câmara Cascudo, o que caracteriza o conto popular é a antiguidade (é preciso que o conto seja velho na memória do povo), o anonimato (o conto popular não tem marca de autoria), a divulgação e a persistência.

Os contos populares brasileiros trazem em seu bojo influências e elementos das culturas indígena, africana e européia, o que nos permite a apreensão de certas marcas e de certo caráter de brasilidade presentes nessas narrativas. Sua divulgação, num primeiro momento, sempre oral, ao se dar pelo discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social de interlocutores de outros lugares e de outros tempos, conforme Smolka (1989), criando novas condições e outras possibilidades de troca de saberes, instigando os ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que se estabelece. A figura do contador ou contadora de histórias, importante na transmissão e na manutenção da memória coletiva, aparece em nossa literatura encarnada em personagens como a Velha Totônia, de José Lins do Rego, e Tio Barnabé e Tia Nastácia, de Monteiro Lobato. Entretanto, sabemos que a prática de narrar oralmente histórias e causos vem se perdendo na sociedade de informação, onde os mais novos aparatos tecnológicos e as mídias eletrônicas substituem os encontros das comunidades para contar e ouvir histórias.

Aprendemos que os contos primordiais têm uma estética própria, que se traduz na priorida-

de o sério. Não o sério no sentido de severo ou sisudo, mas o sério como princípio estruturante da personalidade humana, que faz lembrar tudo aquilo que denota sinceridade, sobriedade, honradez e honestidade, trabalhando com temáticas ligadas à nossa própria condição de seres humanos, com suas contradições e seus sentimentos. Sendo assim, não há por que negar a manutenção desses textos na sociedade atual. Bem trabalhadas em todos os seus aspectos, essas narrativas fantásticas podem exercer o seu fascínio tanto na mente das crianças quanto na dos adultos, concorrendo assim, com meios de comunicação mais modernos e sofisticados.

Podem ainda contribuir para a abertura de um canal profundo de diálogo, visando a consequente emancipação da personalidade dessas crianças, proporcionando-lhes conhecer melhor seus próprios sentimentos e impulsos, e na medida em que se desenvolvem como pessoas, trabalhá-los.

FORMANDO LEITORES

Quando a garotada lê bem (e compreende o que lê), tem mais chances de sucesso. Muitos professores Já descobriram isso. Trabalhar produção de textos e leitura é tarefa de todos os professores, não só dos que lecionam Língua Portuguesa. A capacidade de entender e produzir textos é fundamental em qualquer disciplina, de História até Matemática. Cada área tem textos com características específicas e não dá para deixar tudo por conta do professor de Língua Portuguesa. "Não é que agora todo mundo tem de ensinar português e cuidar da correção ortográfica", diz a consultora Maria José Nóbrega, de São Paulo. "Só o professor de cada área sabe se o texto que ele pediu está adequado em termos de vocabulário ou clareza da argumentação, por exemplo."

Segundo Fanny Abramovich

Ler para mim sempre significou abrir todas as comportas para entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência dos personagens... Ler foi sempre maravilha gostosuras, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível... E continua, lindamente, sendo exatamente isso! (1991, p14)

Os primeiros livros infantis foram escritos por pedagogos e professores com o intuito de estabelecer padrões comportamentais estabelecidos pela população. A escola possui o papel de incentivar e estimular a leitura e a curiosidade nos alunos, o que sabemos, diga-se de passagem, que na maioria das vezes deixa muito a desejar, não por culpa dos professores em geral, mas porque existe um cronograma a ser seguido que na maioria das vezes não dá tempo de incluir a leitura de livros clássicos, mas apenas fragmentos.

O importante é que a criança estabeleça um vínculo com a leitura e que o livro seja para ele algo prazeroso, não imposto a seguir esta a lista de alguns livros que recomendo para início da prática da leitura em sala de aula e como dica incentivo que cada aluno escolha o livro que pretende ler, a principio pela linguagem visual que o livro oferece, depois pelo conteúdo em si.

Hoje ouvimos muitas vezes os professores reclamarem do desinteresse dos alunos pela leitura. Existem vários fatores que contribuem para esse fato, por exemplo, os alunos preferem ler revistas, muitos não tem uma biblioteca em casa, outros preferem cinema, televisão e rádio, isso sem contar com outras atividades tão frequentes hoje em dia como sair para jogar futebol com os

amigos ou jogar videogame.

Com todas estas atividades, os livros acabam ficando esquecidos ou são usados somente se a pessoa não tiver nenhuma outra atividade em mente.

CONTOS: REPETIR PARA ELABORAR

A repetição significativa é a simbolização de uma presença-ausência que articulada à palavra faz com que a relação mãe-bebê passe a ser mediada pela linguagem. Apesar da criança repetir inúmeras vezes a primeira ação, foi a segunda, considerada como fonte de prazer, que chamou a atenção de Freud.

Não há dúvidas quanto às relações que a Psicanálise estabelece com a Arte e em especial com a Literatura. Neste ponto, torna-se importante refletir sobre os aspectos da teoria psicanalítica acerca da Literatura infantil, tomando como base as seguintes questões: Qual o valor terapêutico dos contos para a criança em análise? Qual a função dos contos para o desenvolvimento psíquico do sujeito?

Quando uma criança nasce inicia o seu ciclo de aprendizagem, desde os primeiros dias ela aprende que para satisfazer suas necessidades necessita comunicar-se primeiro com choro e gritos, depois com gestos e palavras e, por fim, com ações muitas vezes inconscientes.

A capacidade de simbolizar nasce com o ser humano e estrutura-se a partir de dois movimentos: conhecer o objeto e perder o objeto. Desde o nascimento a criança passa por momentos de perdas importantes: as castrações (umbilical, do desmame, a fálica). Estes processos vivenciados até os cinco anos são importantes para a formação semiótica e permitem a criança simbolizar o mundo.

Assim, a criação literária, para Freud seria semelhante ao brincar infantil por sua tentativa de reajustar o mundo. A criança, em seu brincar, se comporta como um escritor criativo, pois cria um mundo de fantasia que é levado a sério, “no qual investe uma grande quantidade de emoção, enquanto mantém uma separação nítida entre o mesmo e a realidade.” (1908).

De acordo com Freud, o que preserva a relação entre o brincar infantil e a criação poética é a linguagem. O principal axioma de Lacan (1985) é: “o Inconsciente é estruturado como linguagem”, ou seja, somos estruturados a partir da fala e da linguagem. Disso decorre que estamos sujeitos ao efeito do inconsciente, uma vez inseridos no mundo da linguagem, lidamos todo o tempo com palavras, com imagens e com símbolos que se articulam continuamente. Portanto, o sujeito da psicanálise é o sujeito do inconsciente enquanto manifestação única e singular.

Na leitura das obras de Freud observar-se que, a ideia de uma tendência à repetição sofre modificações teóricas no seu percurso, tornando-se um conceito de grande importância para a Psicanálise. Apesar de, o termo compulsão ter sido documentado numa carta ao médico alemão Wilhelm Fliess em 1894, o conceito de compulsão à repetição aparece pela primeira vez na obra freudiana em Recordar, repetir e elaborar escrita em 1914 (ROUDINESCO & PLON, 1998).

Tanto na criança como no adulto, se o inconsciente é recalçado e nega-lhe passagem à consciência, a mente consciente do sujeito sofrerá intervenções de derivados desses elementos inconscientes, que tentarão a todo custo se tornar conscientes. Os contos de fadas escondem as questões inconscientes. Nesse sentido, o conto de fadas permite que a criança entre em contato com estes conteúdos que nem sempre são tocados por outras atividades.

Os contos de fadas apresentam “uma variação sobre o mesmo tema: o ser humano se buscando e buscando o sentido de sua vida” (BONAVENTURE, 2003). Portanto os contos não relatam apenas histórias imaginárias, mas algo que se refere a nós mesmos. Assim, a criança é capaz de reconhecer qual história é significativa para sua necessidade momentânea e também é capaz de perceber onde a história lhe fornece uma forma de poder enfrentar e resolver um conflito interno. De acordo com Bettelheim, só escutando repetidamente um conto de fadas e sendo dado tempo e oportunidade para demorar-se nele, uma criança é capaz de aproveitar integralmente o que a história tem a lhe oferecer com respeito à compreensão de si mesma e de sua experiência de mundo. Só então as associações livres da criança com a história fornecem-lhe o significado mais pessoal e assim ajudam-na a lidar com problemas que a oprimem. (1980).

Por esta razão a criança pede para ouvir a mesma história diversas vezes. A criança volta ao mesmo conto para ampliar seu significado ou substituí-lo por novos. Caso a história não seja repetida ou não for dado um tempo para a criança poder apreendê-la, algo ficará perdido. Isto explica por que um conto pode ser favorito em um momento da infância, e depois de um tempo não ser tão apreciado. Quando a criança passa a querer ouvir outro conto, significa que ela já acomodou a mensagem trazida por ele e que este já cumpriu a sua função de ensinar.

OS CONTOS DE FADAS, SONHOS E FANTASIAS

No universo infantil, as fantasias revelam-se através dos sonhos, das brincadeiras, da música, da arte, bem como através dos contos de fadas. A obra freudiana mostra que os contos de fadas são similares aos sonhos e fantasias com uma linguagem simbólica idêntica. Segundo Bettelheim (1980) há diferenças bem significativas entre os sonhos e os contos de fadas.

Os sonhos resultam de pressões internas, que não encontram alívio, de problemas que bloqueiam o sujeito, para as quais ele não conhece nenhuma solução. Nos sonhos não é possível o sujeito controlar os eventos oníricos, embora a censura interna influencie o que podemos sonhar, este controle ocorre no nível inconsciente e assim, o sujeito consegue satisfazer seus desejos de maneira disfarçada.

Portanto, a utilização dos contos é mais eficiente, uma vez que eles têm como função expor pela criança as suas fantasias que na maioria das vezes causam insegurança e medo. A criança ao falar dos personagens, pode falar abertamente de seus medos, desejos e fantasias, pois não está falando de si, não é a sua fala, mas a dos personagens.

Dessa forma, a literatura infantil é de grande valia na clínica psicanalítica com crianças. Ouvir / ler contos de fadas pode ser considerada uma atividade simbólica e terapêutica em análise com

crianças, pois servem como instrumentos mediadores entre o inconsciente e o consciente que favorecem os processos de autoconhecimento e de transformação pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é algo fundamental na formação humana, pois através dela a criança resolve conflitos, faz descobertas, compreende o mundo, adquire novos conhecimentos e se diverte, além de muitos outros fatores que contribuem para o seu desenvolvimento emocional, intelectual e social. Diante disto, podemos dizer o quanto é importante formar leitores, pois na sociedade em que vivemos hoje, ler torna-se cada vez mais imprescindível para vida social.

As diversas propostas de atividades desenvolvidas na sala de aula contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento da oralidade na criança nos momentos em que as mesmas realizavam a leitura das imagens e as nomeavam. As crianças sozinhas buscavam o gênero literário de sua preferência e o que lhes pareciam mais atrativos, com esse processo, foi desenvolvida a autonomia dos iniciantes da leitura.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil, Gostosura e Bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ARRUDA, J.J. de; PILLETTI, N. **Toda a história: história geral e do Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BONAVENTURE, J. **O que conta o conto?** São Paulo: Paulus, 2003.

CAGNETI, Sueli de Souza. **Livro que te quero livre**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1996.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura Infantil: história, teoria, análise: das origens orientais ao Brasil de hoje** – São Paulo: Quíron, 1981.

CORSO, D. L.; CORSO, M. **Fadas no Divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Art-med Editora, 2006.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e prática**. 18 ed. São Paulo: Ática, 1999

JORGE, M.A.C. **Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan, v.1: as bases conceituais**. 5 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

MACHADO, Maria Clara. **A literatura deve dar prazer**. Revista Nova Escola, São Paulo, n.73, p. 45-48, abr. 2001

SANDRONI, C. Laura; MACHADO, Luiz Raul. **A criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1998.

STRÔNGOLI, Maria Thereza. **Quem conta um conto aumenta um ponto... na motivação do aluno para a leitura**. In: **Leitura: teoria e prática: revista semestral da ALB**, Campinas, ano 9, n. 15, junho de 1990.

SMOLKA, B. Luíza Ana. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre – RS: Mercado Aberto, 1989.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL



FABIANA FRANCO CABRAL LIMA

Graduação em Letras pela Faculdade Letras na Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos em 2004. Especialista em Português e Inglês pela Faculdade Letras na Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos em 2004. Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Língua Portuguesa e Língua Inglesa na EMEF Célia Regina Lekevícus Consolin.

RESUMO

O presente trabalho tem objetivo de verificar a importância do conhecimento do processo histórico da inclusão. A metodologia do trabalho é uma pesquisa bibliográfica, de livros e artigos. Foram analisadas obras como: Pacheco (2007) com o livro caminhos para uma inclusão, da biblioteca digital; Lopes e Fabris (2013) que criticam sobre a inclusão e coloca melhor algumas definições, entre outros. O processo da educação inclusiva desde a colonização trouxe muitos aspectos e situações que marcam o processo histórico da educação. A inclusão escolar, enquanto paradigma educacional tem como objetivo a construção de uma escola acolhedora, onde não existam critérios ou exigências de natureza alguma, nem mecanismos de seleção ou discriminação para o acesso e a permanência com sucesso de todos os alunos, requerendo um processo de ressignificação de concepções e práticas, nos quais os educadores passem a compreender a diferença humana em sua complexidade. A inclusão na educação teve um processo histórico, anteriormente com diversos tratamentos para pessoas com deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Desafios; Educação; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Um dos maiores princípios da inclusão é o reconhecimento da diversidade e a valorização de todos dentro da educação. Ocorreram muitas conquistas dentro do processo histórico da inclusão que pode ser uma inspiração para todos envolvidos na educação ter um olhar reflexivo, promovendo posturas e cenários voltados totalmente para educação inclusiva.

A justificativa do tema é que dentro do cenário educacional há muitos paradigmas e práticas que podem demonstrar uma exclusão, não oportunizando a aprendizagem dos alunos com dificuldade de aprendizagem ou deficiência, muitas vezes por desconhecer ou por ter práticas didáticas

tradicionais que não reconhece o aluno como protagonista do cenário educativo.

Essa pesquisa pode incentivar muitos educadores e famílias a valorizar capacidades e habilidades diferentes, quebrando paradigmas de comparação, preconceitos, entre outros que trazem a exclusão. A igualdade que deve existir é da oportunidade da educação como um direito.

O objetivo geral do trabalho é verificar a importância do conhecimento do processo histórico da inclusão e como objetivos específicos: Analisar a história da educação inclusiva no Brasil: a partir de 1500; verificar o que é inclusão; Verificar os períodos do processo da educação inclusiva no Brasil: segregação, integração e inclusão; Analisar os problemas e as defasagens na educação inclusiva no Brasil; Buscar soluções para os problemas e as defasagens na educação inclusiva no Brasil

Deste modo, quais as possíveis soluções da educação inclusiva no Brasil?

Quanto mais conhecer o processo da conquista da inclusão, melhor pode ser a postura diante do cenário educativo para uma inclusão efetiva; muitos paradigmas da exclusão só podem ser rompidos quando se há conhecimentos sobre as lutas e conquistas; é necessário mudar muitas práticas pedagógicas para uma escola inclusiva.

A metodologia do trabalho é uma pesquisa bibliográfica, de livros e artigos. Foram analisadas obras como: Pacheco (2007) com o livro caminhos para uma inclusão, da biblioteca digital; Lopes e Fabris (2013) que criticam sobre a inclusão e coloca melhor algumas definições, entre outros.

DESENVOLVIMENTO

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: A PARTIR DE 1500

O processo da educação inclusiva desde a colonização trouxe muitos aspectos e situações que marcam o processo histórico da educação. O Brasil ao ser descoberto, havia tribos indígenas, nos quais, Ferrer e Silva (2018, p. 2) coloca que:

Estas tribos indígenas desenvolviam uma economia natural e de subsistência em que sobreviviam da caça, da pesca, da coleta de frutos e de algumas plantações. Os produtos eram divididos igualmente por todos não havendo, portanto, excedentes. Assim, viviam com suas tradições, crenças, costumes e rituais.

Ao longo da história anterior e posterior ao século XVIII, as pessoas tidas como anormais sofreram inúmeras práticas de exclusão e de extermínio. No final da Idade Média, os reconhecidos como anormais ganham direito à vida, porque são reconhecidos pela Igreja como criaturas de Deus. A partir da intervenção da Igreja sobre a vida dos anormais, o entendimento sobre a anormalidade passou a ser de domínio metafísico e religioso. Isso significa que distintos entendimentos ora posicionavam os anormais entre os acontecimentos demoníacos, ora os colocavam como castigos (LOPES; FABRIS, 2013).

O que importa destacar após o domínio do cristianismo, é que a anormalidade deixou de estar na ordem da exclusão e passou a compor a ordem da segregação, ou seja, da morte ou do desaparecimento social, os anormais, passaram a ser segregados/discriminados (LOPES; FABRIS, 2013, p. 47).

Eles não deixavam de existir, mas sua existência era conduzida e explicada pela Igreja e dentro dos princípios da moral cristã. Dessa forma, a condução das condutas dos anormais estava orientada por uma forma de governo pastoral.⁶ A forma de conduzir visível no poder pastoral que atribuiu aos anormais proteção divina, estava mergulhada em uma áurea mística forte até o século XVIII (LOPES; FABRIS, 2013).

Em resumo, no início da Idade Média, aqueles considerados anormais eram excluídos, pois sua existência era eliminada e não se constituíam como uma preocupação da monarquia (LOPES; FABRIS, 2013).

No final da Idade Média os anormais foram abrigados no manto da Igreja: passaram a ser considerados criaturas de Deus e, por isso, mereciam permanecer vivos. A existência de tais sujeitos com a proteção da Igreja gerou processos de segregação, ou seja, eram separados dos demais para que não se tornassem uma ameaça a todos (LOPES; FABRIS, 2013).

Conforme Brasil (2006) é possível identificar que o período que antecede o século XX é marcado por atitudes sociais de exclusão educacional de pessoas com deficiência, porque eles eram considerados indignos ou incapazes de receber uma educação escolar, constando dentro dos estudos científicos da época uma tentativa de demonstrar as possibilidades de tratamento da deficiência, predominavam as concepções filosóficas de marginalização e segregação dessas pessoas.

Logo após, na década de 50, conforme Brasil (2006) começaram a surgir as primeiras escolas especializadas e as classes especiais, no qual a Educação Especial se consolidava como um subsistema da Educação Comum, se tornando um período no qual predominou a concepção científica da deficiência, acompanhada pela atitude social do assistencialismo presente na Idade Média e reproduzido pelas instituições filantrópicas de atendimento aos alunos com deficiência.

Depois, a resposta da frequência dos alunos com deficiência nas classes comuns, de acordo com Brasil (2006) foi na década de 70, com o surgimento da proposta de integração, surgiu o avanço dos estudos nas áreas de Psicologia e Pedagogia que passaram a demonstrar as possibilidades educacionais desses alunos. Predominava a atitude de educação/reabilitação como um novo paradigma educacional. Entretanto, coexistia também uma atitude de marginalização por parte dos sistemas educacionais, que não ofereciam as condições necessárias para que os alunos com deficiência alcançassem sucesso na escola regular.

Nas décadas de 80 e 90, conforme Brasil (2006), teve início a proposta de Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, numa perspectiva inovadora em relação à proposta de integração da década de 70, cujos resultados não modificaram muito a realidade educacional de fracasso desses alunos, mas a proposta de inclusão propôs que os sistemas educacionais passem a ser responsáveis por criar condições de promover uma educação de qualidade para todos e fazer adequações que atendam às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, contrapondo à homogeneização de alunos, conforme critérios que não respeitam a diversidade

humana.

O QUE É INCLUSÃO: DEFINIÇÃO

Conforme Brasil (2006) a inclusão escolar, enquanto paradigma educacional tem como objetivo a construção de uma escola acolhedora, onde não existam critérios ou exigências de natureza alguma, nem mecanismos de seleção ou discriminação para o acesso e a permanência com sucesso de todos os alunos, requerendo um processo de ressignificação de concepções e práticas, nos quais os educadores passem a compreender a diferença humana em sua complexidade.

Assim, conforme Brasil (2006) é uma compreensão não mais com um caráter fixo e um lugar: preponderantemente no outro, mas entendendo que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas e estão em todos e em cada um, ao mesmo tempo, contribuindo para transformar a realidade histórica de segregação escolar e social das pessoas com deficiência, tornando efetivo o direito de todos à educação.

A escola inclusiva, numa dinâmica promissora, busca a reorientação curricular, propondo uma nova forma de abordar os conteúdos curriculares no cotidiano escolar. O planejamento curricular coletivo pode acontecer por áreas, ciclos ou assuntos de interesse comum. Esta ação da escola desloca o enfoque das sequências lógicas, hierarquização de conhecimentos, ordenamento e grades horárias, passando para um novo entendimento do currículo e sua função. Tal concepção propõe a revisão dos conteúdos e suas prioridades, objetivos, temporalidade, considerando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. (BRASIL, 2006, p. 21).

Ao passo que, conforme Brasil (2006), deve-se flexibilizar o currículo para organizar as modalidades adaptativas (metodologias, avaliação, temporalidade) conforme as necessidades pedagógicas do aluno para que se dê o acesso à aprendizagem, bem como das possibilidades e barreiras para aprendizagem deste público-alvo.

Lopes e Fabris (2013) considera que de uma forma crescente a inclusão tem sido potencializada visando, entre outras conquistas, minimizar os prejuízos e as inúmeras exclusões geradas pelas práticas que exploraram e discriminaram segmentos da população ao longo da história.

Deste modo, ao mostrar que a inclusão – ao ocupar o status de imperativo de Estado e tornar-se uma das estratégias contemporâneas mais potentes para que o ideal da universalização dos direitos individuais seja visto como uma possibilidade de se inserir dentro da grade de inteligibilidade que promove, entre outras coisas, a ampla circulação das pessoas, os fluxos internos nos organismos de Estado, a diversidade, a diferenciação entre coisas comparáveis e visíveis (LOPES; FABRIS, 2013).

Em um primeiro momento, é discutido a noção atual e emergente da inclusão buscando entendê-la como um processo datado advindo dos muitos movimentos sociais, econômicos e culturais produzidos na história da Modernidade (LOPES; FABRIS, 2013).

A palavra inclusão aparece na Academia dos Singulares de Lisboa em 1665. Etimologicamente a palavra vem do latim *inclusio*, -ōnis – encerramento, prisão. Os seus usos, assim como da palavra exclusão, foram sendo ressignificados até os dias atuais. A palavra incluir, conforme o dicionário Houaiss, tem 4 acepções: (1) verbo: encerrar, pôr dentro de; fazer consta dê; juntar (-se) a; inserir(-se), introduzir(-se). (2) fazer figurar ou fazer parte de um certo grupo, uma certa categoria de pessoas; pôr. (3) conter em si; compreender, conter, abranger; (4) trazer em si; dar origem a; implicar, envolver, importar. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 68).

Assim, os autores colocam que a inclusão traz consigo um novo paradigma que está sustentado no princípio da “educação para todos”. Partem do princípio de que todos devem ter acesso, desde o princípio, à educação e à vida social.

Outro entendimento possível para o termo inclusão que os autores trazem é como sinônimo de integração. Nesse caso, a inclusão toma o viés do estar junto no mesmo espaço físico e associa-se à noção de normação/correção daquilo que é anormal nos indivíduos. O ponto central desse entendimento é tornar a diferença algo que possa ser reduzido ao mesmo. Nesse caso, a diferença passa a ser entendida como o oposto de o mesmo, além de semelhante à diversidade.

Muito embora nos anos 1990, na Conferência Mundial de Educação Para todos, o termo inclusão já estivesse em circulação em Jontien, na Tailândia, na história das políticas educacionais brasileiras, a noção de inclusão aparece nomeada oficialmente em meados da década de 1990 (LOPES; FABRIS, 2013, p. 69).

A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola (integração). De acordo com a declaração de Salamanca sobre necessidades educacionais especiais, “aquelas que possuem necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola normal, a qual deve acomodá-las dentro de uma pedagogia centrada na criança capaz de atender as suas necessidades” (Unesco, 1995 Apud PACHECO, 2007).

Os currículos de escolas inclusivas são caracterizados por sua habilidade de incorporar conteúdo que promovem o desenvolvimento de habilidades sociais, além do conteúdo acadêmico. Parece que a dinâmica de uma escola inclusiva requer a constante promoção dessas habilidades (PACHECO, 2007).

PERÍODO DO PROCESSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: SEGREGAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

A inclusão na educação teve um processo histórico, anteriormente com diversos tratamentos para pessoas com deficiência.

Belther (2017) relata que o período extermínio da educação especial é marcado pela brutalidade em relação às pessoas com deficiência, que não tinham sequer o direito à vida, mudando essa situação só no período seguinte, da segregação, quando, sob a hegemonia da Igreja Católica, houve a propagação de ações assistencialistas.

Fink (2018) relata que a inclusão no Brasil passou de um foco excludente para uma visão inclusiva de todos, assim, são visíveis na história as práticas de exclusão daqueles que eram igno-

rados pelo poder público e sociedade. Partindo, do século XVIII, período que se caracterizou por movimentos de exclusão, as pessoas com deficiência foram retiradas do convívio social porque não tinham direitos, nem a sociedade os aceitava, portanto, necessitavam viver reclusos, era o processo de segregação.

Pedrosa et al (2018) relata que a humanidade é marcada por um histórico de exclusão dos diferentes, sendo a forma mais elementar de segregação o extermínio ou o abandono de pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência, visto que eram incapazes de prover seu próprio sustento ou defender-se das situações de perigo, mas, no entanto, no século XVIII surgiram relevantes perspectivas acerca da necessidade de um ensino que contemplasse o desenvolvimento dos sujeitos, de modo a alcançar suas peculiaridades psicológicas e os preparar para a vida.

Coll, Marchesi e Palacios (2004) comenta que a educação especial teve profunda transformações durante o século XX, no qual foi impulsionada pelos movimentos sociais que reivindicaram igualdade entre todos os cidadãos e a superação de qualquer tipo de discriminação e incorporando-se aos poucos no sistema educacional regular, buscando fórmulas que facilitassem a integração de alunos com alguma deficiência.

A integração era a palavra utilizada para caracterizar as iniciativas de colocar aqueles alunos que não estavam nas escolas regulares para dentro de tais escolas (LOPES; FABRIS, 2013, p. 69).

Surgiu a partir daí, então, conforme Coll, Marchesi e Palacios (2004), muitas reflexões no campo educativo, fazendo com que os problemas desses alunos fossem encarados a partir de um enfoque mais interativo, no qual a própria escola deveria assumir sua responsabilidade diante dos problemas de aprendizagem que eles manifestavam, deveriam ocorrer então mudanças nas escolas para assegurar uma integração educativa positiva.

Conforme os autores, isso fez levar a um novo impulso da educação especial em torno das escolas inclusivas, surgindo o conceito de escolas que supunha uma maneira mais radical de entender a resposta educativa à diversidade dos alunos, baseando-se fundamentalmente na defesa de seus direitos, para uma profunda reforma nas escolas, tornando possível uma educação de qualidade, sem nenhum tipo de exclusão.

De acordo com Coll, Marchesi e Palacios (2004) a integração relacionada ao sistema educacional pela presença física nas salas de aulas regulares dos alunos com alguma deficiência, supõe uma mudança profunda, dirigida aos objetivos mais amplos e equilibrados para definir um currículo flexível e formação de todos os professores na atenção das diversidades dos alunos.

Assim, conforme Brasil (2005) um pressuposto frequente nas políticas relativas à inclusão supõe um processo sustentado unicamente pelo professor, no qual o trabalho do mesmo é concebido como o responsável pelo seu sucesso ou fracasso, e a aprendizagem dos alunos é uma das metas fundamentais, não só dos professores, mas de todo o profissional que esteja implicado com a educação e, sem dúvida, uma prática pedagógica adequada é necessária para alcançá-la. “Esta situação é facilmente verificável através das inúmeras queixas veiculadas pelos professores, muitas vezes impotentes, diante das dificuldades para atender a diversidade de seus alunos.” (BRASIL, 2005, p. 9).

A educação como direito entra na Constituição de 1988, de acordo com Brasil (1988): “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, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” E na perspectiva da educação inclusiva. (Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008, p11).

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes.

Deste modo, Fink (2018) relata que a implantação das leis que regem os métodos e as formas de inclusão no Brasil, provocou transformações importantes na concepção de inclusão social na sociedade brasileira pois com maiores investimentos do estado nas condições de vida, na educação e participação social destes sujeitos, que articulados aos desejos já inculcados nas pessoas com deficiências e suas famílias, sendo possível perceber um ambiente notoriamente inclusivo.

O uso mais ampliado do termo inclusão não consegue estabelecer a necessária diferenciação entre as várias categorias excluídas. Portanto, podemos pensar que todos, indistintamente são submetidos aos mesmos processos de in/exclusão, assim, é comum que a escola adote o mesmo processo de in/exclusão quer se trate de uma criança autista, quer se trate de um jovem surdo, quer se trate de uma pessoa considerada normal. (FINK, 2018, p. 14).

Assim, conforme Fink (2018) a inclusão escolar de pessoas com deficiência e, consequentemente sua inclusão social só foi possível a partir da criação e regulamentação de diversas Leis.

Adiante, para que se possa entender como se desenrolou com o passar dos anos, essa problemática, no que tange as Leis da Educação Especial, reconhecida como traço de um percurso legal no que tange as Leis da Educação Especial.

SOLUÇÕES PARA OS PROBLEMAS E AS DEFASAGENS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A escola no contemporâneo tem novas abordagens para o aprendizado de todos, sem exclusão, sendo acrescentado cada vez mais assistência, novos métodos e práticas, na busca de vencer as barreiras das dificuldades de aprendizagens e a promoção social dos alunos.

As condições podem ser bastante variadas, mas apresentam a necessidade de auxílios ou serviços que vão possibilitar a participação no processo de aprendizagem. Em muitos casos, a oferta de materiais e equipamentos, as barreiras arquitetônicas, o mobiliário, a rede de comunicação, a logística, a metodologia, tudo faz parte dos aspectos necessários para que o processo de aprendizagem aconteça (CIRINO, 2016).

A educação inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social, pedagogia, reforma escolar e melhorias nos programas. No que tange à justiça social, ela se relaciona aos valores de igualdade e de aceitação. As práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional (PACHECO, 2007, p. 15).

Logo, esse atendimento educacional inclusivo, conforme Bianchi (2017) faz-se necessário para que o professor consiga atender à sua demanda de alunos com qualidade, e porque é o tipo de profissional mais adequado para atender às especificidades do aluno especial, isso tudo sem segregá-lo no ambiente da escola regular, que é rico em relações humanas, e é o ponto de partida para combater preconceitos existentes na sociedade.

Bianchi (2017) então considera que, a principal diferença entre a integração e a inclusão é que integrar, é procurar inserir um aluno que anteriormente foi excluído, já incluir é não permitir que esta exclusão tenha ocorrido, ou seja, na inclusão o objetivo é que ninguém fique fora do contexto de ensino regular, desde o início de sua vida escolar.

Paula e Peixoto (2019) relata que a inclusão não é apenas colocar o aluno dentro da sala de aula regular, mas incluir em todas as atividades, propondo condições para que eles possam interagir, construindo novos conhecimentos de maneira própria e no tempo da criança, no qual a aprendizagem deve ser acompanhada pelo professor, bem como pela família, pois ambos se relacionam e enriquecem os conhecimentos adquiridos pelo aluno.

Paula e Peixoto (2019) conclui que o educador deve estar sempre em busca de novos conhecimentos, para enriquecer o desenvolvimento do aluno e o seu próprio. Para que a inclusão apresente o verdadeiro sentido, o professor deve transmitir conhecimentos, aceitar a realidade e adaptar-se a ela, desenvolver o aluno sempre com foco em seu potencial e habilidades preservadas, no qual realizar atividades lúdicas com as crianças com autismo, tais como jogos, recursos diversos, exercícios de concentração, pois só assim, o aluno irá significar as experiências dele em sala de aula e a partir daí evoluir e sentir-se incluído.

Desta forma, para atingir o objetivo, conforme Coll, Marchesi e Palacios (2004), a escola deve ter o equilíbrio de forma educativa, de forma compreensiva e diversificada, proporcionando uma cultura comum a todos os alunos, evitando a discriminação e a desigualdade de oportunidades e respeitando ao mesmo tempo, as características e necessidades individuais.

Existem necessidades educativas comuns compartilhadas por todos os alunos, relacionadas às aprendizagens essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e sua socialização, que se expressam no currículo escolar. Nem todos os alunos, porém, enfrentam com a mesma bagagem e da mesma forma as aprendizagens estabelecidas nele, visto que têm capacidades, interesses, ritmos, motivações e experiências diferentes que medeiam seu processo de aprendizagem (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 290).

Para Pacheco (2007) Para atender às diferentes necessidades, o currículo e as atividades em sala de aula devem ser dirigidos a todos alunos na sala de aula comum. Nessa questão, precisa haver um acordo unânime. A partir desse ponto de vista, as adaptações curriculares que são feitas através de planos individuais precisarão empenhar-se para garantir o grau mais alto possível de participação em sala de aula.

Quanto a planos individuais, é necessário distinguir a redação desses de sua implementação. Ao colocar a teoria em prática, o que as escolas inclusivas parecem questionar é a atenção individual dada ao aluno afastado do resto da turma, e não a criação de um plano individual por si só. Os professores precisam ter cuidado para que planos individuais ou pessoas não se tornem instrumentos de segregação (PACHECO, 2007).

Os professores precisaram ser proativos, planejando a sala de aula, ou seja, os espaços de aprendizagem, fornecendo materiais, arranjando o equipamento e os assentos, garantindo uma interação face a face, etc (PACHECO, 2007).

A escola é responsável pelo planejamento e pelas decisões curriculares em estreita colaboração com as famílias. Os especialistas, que no passado eram, enfim, responsáveis por criar planos individuais, agora assumem principalmente o papel de assessores e consultores em relação a certos aspectos (PACHECO, 2007, p. 35).

As dificuldades são muitas quando consideradas que, para a inclusão social e escolar acontecer, é necessário também intervenção em curto prazo nas diferentes instâncias da comunidade na qual a vida do sujeito está inserida, sendo necessário criar condições de acesso aos espaços comuns da vida cotidiana de uma comunidade. Para isso ocorrer, é preciso a participação de todos, notadamente daqueles que trabalham para a universalização do acesso e da garantia de permanência, bem como a melhoria da qualidade do ensino como um todo.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas. (BRASIL, 2014, p. 1).

Nesse contexto, a adaptação curricular refere-se ao ajuste da pré-licção dos objetivos de estudo, do material, dos métodos e do ambiente em sala de aula, de modo que ela possa atender às necessidades dos alunos. Isso relacionava-se a métodos de ensino, escolha de situações como trabalho individual, trabalho em pares, trabalho em grupos ou ensino para a turma toda. Essas adaptações podem ou não ser visíveis para um visitante (PACHECO, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme ocorre as mudanças no processo histórico educacional, deve também favorecer os alunos da inclusão, que já passaram por diversos processos para sair da exclusão e chegar nas perspectivas de uma aprendizagem com qualidade.

As políticas de inclusão apontam as responsabilidades educacionais para o corpo docente, que se sente desamparado, sem recursos, para cumprir as especificidades de aprendizagem da educação especial. A formação continuada com especializações pode facilitar o processo inclusivo, fornecendo técnicas educativas para o docente.

Educação inclusiva significa que todas as crianças são educadas em salas de aula regulares, no qual cada criança tem um modo de aprender subjetivo. As políticas Públicas devem fornecer o máximo de apoio necessário para crianças, professores e salas de aula para garantir que todas as crianças possam participar de suas escolas e aulas.

Deve-se ter um olhar reflexivo diante da mediação com a criança, com o que ela tem que aprender. É preciso sair da postura excludente e deixar a criança não somente na postura de integração, mas dar oportunidades iguais para todos aprenderem, sendo a inclusão.

REFERÊNCIAS

BELTHER, Josilda Maria. **Educação Especial**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2017.

BIANCHI, Rafaela Cristina. **A educação de alunos com transtornos do espectro autista no ensino regular: desafios e possibilidades**. Franca: Universidade Estadual Paulista, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial Para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Ministério da Educação. 2008

BRASIL. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BRASIL. **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DINIZ, Margareth. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios**. --Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FERRER, Rossana Farias Queiroz; SILVA; Luziel Augusto da. **Trajetória Histórica Da Educação Especial: Os Excluídos Da História Da Educação Oficial Do Brasil (1500 - 2000). Anais III CIN-TEDI...** Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45078>. Acesso em: 20 jan. 2023.

FINK, Isabel Cristina. **Autismo e educação: possibilidades e estratégias de inclusão.** Lajeado: Universidade do Vale do Taquari, 2018.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação.** Belo horizonte: Autêntica Editora, 2013. --(Coleção Temas & Educação)

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM: Ações Pedagógicas para alunos com dificuldade e Deficiência.** Campinas, SP: Alínea, 2011.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar;** tradução Gisele Klein. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2007

PAULA, Jessyca Brennand de; PEIXOTO, Mônica Ferreira. **A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: desafios e possibilidades.** Cadernos da Pedagogia, v. 13, n. 26, p. 31-45, Out/Dez 2019

PEDROSA, Débora Helen Alves [et al]. **O transtorno do espectro autista (tea) e a inclusão escolar.** Revista Científica Semana Acadêmica, Ed. 144, 2018

RODRIGUES, Ana Maria. **Psicologia da aprendizagem e da avaliação.** São Paulo, SP: Cengage, 2016.

O USO DO ALFABETO MÓVEL ATRAVÉS DE JOGOS E BRINCADEIRAS COMO FACILITADOR DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO



IZABEL CHRISTINA FUNICELLI DA SILVA

Graduada em Letras pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (2005) e Pedagogia pela Universidade de Santos (2015); Especialista em Psicopedagogia (2008); Educação Inclusiva (2014); Docência do Ensino Superior (2018) e Musicoterapia (2020); Professora de Ensino Fundamental II e Ensino Médio – Língua Inglesa – na EMEF Raul de Leoni e EE Guilherme de Almeida.

RESUMO

Os jogos e brincadeiras no cotidiano escolar de sala de aula em turmas de alfabetização possibilitam uma aprendizagem de forma criativa, imaginária e sociável, promovendo o desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras. Por meio desse artigo científico, pretendo mostrar que o uso do alfabeto móvel através de jogos e brincadeiras facilita o trabalho das dificuldades apresentadas pelas crianças no processo de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma forma lúdica e prazerosa. As atividades lúdicas são mais que um passa tempo, elas são meios indispensáveis para promover a aprendizagem. É por meio delas que conseguimos desenvolver e estimular as crianças, em diversas situações educacionais, bem como analisar e avaliar as aprendizagens específicas, competências e potencialidades, além de trabalhar as dificuldades de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabeto móvel; Educação Fundamental; Alfabetização.

INTRODUÇÃO

Esse artigo foi desenvolvido com o objetivo de abordar a utilização do alfabeto móvel, através de jogos e brincadeiras, durante o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como uma atividade lúdica e indispensável para facilitar o trabalho das dificuldades de aprendizagem.

O lúdico estimula e facilita a construção do conhecimento, e os jogos em particular, além de facilitar o processo ensino aprendizagem, trazem consigo: entusiasmo, concentração, motivação entre outros e possui influência como elemento motivador.

O alfabeto móvel permite a criança vivenciar de modo bastante rico, uma série de decisões sobre como escrever no processo de alfabetização. A sua utilização por meio de jogos e brinca-

deiras ajuda na sistematização e assimilação da escrita durante essa fase da alfabetização e suas dificuldades.

Dispondo de todas as letras, a formação e a escrita de palavras são vivenciadas de modo bastante explícito e menos complexo, uma vez que as crianças, ao identificarem as letras no alfabeto móvel, podem fazer associações com experiências prévias que tiveram com palavras que contêm as mesmas letras.

As palavras podem ser montadas e desmontadas, podem ser construídas e desconstruídas, tornando-se objetos especiais desse mundo: objetos porque assumem uma materialidade nas letras que ocupam um espaço crescente à medida que uma palavra vai sendo formada. Mas especiais, porque são objetos que podem desaparecer do mundo ou transformar-se em outros objetos (novas palavras).

E, o uso do alfabeto móvel através de jogos e brincadeiras facilita o trabalho das dificuldades apresentadas pelas crianças nesse processo de alfabetização de uma forma lúdica e prazerosa.

A ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização é um processo que começa muito antes da entrada da criança na escola, onde é submetida a mecanismos formais de aprendizagem da leitura e da escrita.

Entende-se por alfabetização o processo pelo qual se adquire o domínio de um sistema linguístico e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja, o domínio das ferramentas e o conjunto de técnicas necessárias para exercer a arte e a ciência da escrita e da leitura.

É na fase da alfabetização que as crianças aprendem a interpretar o mundo à sua volta e se comunicar com as outras pessoas. Além disso, uma pessoa alfabetizada tem maior capacidade de se informar e adquirir consciência sobre seus direitos e deveres como cidadã.

Desde muito cedo, escutamos as vozes das pessoas e lidamos com um mundo recheado de expressões e linguagens. Quando as crianças começam a compreender os sons e a observar as palavras, já estão rumo à alfabetização. Contudo, é no ambiente escolar que a alfabetização de crianças, de fato, começa a ser desenvolvida.

Nesse momento, a aprendizagem se confunde com o brincar. As crianças têm contato com as diferentes formas de linguagem de uma maneira lúdica para se familiarizar com os símbolos escritos. Assim, é criada uma experiência fundamental para inserir os alunos em uma rotina mais estruturada de alfabetização.

A alfabetização é a aquisição do domínio de um sistema linguístico que favorece as habilidades de escrever, ler e interpretar textos escritos. Sabemos que esse é um processo que se inicia antes da criança entrar na escola, com a criação de todo um repertório de linguagem adquirido com as relações no seu ambiente doméstico.

Porém, é na escola, que ela é submetida a uma alfabetização sistematizada, com exercícios

e abordagens adequados para a sua idade. É no ambiente escolar que os pequenos conhecem o alfabeto, aprendem a reconhecer sílabas, a escrever suas primeiras palavras.

As escolas começam a introduzir gradualmente as letras e as sílabas já na Educação Infantil, sendo que a alfabetização mais sistemática ocorre no Ensino Fundamental. Nessa fase, a abordagem inicial do processo de alfabetização precisa envolver o lúdico, o sensorial e uma didática que estimula a curiosidade da criança.

Existem alguns desafios no processo de alfabetização que estão sempre presentes nas conversas sobre a educação. São questões que merecem atenção tanto da direção das escolas e dos educadores quanto dos pais dos alunos. Sabemos que os alunos não se alfabetizam no mesmo ritmo, pois alguns encontram dificuldades para desenvolver as habilidades de escrita e de leitura. Por isso, um olhar especial para cada caso é extremamente importante para identificar as causas da dificuldade de aprendizagem e encontrar as melhores soluções.

O alfabeto móvel permite a criança vivenciar de modo bastante rico, uma série de decisões sobre como escrever no processo de alfabetização. A sua utilização por meio de jogos e brincadeiras ajuda na sistematização e assimilação da escrita durante essa fase da alfabetização e suas dificuldades.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA ALFABETIZAÇÃO

A evolução da leitura e da escrita, tendência natural, expressiva e criativa da criança, pode ser facilitada pelo educador por meio de atividades lúdicas, que servirão de apoio ao desenvolvimento da linguagem falada e ao processo de aquisição da linguagem escrita. Jogar e brincar são atividades que, se bem orientadas, certamente contribuirão para o desenvolvimento da psicomotricidade no contexto do processo escolar.

O brincar ensina a criança a lidar com as emoções. Por meio da brincadeira, a criança equilibra as tensões provenientes de seu mundo cultural, construindo sua individualidade, sua marca pessoal e sua personalidade. Portanto, a escola deve facilitar a aprendizagem utilizando atividades lúdicas que criem um ambiente alfabetizador a fim de favorecer o processo de aquisição de autonomia na hora do aprendizado.

As atividades lúdicas, quando bem direcionadas, trazem benefícios que proporcionam saúde física, mental, social e intelectual à criança, ao adolescente e até mesmo ao adulto.

Elas propiciam benefício físico – os jogos lúdicos devem ser a base principal dos exercícios físicos oferecidos às crianças, pelo menos durante o período escolar – e intelectual – o brinquedo contribui para a desinibição, produzindo uma excitação mental altamente estimulante.

Como benefício social – a criança, através do lúdico, representa situações que simbolizam uma realidade que ainda não pode alcançar; através dos jogos simbólicos se explica o real e o eu. Por exemplo, brincar de boneca representa uma situação que ela ainda vai viver e, portanto, desenvolve um instinto natural. O brincar constrói na criança a noção social da importância das regras e

do respeito aos outros.

Como benefício didático – as brincadeiras transformam conteúdos em atividades interessantes, revelando certas facilidades através da aplicação do lúdico.

Enquanto as crianças estão em fase de constante evolução e começam a entrar em contato com sua língua, sabemos que os jogos e brincadeiras constituem importantes recursos didáticos no exercício da aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Isso porque, nesse processo de alfabetização, os jogos e brincadeiras costumam ser aliados, desde o momento em que a criança tem contato com seu sistema alfabético, fazendo com que ela absorva melhor o que lhe é ensinada sem a necessidade de práticas cansativas para isso. Um jogo ou uma brincadeira é sempre melhor e mais saudável para a mente do que outras formas de aprendizagens decorativas e repetitivas.

Os jogos e brincadeiras no cotidiano escolar de sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental possibilitam uma aprendizagem de forma criativa, imaginária e sociável, promovendo o desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras. “O professor alfabetizador deve estar sempre atuante e disponível para aguçar a sensibilidade e a atenção das crianças para o material de fato relevante e preparar a situação em que elas possam participar ativamente desse trabalho de construção de hipóteses”. (FRANCHI, 2012, p.206).

O uso dos jogos de alfabetização visa, portanto, garantir a todos os alunos oportunidades para, ludicamente, atuarem como sujeitos da linguagem, numa dimensão mais reflexiva, num contexto que não exclui os usos pragmáticos e de puro deleite da língua escrita, através da leitura e exploração de textos e de palavras. De acordo com o manual didático do MEC (2009, pp. 13/14):

Na alfabetização, os jogos podem ser poderosos aliados para que os alunos possam refletir sobre o sistema de escrita, sem, necessariamente, serem obrigados a realizar treinos enfadonhos e sem sentido. Nos momentos de jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área. Brincando, elas podem compreender os princípios de funcionamento do sistema alfabético e podem socializar seus saberes com os colegas.

Algumas atividades e situações são muito adequadas para ajudar as crianças no processo de alfabetização a desvendar as misteriosas propriedades do sistema de escrita alfabética. “É importante haver diversidade de materiais para que os conteúdos possam ser tratados da maneira mais ampla possível”. (PCN, 1997, p.47).

É por meio de jogos e brincadeiras, durante o processo de alfabetização, que conseguimos desenvolver e estimular as crianças, em diversas situações educacionais, bem como analisar e avaliar as aprendizagens específicas, competências e potencialidades, além de trabalhar as dificuldades de aprendizagem. E, o uso do alfabeto móvel é um facilitador, pois com ele permite-se trabalhar as dificuldades apresentadas pelas crianças nesse processo de uma forma lúdica, facilitando a aprendizagem e promovendo assim o desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras.

O ALFABETO MÓVEL

As letras do alfabeto são o principal alicerce no mundo da linguagem e da fala, afinal, as letras são os traços que representam os sons da nossa fala.

Por isso, entende-se que é de fundamental importância a reflexão sobre o ensino do alfabeto, que é o ponto de partida para o mundo das palavras que são construídas a partir de sons desses traços que chamamos de letras.

O alfabeto móvel é um instrumento muito utilizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois além de auxiliar na alfabetização, introduz a leitura, a formação de palavras, identificação de letra inicial, letra final, número de letras e muito mais.

Construído com letras de papel, de plástico, de EVA ou de madeira, o alfabeto móvel é um material pedagógico no formato de brinquedo educativo excelente para auxiliar na alfabetização e iniciar conceitos de formação de palavras. Ele permite copiar as letras e assim ajuda na coordenação motora fina e fixação do alfabeto. A sua utilização facilita a criança reconhecer, nomear e escrever palavras de forma divertida e descontraída, trabalhando a percepção da escrita, a exploração e a composição de palavras.

O alfabeto móvel permite a criança vivenciar de modo bastante rico, uma série de decisões sobre como escrever. “Palavras podem ser montadas e desmontadas, podem ser construídas e destruídas”. (MORAIS, 2012, p. 140). Ele dispõe de todas as letras, logo a formação e a escrita de palavras é vivenciada de modo bastante explícito e menos complexo, porque as crianças, ao identificarem as letras, podem fazer associações com experiências prévias que tiveram com palavras que contêm as mesmas letras. “Ao escolher as letras que irão usar, elas se baseiam em pistas, iniciais das palavras que memorizaram e que se tornaram estáveis, mesmo não sabendo grafá-las por completo”. (MORAIS, 2012, p. 140).

O alfabeto móvel facilita a criança na aquisição da linguagem, se familiarizando com a comunicação através da leitura e da escrita, na coordenação motora, facilitando a prática de movimentos de forma eletiva, desenvolvendo bons reflexos, adquirindo mais equilíbrio e confiança, e na atenção, uma vez que o alfabeto móvel facilita a criança a olhar, escutar e concentrar-se.

O alfabeto móvel é um material imprescindível na sala de aula. Principalmente para os anos iniciais, ele constitui um material de apoio e consulta. “A grafia das letras e a sequência são elementos de percepção, comparação e elaboração de hipóteses”. (Russo, 2012, p. 19). Gradativamente as crianças farão relações entre letras e sons, entre as letras do alfabeto e palavras significativas como o seu próprio nome, dos colegas e do professor, desde que o alfabeto móvel seja retomado constantemente em atividades e situações que favoreçam essas comparações.

“Quando o ambiente favorece a aprendizagem, transforma o desinteresse em motivação”. (Russo, 2012, p. 21). Logo, a sala de aula deve incentivar a reflexão e ser motivadora da leitura e da escrita, bem como do manuseio do material didático, neste caso, o alfabeto móvel.

O uso do alfabeto móvel também faz contribuições em outros aspectos no desenvolvimento

das crianças e nas suas dificuldades de aprendizagem. Na parte motora por exemplo, facilita a prática de movimentos de uma forma efetiva, desenvolvendo bons reflexos, adquirindo mais confiança e na atenção, pois ele auxilia a criança a olhar, observar, escutar e, também a concentrar-se mais, dentre tantas outras vantagens.

O USO DO ALFABETO MÓVEL NA ALFABETIZAÇÃO

Diferentes recursos e estímulos ajudam a tornar o aprendizado menos mecânico, assim estimulando o cérebro de maneiras diversas e promovendo um desenvolvimento mais completo.

Reconhecer e brincar com os símbolos linguísticos é o ponto inicial para as crianças aprenderem a ler e a escrever. Desde muito cedo elas começam a demonstrar interesse pelas letras que formam o seu nome e suas palavras preferidas.

A utilização de objetos lúdicos e divertidos no processo de alfabetização, seja na educação clássica ou domiciliar, serve de incentivo ao aprendizado das crianças, ao ponto que funcionam como facilitadores para a concentração e a memorização do alfabeto.

Na Educação Infantil, o objetivo é apresentar as letras de forma leve e lúdica, fazendo com que através de brincadeiras e tantas outras possibilidades nossas crianças se familiarizem com sua forma.

Para as crianças no processo de alfabetização é ainda mais importante, porque durante o manuseio deste recurso didático, elas passam a perceber que são infinitas as possibilidades ao compor as palavras, pois elas são todas diferentes, variando a ordem das letras e, também as suas quantidades.

O alfabeto móvel facilita o processo de alfabetização do aluno, ajudando o mesmo a se familiarizar com as letras de uma forma lúdica e diferenciada — de uma certa forma, podemos dizer que ele tangibiliza algo intangível, que é o alfabeto, o que é indispensável no processo de alfabetização, para uma melhor compreensão do processo de escrita, leitura e formação de palavras.

Trata-se de uma excelente forma de introduzir a criança à leitura: as letras são, em geral, grandes, destacando-se facilmente, o que pode facilitar o processo de aprendizado, em especial no que diz respeito à leitura.

Com o alfabeto móvel, é relativamente mais fácil estudar o processo de formação de palavras e aprender a escrever e, claro soletrar e separar sílabas.

Os objetivos do uso do alfabeto móvel nas atividades de alfabetização são:

- Servir de facilitador para a criança reconhecer, nomear e escrever palavras. Ao passar as mãos sobre as letras, a criança vai percebendo sua forma, facilitando seu entendimento sobre a escrita;
- Despertar o interesse pelas letras na fase inicial de aprendizagem da leitura e escrita;

- Auxiliar na alfabetização de forma divertida e descontraída, trabalhando a percepção da escrita, a exploração e a composição de palavras. Brincando a criança aprende com muita facilidade a formação das palavras e frases;
- Trabalhar a memorização da escrita e da imagem das letras.

Ao trabalharmos o alfabeto móvel na alfabetização a criança constrói a consciência de aprendizado sobre alguns aspectos importantes:

- O alfabeto possui letras definidas, não podemos inventar novas letras;
- O formato das letras é fixo e definido;
- A ordenação das letras dentro das palavras não pode ser substituída;
- Dentro de uma palavra podem ocorrer repetições de letras;
- Existem regras de composição e nem todas as letras podem ocupar qualquer espaço dentro das palavras;
- As letras formam fonemas sonoros, e esses fonemas muitas vezes são menores que a sílabas;
- Os fonemas das letras são fixos, apesar de algumas letras possuírem mais de um fonema;
- Os símbolos do alfabeto são constituídos não apenas por letras, mas também por outros sinais (como acentos) que alteram o som da letra;
- A posição das letras em seus conjuntos, as sílabas, é variável (consoante+vogal, vogal+consoante...).

Existem diversas maneiras de apresentar as letras para uma criança. Devemos, entretanto, ter em mente que o aprendizado ocorre de formas diferentes em cada faixa etária, e por isso os estímulos também devem ser diferentes no decorrer do tempo.

Nas primeiras idades do ensino das letras, antes da alfabetização, devemos focar principalmente em elementos visuais e do cotidiano da criança, como por exemplo o seu nome, as letras de sua cor favorita, as letras iniciais de seus brinquedos favoritos. É nessa fase que também devemos iniciar a contação de histórias, inicialmente com livros de poucas palavras, e com letras em formato bastão, mais simples para o reconhecimento por parte da criança.

Algumas atividades que podem ser realizadas com o uso do alfabeto móvel são:

- Incentivar a criança a escrever o próprio nome;
- Quando a criança fizer atividades de desenho/pintura, pedir para ela escrever o seu nome. Assim ela vai memorizando que aquela sequência de letras juntas representam o seu nome;
- Trabalhar o pareamento das letras com imagens. A criança é capaz de relacionar as

letras com os nomes de imagens simples de seu cotidiano;

- Relacionar as letras, e a formação das palavras, com os seus brinquedos. Utilizando o alfabeto móvel na nomeação de seus brinquedos a criança forma vínculos simples entre os símbolos da linguagem e seus objetos preferidos.

Alguns alfabetos móveis são projetados, testados e produzidos com total atenção às necessidades de cada etapa do desenvolvimento infantil:

- Alfabeto Móvel Letra Bastão (Maiúscula): o primeiro alfabeto móvel que é apresentado à criança. São as letras mais simples em termos de formato, e por tal mais fáceis de aprender nas primeiras idades da alfabetização;

- Kit Alfabeto Móvel Letra Cursiva (Maiúscula e Minúscula): um kit de letras cursivas que engloba as letras maiúsculas e minúsculas, ideal para a criança que já reconhece as letras bastão e está iniciando a escrita cursiva;

- Alfabeto Móvel Letra Cursiva (Minúscula): é o alfabeto ideal para quando a criança já tem domínio das letras bastão e já está criando palavras e frases com desenvoltura;

- Alfabeto Móvel Letra Cursiva (Maiúscula): este é o alfabeto móvel mais avançado, onde a criança está refinando seu conhecimento dos símbolos linguísticos, e já consegue criar frases complexas.

JOGOS E BRINCADEIRAS COM O ALFABETO MÓVEL

Há muitas maneiras de apresentar as letras para uma criança. Aprender brincando é um dos melhores caminhos, mas não podemos deixar de mencionar que o melhor caminho que se encontrou até hoje foi colocar lado a lado o aluno, o lúdico e o professor neste processo de desenvolvimento.

Começar a reconhecer as letras é o primeiro passo para aprender a ler e escrever. É comum as crianças demonstrem curiosidade sobre as letras que formam o seu nome e suas palavras preferidas, como nomes dos animais, das cores, dos pais. Algumas aprendem as letras muito rapidamente, enquanto para outras o aprendizado depende de mais estímulos e repetições. O que ajuda nesse processo é saber como ensinar o alfabeto de forma lúdica e divertida.

As crianças aprendem melhor através de brincadeiras e atividades lúdicas. Diferentes recursos e estímulos ajudam a tornar o aprendizado menos mecânico, assim estimulando o cérebro de maneiras diversas e promovendo um desenvolvimento mais completo.

O lúdico estimula e facilita a construção do conhecimento, e os jogos em particular, além de facilitar o processo ensino aprendizagem, trazem consigo: entusiasmo, concentração, motivação entre outros e possui influência como elemento motivador. A vivência dos jogos e brincadeiras, dentro de suas mais variadas possibilidades, é fundamental para a formação do sujeito lúdico.

O alfabeto móvel, construído com letras de papel, de plástico, de EVA ou de madeira, é um

material pedagógico no formato de brinquedo educativo excelente para auxiliar na alfabetização e iniciar conceitos de formação de palavras de forma lúdica. Ele permite copiar as letras e assim ajuda na coordenação motora fina e fixação do alfabeto. A sua utilização facilita a criança reconhecer, nomear e escrever palavras de forma divertida e descontraída, trabalhando a percepção da escrita, a exploração e a composição de palavras.

Os jogos e brincadeiras com o alfabeto móvel permitem os alunos a:

- Conhecer as letras do alfabeto;
- Compreender que para aprender a escrever é preciso refletir sobre os sons e não apenas sobre o significado das palavras;
- Desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons das palavras;
- Trabalhar com o alfabeto móvel;
- Comparar as palavras quanto as semelhanças e diferenças sonoras;
- Compreender que se trocarmos uma letra transformamos uma palavra em outra palavra;
- Identificar a sílaba como unidade fonológica;
- Desenvolver correspondência grafofônica;
- Desenvolver competências e habilidades para expor ideias próprias, bem como perceber a importância da socialização do conhecimento.

Seguem abaixo alguns exemplos de jogos e brincadeiras utilizando o alfabeto móvel:

- **PARE JÁ:** montar grupos com três ou quatro crianças. A professora escolhe um tema e indica uma letra. Por exemplo: “animais com M”, “frutas com P”, “comida com S”. Com o alfabeto móvel, os grupos tentam formar o maior número de palavras começada com a letra escolhida. Quando a professora disser “PARE JÁ!!!”, vence o grupo que tiver montado o maior número de palavras.
- **ORDEM ALFABÉTICA:** Cada criança deve separar e embaralhar muito bem o alfabeto móvel. Quando a professora der o sinal, todos devem começar ao mesmo tempo a organizar o alfabeto móvel em ordem alfabética. Vence quem colocar as letras em ordem primeiro.
- **PALAVRA SECRETA:** Pense em uma palavra e mostre às crianças a ficha da primeira sílaba dela. As crianças devem descobrir a(s) sílaba(s) que falta(m) e formar uma palavra completa. Agora é a vez das crianças imaginarem a palavra secreta.
- **CAMPEONATO DE PALAVRAS:** Separar as peças do alfabeto móvel e de sílabas. Escolher as crianças para formar duplas. Disputar com outra dupla adversária. Num tempo determinado pela professora, cada dupla deve misturar suas peças e tentar formar o maior número de palavras que conseguir. As palavras formadas serão escritas em uma folha de papel e lidas para a

dupla adversária. Vence a dupla que formar mais palavras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler, escrever e interagir fazem parte de tudo o que somos hoje. As letras representam sons e aprendendo o nome das letras, as crianças aprendem os fundamentos que adquirem o sistema alfabético. Essa é a forma mais fácil de recordar cada uma das letras e assim lidar com todas elas.

O objetivo desse artigo é de abordar a utilização do alfabeto móvel, através de jogos e brincadeiras, durante o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como uma atividade lúdica e indispensável para facilitar o trabalho das dificuldades de aprendizagem.

O alfabeto móvel é um instrumento muito utilizado no dia a dia da sala de aula, pois além de auxiliar na alfabetização, introduz a leitura, a formação de palavras, identificação de letra inicial, letra final, número de letras e muito mais.

Com o manuseio de letras móveis, os alunos têm a oportunidade de criar hipóteses sobre a escrita, e conseqüentemente, sobre a leitura; movendo, adicionando ou retirando letras para a formação de palavras.

Verifica-se que o uso do alfabeto móvel através de jogos e brincadeiras permite-se trabalhar as dificuldades apresentadas pelas crianças no processo de alfabetização de uma forma lúdica, facilitando a aprendizagem e promovendo assim o desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras.

O lúdico estimula e facilita a construção do conhecimento, e os jogos em particular, além de facilitar o processo ensino aprendizagem, trazem consigo: entusiasmo, concentração, motivação entre outros e possui influência como elemento motivador.

É durante o processo de alfabetização, que conseguimos desenvolver e estimular as crianças, em diversas situações educacionais, bem como analisar e avaliar as aprendizagens específicas, competências e potencialidades, além de trabalhar as dificuldades de aprendizagem.

O alfabeto móvel é um instrumento muito utilizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois além de auxiliar na alfabetização, introduz a leitura, a formação de palavras, identificação de letra inicial, letra final, número de letras e muito mais.

O alfabeto móvel ajuda a criança na linguagem, se familiarizando com a comunicação através da leitura e da escrita, na coordenação motora, facilitando a prática de movimentos de forma eletiva, desenvolvendo bons reflexos, adquirindo mais equilíbrio e confiança, e na atenção, uma vez que o alfabeto móvel facilita a criança a olhar, escutar e concentrar-se.

O alfabeto móvel é um material imprescindível na alfabetização. Ele constitui um material de apoio e consulta. Gradativamente as crianças farão relações entre letras e sons, entre as letras do alfabeto e palavras significativas como o seu próprio nome, dos colegas e do professor, desde que o alfabeto móvel seja retomado constantemente em atividades e situações que favoreçam essas

comparações.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana C. B. de; LEITE, Tania M. R. **Explorando as letras na Educação Infantil**. In: BRANDÃO, Ana C. P.; ROSA, Ester C. de S. (orgs). **Ler e Escrever da Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.42

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 1º e 2º Ciclos. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Jogos de Alfabetização**. Brasília, 2009a.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

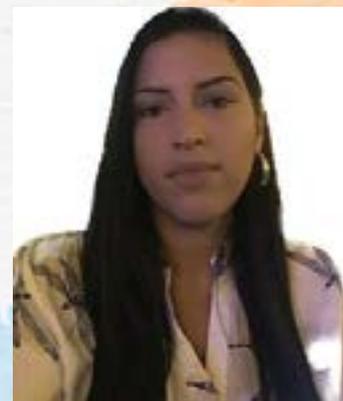
FRANCHI, E. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MORAIS, A.G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino)

MORATORI, P. B. **Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem**. UFRJ. Rio de Janeiro, p. 04, 2003.

RUSSO, M.F. **Alfabetização: um processo em construção**. 6.ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

A RELEVÂNCIA DE TRABALHAR QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



MONALISA GOMES DE SOUSA

Graduada no Curso Normal Superior pelo Centro Universitário Hermínio Ometto UNIARARAS (2007), Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Conchas FACON (2016), Licenciada em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales UNIJALES (2018), Pós-graduada em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Cidade Verde UNIFCV (2019), Graduada no Curso de Letras em Português pelo Centro Universitário UNIFAEEL (2021), Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - Assistente de Diretor de Escola- na EMEF Professor Milton Ferreira de Albuquerque da Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo teve por objetivo realizar levantamento bibliográfico a respeito das questões étnico-raciais presentes na Educação Infantil, a partir da legislação que instituiu a obrigatoriedade do ensino das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nas escolas, bem como práticas pedagógicas voltadas para a Educação Infantil, baseada em pesquisa de caráter qualitativo, tendo como aporte teórico, pesquisadores da área da Educação e Políticas Públicas pertinentes ao tema. O presente trabalho também destaca o trabalho da Secretaria Municipal de Educação (SME) relacionada às práticas da Prefeitura Municipal de Ensino de São Paulo, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Para a realização desta pesquisa foi escolhida metodologia qualitativa, pois, este tipo de estudo apresenta caráter conclusivo, quantificando determinado problema, como as experiências enriquecedoras que essas culturas trazem para o desenvolvimento de atividades relacionadas à musicalização, a cultura, a sonoridade, as brincadeiras, entre outras questões compreendendo o respeito, a diversidade e a inclusão ao mesmo tempo. Assim, foi analisada a legislação pertinente ao tema, artigos, trechos de livros, páginas da internet, incluindo as próprias observações realizadas no dia a dia de uma escola de Educação Infantil a fim de gerar reflexões e discussões a respeito do tema em questão, contribuindo para uma melhor compreensão sobre as possibilidades de desenvolver diferentes competências durante a inclusão de diferentes culturas na Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Étnico-racial; Legislação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo discute sobre a importância de se trabalhar as questões étnico-raciais desde a Educação Infantil, momento em que a criança começa a conhecer um novo mundo diferente do qual está habituada e onde pode construir novos valores.

Sabe-se que as desigualdades e as discriminações estão presentes na sociedade até hoje, infelizmente. Porém, a fim de tentar minimizar essas questões o Conselho Nacional de Educação (CNE) introduziu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as determinações da Lei nº 10.639/03 (SILVA, 2007).

A educação e as relações étnico-raciais na área educacional, em especial na Educação Infantil, podem ser trabalhadas através do desenvolvimento de projetos relacionados ao tema. A escola é um ambiente favorável para o desenvolvimento de ações que contemplem as diferenças, promovendo a reflexão e a criticidade, nessa fase em especial em que tudo é novo.

Verrangia e Silva (2010) discute que as relações étnico-raciais estão presentes nos diferentes grupos da sociedade, onde ocorrem diferenças e semelhanças relativas ao pertencimento racial. A lei foi promulgada para que o ensino das questões étnico-raciais gere aprendizagens, a troca de experiências, a quebra de desconfiças e projetos que possam ajudar a desenvolver uma nova sociedade: mais justa e igualitária. Este parecer deixa bem claro a responsabilidade não só da sociedade, mas em especial da função da escola neste processo.

Ainda de acordo com os autores, as histórias africana e afro-brasileira devem ser contadas de forma a não distorcer a realidade, ressaltando as suas contribuições para a construção da sociedade brasileira. No caso do ambiente escolar, este não deve ser o único responsável por tratar das relações étnico-raciais, pois, atualmente vários grupos sociais, tem realizado esse intento na sociedade.

A legislação também trouxe o dia 20 de novembro representando o Dia Nacional da Consciência Negra, onde as escolas tiveram que inserir esta data em seus calendários escolares.

Já em relação à cultura indígena, esta era contada a partir de imagens e de histórias presentes em livros, no qual primeiramente estudava-se o descobrimento do Brasil, para daí partir a discussão a respeito dos povos indígenas, trazendo questões como a colonização, catequização e escravidão. Assim:

“(…) predominavam nos livros didáticos de história narrativas que abordavam os povos indígenas como representantes do passado, só aparecendo como primeiros habitantes do Brasil, concepções responsáveis pela formação de muitas gerações escolares” (BERGAMASCHI e GOMES, 2012, p. 56).

Com o documento, a orientação incluiu a discussão de aspectos da história e da cultura indígena que caracterizam a formação da população brasileira, bem como o resgate as contribuições na área social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Porém, se faz necessário lembrar que ainda muitas escolas brasileiras não trabalham com os referidos temas, ou quando trabalham os restringem a projetos de apenas um dia voltados para o dia 19 de abril, Dia do Índio, ou o próprio dia 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra. A ideia de se trabalhar com os temas desde a Educação Infantil propiciam a criança diferentes habilidades e conhecimentos específicos.

Porém, quanto à questão pedagógica, Candau e Moreira (2008) ainda trazem no trabalho intitulado “Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas” os desafios enfrentados

pelas escolas atualmente, ao tratar dessas questões, já que não foram preparados. Por isso, o que se tem visto, muitas vezes é a falta de desenvolvimento dos temas em questão, ao invés de fomentar as discussões e debates a respeito da diversidade sociocultural:

Esta preocupação supõe o reconhecimento e valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas, e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos/as. Reconstruir o que consideramos 'comum' a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, garantindo assim que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como comum referência, rompendo assim com o caráter monocultural da cultura escolar (CANDAU, 2011, p. 28).

Assim, o presente artigo teve por objetivo discutir as questões étnico-raciais do ponto de vista do ambiente escolar, a partir da Educação Infantil. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa e foram realizadas através de levantamento bibliográfico, discussão, e observações realizadas na Educação Infantil da Prefeitura da Cidade de São Paulo.

Por fim, devemos lembrar que a escola não é a única instituição responsável pelas relações étnico-raciais, uma vez que o processo de educar ocorre também na família, nos grupos, nas comunidades, no convívio social, entre outros. É importante ressaltar que a escola é um ambiente privilegiado para a promoção dessas questões em virtude da marcante diversidade que existe dentro dela.

Ainda, vivenciando um ambiente educacional igualitário, no que diz respeito às diferenças, possibilita auxiliar no processo de autoestima das crianças negras, fortalecendo-as também

LEGISLAÇÃO VOLTADA PARA AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

O Brasil, em especial, foi marcado durante muito tempo por um regime escravocrata em que predominava o pensamento eurocêntrico (SILVA, 2007). Após o término desse regime, em que os negros eram trazidos da África para trabalharem como escravos em condições precárias, a sociedade passou a discutir sobre as questões étnico-raciais, muito provavelmente a fim de se redimir com os longos anos de escravidão sofridos por eles.

Assim, no tocante a Educação o Conselho Nacional de Educação (CNE) modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a partir da Lei nº 10.639/03. Na sequência, o Parecer CNE/CP 003/04 trouxe as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”, trazendo para dentro das escolas a obrigatoriedade de inserir esse tema no currículo escolar de todo o país:

[...] A necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a educação das relações étnico-raciais positivas a que tais conteúdos devem conduzir (PARECER CNE nº 003/2004, p.1-2).

No Artigo 79-B da LDBEN, instituiu-se também a inclusão do dia 20 de novembro, oficialmente como Dia da Consciência Negra.

Já a Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), promulgou a obrigatoriedade do ensino da história da cultura indígena nas escolas. A ideia seria também uma reparação histórica e cultural, em relação a esse povo, tanto na cultura brasileira quanto nos contextos acadêmicos, priorizando a valori-

zação das contribuições indígenas para o Brasil (LUCIANO, 2006).

A ideia do Ministério da Educação e Cultura (MEC) foi a de definir políticas que instrumentalizassem mudanças do ponto de vista da diversidade, bem como as práticas pedagógicas e as relações interculturais, devendo-se lembrar que esta encontra pouca ressonância nas práticas pedagógicas concretas (BRASIL, 2002). Assim, podemos destacar Bonin, sobre o contexto do ensino da cultura indígena nas escolas:

Esse índio, objeto de conhecimento e celebração num espaço delimitado nos calendários escolares, é quase sempre amalgamado à natureza e reconhecido por atributos como alegria, ingenuidade, liberdade. Um efeito dessas representações é o estranhamento que nos causa o encontro com indígenas em contextos urbanos, participando de atividades comerciais, ou em noticiários que deixam ver, de relance e de modo fugaz, a situação de miséria e violência a que estão submetidos muitos povos indígenas na atualidade brasileira (BONIN, 2008, p. 318).

Em especial, São Paulo, dentro da Educação Municipal trouxe inúmeros documentos dentre eles as “Orientações Curriculares Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial” (2008), da Prefeitura da Cidade de São Paulo junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE) orientando sobre o trabalho com as questões étnico-raciais:

[...] A necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a educação das relações étnico-raciais positivas a que tais conteúdos devem conduzir (PARECER CNE nº003/2004, p.1-2).

Para Verrangia e Silva (2010), essa legislação voltada para o âmbito educacional trouxe discussões específicas sobre o tema a fim de garantir aprendizagens significativas, envolvendo todos os educandos, a fim de desenvolver o respeito, a equidade, o conhecimento e a valorização da cultura africana. A escola é fundamental nesse processo e para isso, as histórias africana e afro-brasileira devem ser trabalhadas de forma a valorizar a cultura e não como foram repassadas até os dias atuais, dando muita ênfase somente a escravidão.

Ainda, as Políticas Públicas começaram a assumir um papel de reparação pelos danos causados aos afro-brasileiros por anos de injustiça, desrespeito e marginalização a que esse povo foi submetido, inserindo-os no contexto político, social e educacional: “Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira” (BRASIL, 2013, p. 499).

A decretação da Lei nº 10.639/2003 veio como tentativa de reparar os danos, as injustiças e a marginalização que acompanham o povo negro e seus descendentes desde a chegada ao território brasileiro. A lei configura uma Política Pública afirmativa, fruto da luta de diferentes movimentos a fim de dar a esse povo a oportunidade de ter voz. Os movimentos têm realizado um resgate ao reconhecimento da cultura africana e as suas contribuições para o Brasil, fazendo críticas à sociedade e a erotização, como a polifonia erótica aos orixás e a expressão musical e corporal mais que estruturada (ABRAMOVAY, 2006).

Já o estudo da cultura indígena foi regulamentado inicialmente pela Lei Federal nº 11.645/2008, que criou a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio.

Ainda, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a educação para as questões étnico-raciais impõe um conjunto de aprendizagens entre as diferentes raças existentes e a troca de conhecimentos, a fim de construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Candau (2010) discute que a educação intercultural, pode trazer algumas contribuições provenientes de grupos e movimentos negros como: as denúncias por discriminação racial, o combate à ideologia de mestiçagem e a “democracia racial” presentes entre diferentes grupos nas sociedades latino-americanas. Assim, a escola deve trabalhar diferentes questões para que promova o reconhecimento de suas identidades culturais.

LEGISLAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME) DE SÃO PAULO

Em especial, a educação do município da Cidade de São Paulo trás não só uma legislação pertinente ao ensino da cultura africana e afro-brasileira, como também tem enorme preocupação de trabalhar essas questões na sua rede de ensino. Ao longo dos últimos anos, desde que foi instituída a Lei nº 10.369/03 que alterou a Lei nº 9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a fim de incluir no currículo a obrigatoriedade do tema “História e Cultura Afro-brasileira”, várias foram as ações da Secretaria Municipal de Educação para implementar e seguir a legislação em questão.

No ano de 2005, foi ofertado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade o curso “História e Cultura Afro-brasileira – Ensinar e Aprender na Diversidade”, ministrado pelo Museu Afro-Brasil. A ideia foi ofertar formação e oficinas para uma quantidade relativamente baixa de profissionais: inicialmente 150 professores da rede do Ensino Fundamental II.

Em 2006, ocorreu a formação “Projeto a Cor da Cultura”, que triplicou o número de vagas ofertado no ano anterior, além de distribuir material midiático e apostilas para 119 Unidades Escolares (UEs). Nesse mesmo ano a Secretaria também ofertou a Mostra do Cinema Negro e Indígena a fim de realizar debates e discussões a respeito desses dois temas.

Já, dois anos depois, foi lançada a primeira produção e publicação das “Orientações Curriculares: expectativa de aprendizagem para educação étnico-racial”. No ano seguinte, 2009, houve a formação continuada em Educação Étnico-racial (ERER) para os educadores e gestores das UE's inicialmente para aqueles pertencentes às Diretorias Regionais de Educação das regiões de Campo Limpo e Itaquera.

Em 2010, a SME encaminhou à Câmara de Educação Básica do Conselho Municipal de Educação o Ofício nº. 054/10, que continha o Relatório das Ações da Secretaria Municipal de Educação referente à Educação Étnico-racial, através da implementação das Leis nº 10.369/03 e nº 11.645/08. O documento foi elaborado a partir dos eixos propostos no Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas.

Assim, foram encaminhadas para as escolas 52 títulos, nos quais podem-se destacar as obras: Cadernos Negros – Os Melhores Contatos; A Escravidão no Brasil e; o Tear Africano.

Ainda no mesmo ano, saiu a Portaria SME nº 4.738/09, de 19 de outubro de 2010, que montou o Grupo de Educação para a Diversidade Étnico Cultural e Racial, a fim de realizar as seguintes contribuições:

I - Elaborar propostas pedagógicas que estimulem a compreensão e o respeito à diversidade étnico cultural e racial; II- formulação de Políticas Públicas favorecendo a construção da identidade da população indígena, negra e de outros povos discriminados, garantindo a equidade de representação destes segmentos sociais em todas as dimensões do Currículo Escolar; III- cursos de formação sobre a temática étnico-racial para Professores, Coordenadores Pedagógicos, Diretores Regionais de Educação, Diretores de Escola e outros integrantes da equipe escolar; IV- seminários, exposições e simpósios sobre a temática; V- pesquisas e indicação de material de apoio, estratégias e materiais visando à inserção das temáticas africana, afro-brasileira e indígena no currículo escolar; VI - acompanhamento, avaliação e divulgação dos resultados de projetos desenvolvidos em parceria com outras Secretarias do Município.

Em 2018, houve o evento Agosto Indígena (que ocorre todos os anos na rede municipal de ensino) trazendo um Seminário para demonstrar o protagonismo indígena nos seus mais variados campos de atuação: histórica, social e política, a fim de possibilitar a inclusão no currículo oficial da rede.

A SME também promoveu no Centro Educacional Infantil (CEI) Cidade Dutra, pertencente à Diretoria Regional de Ensino (DRE) da Capela do Socorro, trabalhos destinados a fim de orientar os docentes para a pesquisa dos valores culturais dos indígenas, contando com exposições, festas temáticas e contação de histórias nas bibliotecas dos CEUs.

Ou seja, pode-se concluir que a Rede Municipal de Ensino de São Paulo, se preocupa muito com as questões étnico-raciais, promovendo debates, encontros, cursos, formações, entre outras situações para que as leis possam ser aplicadas e cumpridas.

O TRABALHO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

A diversidade cultural deve estar presente não só no Ensino Fundamental e Médio, mas também desde a Educação Infantil. Esta tem passado nos últimos anos por transformações, incluindo a questão do currículo. A Constituição de 1988 incluiu as Creches e Pré-escolas no chamado Ensino Básico, e apesar dos avanços desde a década de 1990, a questão relacionada ao cuidar e educar não ficou muito clara, com as creches permanecendo com um caráter mais assistencialista que educacional.

Por isso, devemos pensar que a própria cultura infantil é rica em diversidade, independentemente do seu reconhecimento social ou da sua aceitação. Costa (2016), no artigo intitulado “A importância da cultura indígena na Educação Infantil: Relato de prática pedagógica” discute que trabalhar a diversidade cultural na Educação Infantil é de suma importância para o desenvolvimento integral das crianças. Desta forma, propostas pedagógicas voltadas para a valorização da cultura africana, afro-brasileira e indígena, contribuem não só para a difusão dessas culturas, mas também

no sentido de coibir a exclusão, a discriminação, o racismo e o preconceito.

Em 2009, a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e o Conselho Nacional de Educação, os documentos trouxeram orientações quanto ao trabalho pedagógico a fim de garantir à criança a educação que é orientada pelos Parâmetros Nacionais na Educação.

Os docentes da Educação Infantil devem se atentar para o trabalho com projetos incentivando a aceitação e o respeito às diferenças, independentemente da raça, etnia, gênero, religião ou cultura.

Mas como esse conteúdo pode se encaixar no contexto da Educação Infantil? O docente pode considerar diferentes possibilidades que podem ser desenvolvidas a partir dessa temática como: a cultura e os hábitos; alimentação; tipo de moradia; locais onde vivem; a música; as brincadeiras, os brinquedos, etc.

Trabalhar a questão africana, afro-brasileira e indígena do ponto de vista da inclusão pode propiciar as crianças o conhecimento dos aspectos positivos dessas populações em relação à cultura nacional, fazendo associações às suas tradições, como por exemplo, contos, músicas, culinária, artes plásticas, entre outras questões.

O cuidar e o educar são essenciais na Educação infantil, necessitando de atividades planejadas que instiguem a imaginação, a curiosidade, a empatia e o respeito, considerando que as crianças são agentes ativos durante todo o processo de aprendizagem, sendo capazes mesmo pequenos, de entenderem, respeitarem e conviverem com as diferenças.

No caso da literatura, podemos citar o Projeto Leiturinha que traz uma coleção de livros infantis relacionadas às duas culturas, garantindo a identidade e a cultura, fazendo com que as crianças reconheçam as raízes que formam o povo brasileiro.

Em relação aos brinquedos e brincadeiras, há vários sites e artigos disponibilizados na internet que indicam como confeccionar diferentes brinquedos. A ideia é conhecer e valorizar as brincadeiras, além de fazer com que a própria criança possa confeccionar seus próprios brinquedos.

Em relação à Arte o docente pode trabalhar imagens e figuras, fazendo com que as crianças desenhem o que aprenderam durante a atividade proposta, assim, como a música, que possibilita a sonorização, a dança, além da confecção e conhecimento de diferentes instrumentos.

Podemos citar, em relação ao município de São Paulo, que no ano de 2019, foi promovido o “Festival do Jogo da Onça e Outras Brincadeiras Indígenas”, destinado às crianças matriculados nas escolas da Rede Municipal de Ensino (RME), contribuindo para o aprimoramento de atitudes, habilidades e competências, além de promover a integração e o intercâmbio das crianças ampliando as oportunidades de socialização, autoestima, integração social e cultural.

Devemos lembrar ainda que da mesma forma que o ensino da cultura africana, afro-brasileira e indígena às vezes apresenta dificuldades na Educação Infantil. D’Ambrósio (2005) e Montenegro (2006) citam que quando se trata da escolarização das crianças indígenas de quatro a cinco anos, (período da Educação Infantil) existem interferências no processo e nas práticas pedagógicas pau-

tadas em parâmetros não indígenas, desconsiderando a própria cultura durante a escolarização dessas crianças. Acaba-se levando mais em consideração a cultura brasileira como um todo do que a própria cultura de raiz.

Ou seja, ações como estas podem garantir a integralidade das culturas africana, afro-brasileira e indígena não só nos espaços destinados à Educação Infantil, mas que isso possa ser levado com as crianças para o Ensino Fundamental. A exemplo da Secretaria Municipal de Educação, ações como as citadas no presente trabalho, fazem com que exista um cuidado efetivo com essas questões já na Educação Infantil.

Assim, o trabalho durante a formação da criança cria inúmeras possibilidades, que além de ricas ampliam o campo de conhecimento dentro da escola. A criança, ao conviver com realidades diferentes relacionadas às raças, culturas e etnias apresenta um menor grau de manifestação de preconceitos culturais. O multiculturalismo dentro de uma mesma sociedade interfere nos interesses políticos, sociais e econômicos que são diferentes de acordo com os grupos e por isso a necessidade de se valorizar e respeitar as diferenças culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade cultural deve estar presente não só no Ensino Fundamental e Médio, mas também na Educação Infantil. A ideia central é a de utilizar práticas pedagógicas que visem à importância da valorização das culturas africana, afro-brasileira e indígena não só pela sua riqueza, mas também pela difusão dessa cultura em especial, a fim de diminuir ou mesmo eliminar a exclusão, a discriminação, o racismo e o preconceito.

O docente da Educação Infantil deve trabalhar com projetos que tenham como objetivo a aceitação e o respeito às diferenças, sejam elas de raça, etnia, cultura, credo, entre outras e na valorização das muitas contribuições culturais que esses povos trouxeram para a formação da sociedade brasileira. O surgimento de um novo olhar pode ser possível desde quando pequenos, na Educação Infantil, sobre essas culturas, fortalecendo o reconhecimento das suas organizações sociais, tradições, saberes, valores, crenças, assim como seus processos de transmissão cultural.

No caso da Educação Infantil, podemos dizer que essas culturas possuem enormes contribuições para o desenvolvimento de cidadãos críticos, respeitosos e conhecedores da história do seu próprio povo e país. Além disso, o tema deve propiciar a inclusão através do conhecimento dos aspectos positivos dessas populações em relação à cultura, fazendo associações às suas tradições como é o caso dos contos, das músicas, da culinária, das artes plásticas, da literatura, entre outras questões.

Ainda, os exemplos citados em relação à Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo em conjunto com a Secretaria municipal de Educação (SME), tem por finalidade criar atividades relacionadas a esses temas em especial a fim de garantir a integralidade das culturas africana, afro-brasileira e indígena não só nos espaços destinados à Educação Infantil, como também no Ensino Fundamental. Ainda, a exemplo do caso da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo,

esperamos que outras redes de ensino, bem como os governantes, cuidem e efetivamente discutam sobre as questões étnico-raciais na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; Mary, G. **Relações Raciais na Escola: Reprodução de Desigualdades em Nome da Igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violência nas Escolas, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145993por.pdf>. Acesso em 15 mai. 2020.

BERGAMASCHI, M.A.; GOMES, L.B. **Ensaio de educação intercultural. Currículo sem fronteiras** 12.1 (2012): p. 53-69.

BONIN, I.T. **Com quais palavras se narra a vida indígena na literatura infantojuvenil que chega às escolas?** In: SILVEIRA, Rosa Hessel (Org.). **Estudos culturais para professor@s**. Canoas: Editora da Ulbra, 2008. Disponível em: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss16_04.pdf. Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.645. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

CANDAU, V. M. **Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas.** In, CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos.** Rio de Janeiro, 7 Letras, 2011, p. 13-34.

CANDAU, V.M. **Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais.** In: **Educação: temas em debate/organização** Vera Maria Candau, Susana Beatriz Sacavino. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: 7 letras, 2015.

LUCIANO, G.S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: SECADI/LACED, 2006.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. **Desigualdades raciais em livros didáticos e literatura infanto-juvenil.** In: COSTA, Hilton e SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. (org). **Notas de História e cultura afro-brasileiras.** Ponta Grossa: Editora UEPG/UFPR, 2007.

VERRANGIA, D.; SILVA, P.B.G. **Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.3, p. 705-718, set./dez. 2010.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 234/06, de 05 de setembro de 2006. Estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino.**

_____. Parecer CNE nº 201/10 - Prefeitura de São Paulo. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:fRF9xSale4cJ:www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/educacao/cme/Par_CME_201-10.doc+&cd=9&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br Acesso em: 23 jan.2023

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRÁTICA DOCENTE



ROBERTA QUEIROGA LIRA DE NOBREGA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2004); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2006); Coordenadora Pedagógica do CEI Professor Reynaldo de Maria Freitas e Silva.

RESUMO

Este artigo propõe-se a discutir sobre a qualidade na educação infantil e a prática docente nas sociedades contemporâneas. Para compreender e acompanhar a garantia do direito à educação das crianças é necessário conhecer as condições adequadas de trabalho para os educadores e analisar a prioridade que o estado acompanha e garante os direitos referentes à educação infantil. A análise da qualidade da educação infantil implica observar as práticas docentes e também identificar o contexto em que estas estão inseridas. Conclui-se que a qualidade da educação infantil emerge das práticas docentes analisadas. Reitera-se que o alcance da qualidade está intrinsecamente ligado à participação e às decisões político-pedagógicas de diversos sujeitos da escola e da sociedade, bem como aos princípios, fundamentos e instrumentos de políticas públicas formuladas em diálogo com conhecimentos produzidos historicamente, sobre quais são os indicadores para uma EI de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Qualidade; Educação infantil; Docência; Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil de qualidade para todas as crianças é uma meta histórica ainda não alcançada no Brasil. Para definir o que seria educação de qualidade, será necessário definir o que é qualidade. E para isso devemos questionar: Que qualidade se almeja? Quem constrói esta qualidade? Como pode ser verificada? O que é preciso para que a qualidade seja experienciada no cotidiano das escolas de EI? O que está escrito nas orientações, diretrizes e leis é suficiente para garantir a qualidade da educação das crianças? São questionamentos complexos. A qualidade pode ser discutida por distintos enfoques, dada a sua multiplicidade de dimensões.

Na educação infantil a qualidade está profundamente ligada ao direito à educação (CÔRREA, 2003), assim como aos direitos dos profissionais da educação infantil, que necessitam de

um ambiente de trabalho que promove bem-estar, que oferece tranquilidade para o exercício da docência e garante condições necessárias para o desenvolvimento das ações educativas junto aos bebês, crianças e suas famílias. Para efetivar a garantia deste direito é necessário a organização de políticas e ações que vão desde a formulação de diretrizes e leis para a educação das crianças à formação dos docentes e dos demais profissionais que trabalham na escola e à aquisição de mobiliários e artefatos, brinquedos e materiais para as experiências das crianças.

Quando nos referimos a educação de qualidade para as crianças de zero a seis anos de idade é um direito e o para que se possa garantir este direito são as políticas de estado. É uma poderosa estratégia, a educação de qualidade para todas as crianças, com a intenção de combater às desigualdades sociais e educacionais, como apontam os estudos de Rosenberg (2002, 2013, 2014).

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a qualidade da Educação Infantil. Com a intenção de ter o objetivo específico considerar as das práticas docentes e o que pode ser feito pelas dimensões da formação de professores, da proposta pedagógica e curricular, da infraestrutura, da materialidade, das condições de trabalho e das experiências e relações estabelecidas entre as professoras e as crianças e entre as docentes e as famílias.

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Educação de qualidade é sinônimo de investimentos e transparência do poder público, pois oferece a possibilidade de reflexão, de crítica e diálogo. Para garantir o direito à educação e modificar a concepção assistencialista que marcou a educação infantil no período do século passado no Brasil, requer empenho de diferentes setores públicos.

Desde os anos 1990, Rosenberg (1994) já apontava políticas pobres que diminuem as possibilidades de acesso democrático a uma educação que atende a crianças, políticas que compreendem a criança como seres de direitos e não construídos sob um rótulo de 'não cidadão', como enfatizado pela autora, àqueles cuja ausência do estado reverbera em um atendimento empobrecido e de má qualidade de forma cíclica e contínua. A intenção da pesquisa é analisar e compreender a educação inicial de crianças de zero a seis anos e identificar em que medida os referenciais da educação infantil são priorizados na prática e atuação dos educadores.

A qualidade da educação das crianças está intrinsecamente ligada ao direito à educação (CÔRREA, 2003), assim como aos direitos dos profissionais da educação, que necessitam de um ambiente de trabalho promotor de bem-estar, de tranquilidade para o exercício da docência e das condições necessárias para o desenvolvimento das ações educativas junto às crianças e suas famílias. A garantia desse direito pressupõe a organização de políticas e ações que vão desde a formulação de diretrizes e leis para a educação das crianças à formação dos docentes e dos demais profissionais que trabalham na escola e à aquisição de mobiliários e artefatos, brinquedos e materiais para as experiências das crianças.

Esta qualidade apresenta-se e em leis e diretrizes que apontam a necessidade de avaliação

desta etapa da Educação Básica, também temos os parâmetros de qualidade, conforme consta na estratégia 1.6 da Meta 1 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Importante questionar que parâmetros de qualidade são esses? Retomando o percurso brasileiro de legislação para a educação, identificamos que desde a década de 1990, órgãos executivos da área da educação vêm, sob a pressão e a colaboração da sociedade civil, definindo indicadores para avaliação da qualidade da Educação Infantil. Um dos primeiros documentos brasileiros que versam sobre a qualidade da educação das crianças chama-se Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança (BRASIL, 2009d), publicado em 1995 pelo Ministério da Educação e reeditado em 2009. Percebe-se que no título deste documento não consta a palavra qualidade, mas o identifica o respeito aos direitos das crianças e com isso, consideramos que este é o fundamento principal para se construir a qualidade. A lista de critérios elaborada no documento para a instituição de Educação Infantil que atende a crianças de zero a três anos de idade foi um começo importante para o delineamento de qual qualidade se quer alcançar (BRASIL, 2009d).

Este material, foi um marco que auxiliou para o caminho precursor da busca pela qualidade na Educação Infantil, ainda continua como uma fonte inspiradora e efetiva para a elaboração de parâmetros de qualidade no território nacional.

É possível perceber contradições, diversidade de interesses e inviabilização para implementação de políticas públicas para alcançar a qualidade da Educação Infantil. Observar somente a avaliação da qualidade da Educação Infantil na direção da escola e das práticas docentes não oferece uma análise ampla e contextualizada dos diferentes níveis de qualidade, pois esta qualidade também se amplia para análise das qualidades das políticas públicas formuladas. A proposta de visualizar somente a instituição escolar e seus agentes não poderá oferecer uma avaliação fiel e digna da qualidade ou da falta de qualidade nas redes de educação e nas escolas da Educação Infantil, pois a falta, inadequação ou insuficiência de políticas públicas podem ser fortes indicadores do não alcance da qualidade na educação e nas escolas de Educação Infantil estimada pelo próprio poder público. Com isso, evidencia-se que é equivocado e perverso avaliar a qualidade da Educação Infantil focando apenas na escola e nos seus agentes. A qualidade estimada para a Educação Infantil é trilhada por diferentes agentes, dentro da unidade educacional e fora dela. As crianças, os profissionais e educadores que estão frequentando e trabalhando em centros educacionais infantis e em escolas de educação infantil englobam um sistema político-social e educacional que pode ser favorável ou não ao desenvolvimento de uma ação pedagógica com base em dimensões e indicadores de qualidade.

Necessário realizar um diálogo intersetorial para efetivar a garantia de políticas públicas, devendo priorizar uma permanente intenção para concretizar os direitos infantis nas escolas, diferentes estudos e documentos também relatam que a qualidade da Educação Infantil está relacionada também à qualidade da docência (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006). Portanto, esta situação está diretamente ligada, a garantia dos direitos das crianças, e com isso esta dinâmica entra nesta discussão, uma vez que há também uma relação intrínseca entre docência de qualidade e garantia de direitos infantis. Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009, que institui a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009a), chama atenção não só para as desigualdades de acesso a vagas em centros educacionais

infantis e pré-escolas, mas também alerta sobre os perigos oriundos da oferta desigual de escolas de qualidade.

Faz-se necessário dar importância para as narrativas docentes que compõem os complexos percursos educativos, e que oferecem relevantes pistas para compreender a distância entre o que está posto em teorias e documentos legais e os reais contextos da prática. Esta análise evidencia-se observar a qualidade oferecida na Educação Infantil.

Também é necessário destacar que o trabalho docente é constituído de dimensões que estão entrelaçadas com a busca da qualidade, como: a formação, as interações e as experiências com as crianças e suas famílias, a infraestrutura, a materialidade, as condições de trabalho. Compreende-se que a busca da qualidade aparece antes do momento do encontro da educadora com as crianças, pois é primordial analisar a formação inicial, pois é uma das dimensões que pode fazer diferença na qualidade do trabalho pedagógico planejado e vivido com as crianças. A formação da professora é condição fundamental para um exercício da docência sustentado em conhecimentos teórico-metodológicos que respeitem as crianças em seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem e que possibilite à docente fazer leituras dos contextos sociopolíticos e de seus desdobramentos na educação, bem como posicionar-se frente a projetos que versem sobre a negação ou desmonte de direitos, concepções e princípios negociados para uma EI de qualidade.

Em relação à formação inicial de professoras atuantes na Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996) determina como formação mínima em ensino médio, modalidade normal, praticamente extinta no território brasileiro, antigo Magistério, além da conquista da escolaridade em licenciatura em Pedagogia, em nível superior. Observamos a expansão de Instituições de Ensino Superior (IES) e as políticas e programas implementados destinados à democratização do acesso ao ensino superior, nas últimas duas décadas, não vêm garantindo melhorias na qualidade da formação inicial, nem ao acesso e permanência de jovens na universidade. A ausência de melhorias e investimentos na Educação Básica e a valorização da carreira docente distanciam cada vez mais, interessadas ao ingresso na profissão. Nota-se que estes percursos não estão vinculados à expansão do ensino superior e tornam-se mínimos para o auxílio e mudanças nesta situação de melhoria da qualidade da Educação Infantil, como aponta Barros (2015, p. 383):

[...] o modelo de expansão adotado é insuficiente para romper o processo excludente que perpassa a trajetória dos estudantes ao longo da Educação Básica, a qual é profundamente influenciada por suas condições socioeconômicas.

Nesse sentido, o ciclo de "não cidadão", denunciado por Rosemberg (1996), sobre os desafios da qualidade da Educação Infantil, reverberam também por toda a Educação Básica. Como reafirma Barros (2015) em sua pesquisa sobre o ensino superior, há uma relação direta e sistêmica deste com o ensino básico público de baixa qualidade, que “[...] reduz as chances de nossos estudantes maximizarem o seu potencial, submetendo-os à marginalidade, a subempregos ou a trabalhos manuais de pouco valor agregado” (BARROS, 2015, p. 384). Sabe-se que a formação inicial, advinda dos cursos de licenciatura em Pedagogia, frequentemente abarca escassos componentes curriculares relacionados à primeira etapa da educação básica, enfatizando, em muitos currículos,

componentes referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escassez de possibilidades do/a estudante potencializar aprendizados relevantes relacionados a conhecimentos sobre a EI, desenvolvimento infantil, concepções e história das infâncias, saberes e identidade docente da professora de EI, dentre outros pontos importantes, é uma realidade.

Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017), em um estudo sobre a análise curricular de 144 matrizes de cursos de Pedagogia registrados no Brasil, apontaram fragilidades na formação inicial, que objetiva, por sua essência, uma docência polivalente para a atuação na EI e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas cujos processos formativos implicam em um amplo campo de preparo para atuação do pedagogo/a, tais como a gestão escolar e trabalhos em espaços não escolares. Para os autores, a formação inicial em Pedagogia não é suficiente, apresentando-se generalista, superficial e com considerável incoesão curricular que "não forma (bem) nem o pedagogo nem o docente" (PIMENTA et al, 2017, p. 25).

Observa-se que nesta dinâmica em um mundo complexo, plural e em permanente movimento, a formação inicial não se mostra suficiente para compreender e driblar os inúmeros desafios da prática profissional. A inclusão da Lei nº 12.796/2013 na LDBEN enfatiza a importância da formação continuada das educadoras, destacando a garantia de seus direitos a tal formação em locus ou em outros centros de educação.

Na última versão dos já citados Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2018), destaca-se a formação docente como um dos princípios de qualidade para o atendimento a crianças: "a formação inicial e continuada são processos constitutivos da ação docente, que se expressam como exigência legal e como garantia de contínuo aperfeiçoamento e qualificação" (BRASIL, 2018, p. 34). O mesmo documento, ressalta outro princípio, disposto na seção "Seleção, carreira e valorização dos professores e profissionais", enfatizando a melhoria das condições de trabalho das profissionais de educação e salientando a importância da valorização e reconhecimento do trabalho docente como fundamentais na promoção da qualidade na Educação Infantil: "A melhoria das condições salariais e de carreira dos Professores, em que pesem os inúmeros impasses e desafios a serem enfrentados são, entre outros, elementos indissociáveis e imprescindíveis [...]" (BRASIL, 2018, p. 33). Sobre a almejada construção de uma educação de qualidade, Sahlberg (2011) sustenta que países que constroem seus sistemas públicos de educação sedimentados no investimento em uma formação docente sólida e fortalecida, destacam-se, sobremaneira, na manutenção de direitos dos seus indivíduos através da educação.

Historicamente, no que concerne à dimensão material e às condições físicas e estruturais de trabalho, estas não costumam ser valorizadas e fortalecidas em inúmeras escolas brasileiras que atendem a crianças. Em registros de diálogos entre Sérgio Guimarães e Paulo Freire, na obra Partir da Infância (2000), Freire recorda algumas vivências da sua trajetória profissional sobre aspectos de práticas docentes na antiga escola primária. Em dada altura do diálogo, o autor recapitula um trecho da sua tese de doutorado que afirma:

Não será ainda com essa escola, mal preparada materialmente, sem equipamentos, sem adequado material didático, sem condições higiênicas, sem vitalidade, sem verba, que poderemos ajudar o educando a inserir-se no processo da nossa democratização e do nosso desenvolvimento.

(FREIRE, 2000, p. 74)

Após lembrar sua tese doutoral, Freire indaga: "isso foi escrito em 1958! E parece que eu estava escrevendo hoje, não?" (2020, p. 75). Infelizmente, afirma-se que, a partir das reflexões freireanas de 1981, sobre escritos do ano de 1958, as condições descritas de muitas escolas de Educação Infantil ainda continuam atuais nas diversas realidades deste vasto país. Nessa mesma direção, indaga-se: como falar de qualidade sem garantias mínimas referentes às dimensões materiais e humanas que afiançam os direitos básicos das crianças e das/dos profissionais de educação?

Diante destas análises e reflexões, considerando o fundamento entre qualidade e docência levanto algumas questões neste estudo, a saber: que qualidade de Educação Infantil as educadoras revelam em suas narrativas? Em que medida as condições de trabalho asseguradas pelo poder público afetam a qualidade da Educação Infantil que é esperada e exigida nas leis e orientações para a Educação Infantil? Quais estratégias as professoras criam e adotam para construir esta qualidade? Com isso retomo a importância e necessidade de investir e fomentar ações para garantia de formação e reflexão do próprio fazer educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo situa-se no âmbito das análises sobre a qualidade da Educação Infantil que emerge de práticas docentes. Para tanto, destacou-se as dimensões formação e valorização docente, a infraestrutura e materialidade, que incidem diretamente na construção de uma escola e educação de qualidade. Constatou-se que a qualidade das práticas docentes na Educação Infantil é complexa e multifacetada e sua construção envolve sujeitos situados na escola e em distintas esferas e instâncias da sociedade, além de exigir políticas públicas intersetoriais.

Com base nestas análises observa-se que a qualidade não é produzida ao final de cada bimestre, semestre ou ano, mas no dia-a-dia, com pequenas ações que fazem a diferença na vida de cada criança e da escola de Educação Infantil e também com grandes ações no âmbito do setor público evidenciando a garantia de direitos. Diante da ausência e/ou insuficiência de atuação do poder público para a garantia das condições laborais ao exercício da docência e manutenção dos direitos à educação das crianças, evidencia-se a ação das próprias unidades educacionais e/ou educadores para alcançar esta garantia de direitos e qualidades na Educação Infantil. Essas ações ainda não alcançaram o patamar requerido pelos parâmetros de qualidade estabelecidos em orientações e diretrizes nacionais para a Educação Infantil. O que se notou foi um distanciamento entre o que está escrito em orientações e diretrizes, no que diz respeito aos parâmetros de qualidade, e as ações educativas desenvolvidas.

Os processos de avaliação ainda predominam o levantamento dos problemas existentes na escola. A efetiva mudança de perspectiva de como a avaliação da qualidade é feita apresenta-se como urgente, pois o objeto que se quer avaliar, as estratégias e os instrumentos de avaliação que focam apenas em dados estatísticos e nos resultados da escola, ignora a participação e a escuta dos sujeitos que produzem e vivem as práticas docentes, estas não são suficientes para evidenciar

o nível da qualidade do trabalho pedagógico que vem sendo produzido e já consolidado em instituições de Educação Infantil.

Se olharmos a qualidade por este foco é possível encontrar, em escolas de Educação Infantil, ações de qualidade em muitas práticas docentes. Essa qualidade pode não estar visível em nível macro quando a escola é avaliada em seu projeto institucional, mas pode ser vista em nível micro por meio de diferentes ações promotoras de qualidade empreendidas nas práticas docentes.

Em relação à formação e valorização docente, as políticas de formação inicial e continuada são escassas e as professoras salientam que investem, por conta própria, em ações formativas porque esse é o único caminho para se avançar com qualidade no exercício da docência. O reconhecimento de que o estudo e a pesquisa são princípios fundamentais para a ação profissional significa indícios de um olhar atento e investigativo, tanto para o contexto educativo como para a conjuntura político-econômica em vigência na sociedade.

Outro ponto salientado nas narrativas reside na ausência do poder público no que diz respeito à formação inicial e continuada das professoras, o que vai na contramão da promoção da qualidade. Uma formação consistente e multirreferencial assegurada às professoras e demais profissionais da educação cria um lastro duradouro e propulsor de ações potentes no campo da EI, mas esse não tem sido o interesse e a vontade política dos gestores públicos e de políticos que legislam no campo da educação. Nesse sentido, parece um contrassenso pensar em qualidade da Educação Infantil desconsiderando o capital humano e tudo que ele tem direito - formação inicial e continuada, valorização docente, carreira, salário, condições materiais e infraestrutura -, posto que, sem ele, não se consegue tornar a educação almejada possível.

Tanto a formação de professoras como o espaço físico e a materialidade são dimensões que interferem no nível de qualidade encontrado em cada escola de EI e devem ser incluídos no âmbito de políticas públicas, para que não sejam feitas gambiarras por quem está na escola, com o intuito de viabilizar o trabalho pedagógico. A construção da qualidade é um compromisso político de todos os atores responsáveis pela educação das crianças, que vai sendo tecida desde a escolha do projeto arquitetônico, a qualidade dos materiais, o tipo e a quantidade de materiais adquiridos para cada escola, o número de crianças por grupo, a formação das docentes, as condições de trabalho, dentre outros aspectos.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, Aparecida Xavier. **Expansão da Educação Superior no Brasil: Limites e Possibilidades. Educação & Sociedade**. v. 36, n. 131, p. 361-390, abr.-jun., 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/NGJT56LBxz9VCDCp7gr86Tf/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso 12 jan. 2023.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDIOLI, Anna (Org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (a cura di). **Partecipazione e qualità: percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena**. Italia, Parma: Edizioni junior, 2010.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (Org.). **Participação e qualidade: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos**. Tradução de Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Ed. UFPR, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República - Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso 12 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Presidência da República - Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso 12 jan. 2023..

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto/SEB. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Vol. 1, Vol. 2. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007. **Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - PROINFÂNCIA.** Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3130-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-6-de-24-de-abril-de-2007>. Acesso 12 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009.** Trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009b, seção 1, p.18.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/SEB. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/SEB. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC, 2009d.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Presidência da República - Casa Civil. Disponível: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso 12 dez. 2022.

BRASIL. **Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto.** Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil - MEC/SEB/COEDI, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2018.

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23^a edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

A IMPORTÂNCIA DOS PLÁSTICOS E SUA SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO



VIVIANE NEVES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes de São Paulo Uniban em 2000; Professora de Educação Básica na Escola da Prefeitura de Guarulhos; E.P.G. Glorinha Pimentel, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEF Neuza Avelino da Silva Melo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo explorar a sustentabilidade nas empresas e tendo como descrever a dimensão da sustentabilidade, trazendo para a educação como isso efeito de maneira sustentável, dividida em aspectos ambientais, econômicos e sociais, com isso podemos trazer o diferencial para a sobrevivência da empresa. São poucas as empresas que estão fazendo tudo o que podem na adoção de práticas sustentáveis, para muitos custa caro porque demanda investimentos e falta um gestor preparado para a temática. As empresas ao incorporar práticas sustentáveis adotam uma postura de respeito em seu entorno, reduzem os insumos e custos. Sabemos que a sustentabilidade cada vez e mais indispensável para todos os seguimentos não somente nas grandes empresa, mais para nosso dia – a – dia, assim podemos ter a dimensão de como estamos lidando com tudo isso e um prejuízo muito maior que não temos como analisar e assim a sustentabilidade deixa de estar no nosso cotidiano. Conclui-se que é imprescindível realizar uma mudança cultural, na qual os critérios de sustentabilidade devem fazer parte da filosofia de gestão, dos valores dos funcionários, dos processos produtivos e das negociações.

PALAVRAS-CHAVE: Gestor; Práticas Sustentáveis; Sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo de influenciar nas ações cotidianas das pessoas assim podendo pensar e analisar seus atos, formas de pensar a respeito sobre suas ações relacionadas com o consumo desnecessário e o descarte correto do lixo, fazendo parte da implantação de um desenvolvimento sustentável, na qual a maioria se faz muito pouco.

Necessita-se da participação de forma coletiva na construção de uma nova concepção, conforme Capra (2003, p. 22) "a Terra é nosso lar comum, e criar um mundo sustentável para nossas

crianças e para as futuras gerações é uma tarefa para todos nós”.

Com isso entram algumas questões políticas, econômicas, sociais, culturais e étnicas que são ferramentas importantes na qual podemos verificar também, quais as mudanças necessárias para que se torne praticável, qual o papel da educação e apresentar sugestões para viabilizar a todos os atores sociais a participarem nos aspectos da vida cívica e pessoal em ações compatíveis com o desenvolvimento sustentável.

A história da humanidade demonstra que para serem tomadas providências cabíveis, primeiro tem de acontecer catástrofes que choquem a população mundial para a partir daí tomarem cuidados e darem atenção, conforme Morim (1995, p. 72-73), a crise ecológica começou a ser percebida em 1969, e após com o Relatório Meadows encomendado pelo Clube de Roma em 1972. Este relatou as degradações ecológicas e as possíveis catástrofes.

É importante notar que desde aquela época já se falava em sustentabilidade, falava muito em proteger o planeta a grande questão era a poluição em si. Não se imaginava que o povo teria tantas dificuldades em por em prática acordos elaborados em favor da continuidade das espécies de seres vivos na terra. Pois se trata de raciocínio lógico, as espécies vivas dependem da preservação dos recursos naturais, ex. água potável, ar puro (plantas para executarem as trocas gasosas).

O tema abordado atualmente na questão da sustentabilidade onde envolve alguns e mais variável sub tema, falar propriamente do plástico e algo que esta presente desde sempre na vida do ser humano, imaginar sem ele e quase impossível, existindo uma variável de discussão sobre o tema, onde não só condenamos o uso, mais devemos saber usar, e assim protegendo o meio ambiente, sem causar prejuízo. Assim tornando um modo sustentável de viver, para todos.

A HISTÓRIA DO PLÁSTICO – ONDE SURTIU

Uma prévia história de onde surgiu o plástico, sabemos que ele não é um recurso natural, ou seja, não está presente de forma pronta na natureza. Ele é resultado de pesquisas e experimentos químicos.

Tudo começou com Alexander Parkes que, em 1862, descobriu um material orgânico derivado da celulose. Ele buscava um material substituto da borracha, matéria-prima utilizada em muitos produtos na época. A parkesina, como ficou conhecida, quando aquecida podia ser moldada e mantinha a mesma forma quando esfriava. Entretanto, seu elevado custo de produção desestimulou os investidores.

No mesmo ano foi inaugurada a primeira fábrica da nova matéria-prima, a qual foi chamada de Albany Dental Plate Company, nome que é resultado da celuloide ter sido utilizada, em primeira mão, por dentistas. Três anos mais tarde o nome ‘celuloide’ foi registrado e, por sua facilidade de trabalho, foi um sucesso.

Já em 1920, Hermann Staudinger iniciou seus estudos teóricos sobre estrutura e propriedades dos polímeros naturais – celulosa e isoprene – e sintéticos. Ele mostrou que, os polímeros são

constituídos de moléculas em forma de longas cadeias formadas a partir de moléculas menores, por meio de polimerização – antigamente se acreditava que os plásticos eram compostos de anéis de moléculas interligados.

No Brasil não se demorou muito tempo para chegar o plástico foi em 1949 foi inaugurada a primeira fábrica exatamente em São Paulo, com isso a indústria foi crescendo e se organizando para atender a demanda de todas as áreas, uma delas a de eletroeletrônicos e outras também foi um grande avanço nessas áreas.

Os plásticos são utilizados diversos setores atualmente, como construção civil, aviação, automobilístico, eletrônico, informática, saúde, embalagens, alimentação, entre outros, é impossível imaginar a vida sem esse material que é tão fundamental. Um Contudo vem alguns problemas na qual até hoje não se tem uma política e nem uma ação social voltada totalmente para uma reciclagem em alta densidade.

Envolver as práticas de Educação Ambiental no contexto da sociedade e demonstrar isso vivenciando e relatando cada ação socioambiental traz consigo o poder de cuidar e a ética de saber e educar (BERTAZZO e NOGUEIRA, 2013, p.23)

O PAPEL SÓCIO AMBIENTAL E SUAS RESPONSABILIDADES NA EDUCAÇÃO

O grande problema na questão ambiental na mudança de comportamento de nos seres humanos esta na educação, pois tudo começa primeiramente em casa mais acima de tudo na escola, trazendo grande dificuldade de tratar de assunto tão serio numa fase mais adulta pois a conscientização ela tem que vim desde que criança para se tornar algo comum, infelizmente passamos por isso, temos que levar discussão e fazer dialogo com nossos amigos, familiares e alertamos para o que estamos passando, enfim nem tudo esta perdido pois temos muitas pessoas que tem a conscientização e isso já e um ponto de partida.

A preocupação sócio ambiental e muito mais além do que pensamos, alguns dados serão mostrados para podermos entender a grandiosidade e a dimensão do problema, que por muitos somente e um descarte natural, mais vai muito mais a frente do que pensamos, pois hoje mais da metade que consumimos esta relacionado ao plástico, ou material descartável. E algo que se não tiver algo de extrema urgência não sei como será nosso planeta em alguns anos.

Para alguns estudiosos e pesquisadores como Rodrigues (2003) essa situação se desencadeou a partir da Revolução Industrial, século XVIII. As fábricas começaram a produzir objetos de consumo em larga escala e a introduzir novas embalagens no mercado, aumentando consideravelmente a quantidade e a diversidade de resíduos gerados nas cidades.

Estima-se que o mundo utilize um milhão de sacolas plásticas por minuto. Uma forma de diminuir o volume de resíduos plásticos gerados é realizar educação ambiental, voltada à minimização, com foco especial na redução de resíduos na fonte, propondo, por exemplo, substituir as sacolas plásticas distribuídas nos mercados por sacolas de tecido trazidas pelo próprio consumidor – o que significa aderir ao consumo sustentável (SÃO PAULO, Secretaria Estadual do Meio Ambiente, 2010).

Segundo Facalde e Asinelli (2011, p.23): “a preservação de condições de existência de vida é um dever ético coletivo o qual deve ser preservado por meio de políticas públicas adequadas”. Se fala muito em responsabilidade social de termos muitos projetos que nunca sai do papel, esse tipos de projetos são elaborados e até são muito bons mais na prática temos muito pouco, com isso acarretando problemas no qual vem aumentando trazendo para a grande população um descontrole ambiental acelerado, problemas muitas vezes irreversível no ponto de vista social , educacional e ate mesmo a própria saúde.

Para Gadotti (2000, p. 66), os grandes problemas socioambientais e as críticas ao modelo de desenvolvimento foram gerando na sociedade maior consciência ecológica nas últimas décadas. Embora essa consciência não tenha ainda provocado mudanças significativas no modelo econômico e nos rumos das políticas governamentais, algumas experiências concretas apontam para uma crescente sociedade sustentável em marcha.

No mundo que vivemos totalmente globalizado a econômico que predomina até hoje é aquele que busca exclusivamente o lucro e a produção de bens de consumo sem a preocupação com a preservação da natureza e o meio ambiental. A educação que temos hoje e totalmente introdutiva a utilização de matérias não reciclável, sabemos que muitas escola e professores se preocupam com esse tema, na reciclagem de materiais, mais muitas vezes somente fica no ambiente unidade escolar, não levando para os demais que são suas famílias a sua comunidade, precisa de um programa muito além das escolas para obter uma consciência maior para a responsabilidade social, de onde a escola e primordial mais precisamos algo além disso para podermos extrair resultados imediatos.

Precisando de uma politica educacional mais ativa e responsabilidade sócio econômico para implantar em todas as escola do Brasil, para que se mobilize um grande público para serem passadores de informações.

RECICLAR É PRECISO

Reciclar é tornar a usar o que já foi usado - até, em alguns casos, infinitas vezes. Assim, não é preciso tirar da natureza, novamente, aquilo que ela já nos deu. Reciclar é combater o desperdício. É garantir o futuro, copiando a sabedoria da própria natureza (CMRR, 2008, p.5).

A reciclagem é um processo que consiste na transformação de materiais usados em produtos novos, que poderão ser reinseridos na cadeia de consumo sem a necessidade de extrair mais recursos naturais. Trata-se de uma ação que contribui significativamente para a preservação ambiental e para a redução do lixo gerado pelo ser humano, pois cada vez mais nos seres humanos produzimos quantidades monstruosas assim gerando um descarte inapropriado, trazendo um descontrole no seu eco sistema, meio ambiente.

Muitos produtos compostos por vidro, plástico, papel ou alumínio podem ser reciclados, de modo a reaproveitar os materiais, reduzir o consumo de matéria-prima e diminuir a poluição da água, do ar e do solo. Com isso diminuindo a quantidade de lixo descartado de qualquer maneira, sem nenhuma consciência ambiental, esse descarte também gera mau cheiro trazendo uma quantidade relativa de animais transmissores de doenças que hoje afeta uma grande parte da nossa Cidade e

população pois ainda existe lugares sem saneamento básico.

A reciclagem é o resultado de uma série de atividades, por meio das quais materiais que se tornariam lixo, ou estão no lixo, são desviados, separados e processados para serem utilizados como matéria-prima na manufatura de novos produtos, feitos anteriormente apenas com matéria-prima virgem. (GRIPPI5, 2001, apud BERTÉ; MAZZAROTTO, 2013, p.27).

A importância da reciclagem também está ligada ao desenvolvimento sustentável, que engloba, não só o meio ambiente, mas também aspectos sociais e econômicos. Isso porque, quando descartamos os produtos de forma adequada, agregamos valor ao processo e ao material, já que melhoramos os índices de reaproveitamento, barateamos o custo de produção e estimulamos o crescimento da reciclagem.

De acordo com a Constituição Federal, cabe ao poder público municipal o trabalho de zelar pela limpeza urbana e pela coleta e destinação final do lixo. Com a lei da Política Nacional de Resíduos Sólidos, a tarefa das prefeituras ganha uma base mais sólida com princípios e diretrizes, dentro de um conjunto de responsabilidades que tem o potencial de mudar o panorama do lixo no Brasil. As prefeituras devem implantar a coleta seletiva de lixo reciclável nas residências, além de sistemas de compostagem para resíduos orgânicos, como restos de alimentos – o que reduz a quantidade levada para os aterros, com benefícios ambientais e econômicos. [...] As providências tomadas pelos municípios fazem parte de um novo conceito: o gerenciamento integrado do lixo, que envolve diferentes soluções, como a reciclagem e a disposição dos rejeitos em aterros que seguem critérios ambientais (CEMPRE, Política Nacional de Resíduos Sólidos – Agora é lei, 2010, p.2).

A sustentabilidade estimula as formas alternativas de reciclagem, além da armazenagem em local autorizado para tratamento. Ela pode ser a solução para o lixo inorgânico. Gerando uma boa parte de empregos, e contribui para a renda de diversos catadores de materiais recicláveis, que fazem um trabalho muito importante recolhendo, separando e encaminhando o material diretamente para a reciclagem.

Além de gerar os empregos a reciclagem reduz a quantidade de resíduos (lixo não reciclável) enviados para aterros sanitários ou depósitos de lixo prolongando a vida útil desses locais. Assim diminuindo uma grande quantidade de lixo em todos os lugares.

A reciclagem pode gerar uma série de importantes benefícios sociais. Em primeiro lugar, trata-se de um comportamento que aumenta a consciência ecológica na comunidade despertando os cidadãos para mudanças de atitudes em prol do meio ambiente. [...] A reciclagem também gera benefícios diretos na economia local já que ela, além de gerar empregos, ainda corrobora para a injeção de recursos na economia local. Isso tudo aliado ao fato de que a maioria das empresas que atuam no ramo da reciclagem não necessita de grandes investimentos (PINTO-COELHO, 2009, p.323).

Para isso novamente a política juntamente com população tem que ter ações mais ativas para projetos na área da reciclagem sejam mais eficaz e levar mais a sério para termos uma qualidade de vida melhor.

A forma correta de descartar os resíduos que geramos é um assunto de grande abrangência e certa complexidade, devido aos grandes danos gerados ao meio ambiente. De uma forma e bem complicado, pois existem poucos pontos de descarte correto, um item da reciclagem são os aparelhos eletrônicos na qual e bem

Para entender tal importância, se faz necessário um resumo dos danos causados pelos plásticos quando descartados em local inapropriado. É que, este resíduo, que possui em sua matéria prima o petróleo, é classificado como reciclável, ou seja, pode ser reaproveitado.

Descartado de forma errada no meio ambiente, demora anos para se decompor, gerando uma grande quantidade de plástico acumulado, o que dificulta a decomposição do resíduo orgânico, quando jogados em mares, lagos, dentre outros lugares em que habitam seres aquáticos, além da poluição gerada, o plástico é ingerido pelos animais produz um alto índice de mortalidade de várias espécies. Tendo em vista a quantidade lançada nos mares por embarcações que não possui ações de preservação e cuidado com ao meio ambiente, muitas vezes são toneladas de materiais tóxicos.

O plástico reutilizado pelas empresas de reciclagem deixam de ser descartados de maneira imprudente e irresponsável para se transformarem em outro produto, contudo, o plástico de uma certa maneira ele é durável de uma maneira infinita chegando alguns produtos a anos a frente, por ser de uma matéria prima duradouro e toxico.

Existe muitas empresas que trabalham corretamente com a reciclagem desses plásticos tornando a sustentabilidade um fim de um retorno financeiramente lucrativo para ambas as parte envolvidas, tanto economicamente como ambientalmente usando métodos modernos e frequência evolução para melhor atender ao seu publico diretamente que e nada menos que os consumidores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse estudo, foi possível entende um pouco da historia do surgimento do plástico de onde veio e como foi utilizado e de como esta ate hoje.

A preocupação sócio ambiental para uma politica educacional não somente para se obter conjunturas na esfera da politica e sim trazes para o ambiente escola, sociedade, comunidade para podermos expandir todo e qualquer modo de vivermos melhor com toda essa massa de lixo, transformando na reciclagem de vários produtos, bem como gerar empregos e transformando a vida de muitas pessoas

Muitas empresas vêm buscando desenvolvimento sustentável em suas ações e que a reciclagem dos plásticos é uma alternativa para minimizar os impactos provocados pela produção de resíduos.

O descarte desses materiais quando não feito corretamente pode trazer sérios problemas tanto para a população como também para o meio ambiente, sabemos que precisamos de quase todas essas matérias primas para até mesmo sobrevivermos no mundo de hoje, pois vivemos num mundo globalizado, em um sistema totalmente desgovernado para a compulsão de adquirir mais e mais produtos sendo muitas vezes dispensável, mais a mídia muitas vezes nos coloca nessa compra de consumimos exageradamente.

REFERÊNCIAS

ABC DO POLIMERO. **Polímero e Propriedades**. 2018. Disponível em: abcdopolimero.wordpress.com/blogsub=confirming#blog_subscription-3>. Acesso em: 22 jan. 2023.

ATKINS, Peter. **Princípios de Química: Questionando a Vida Moderna e o Meio Ambiente**. – 5. ed. – Porto Alegre: Bookman, 2012.

BERTAZZO, C. J.; NOGUEIRA, A. M. **Educação Socioambiental e Geografia – como fazemos?**. Disponível em: http://www.egal2013.pe/wp-content/uploads/2013/07/Tra_CI%C3%A1udio-Jos%C3%A9-Bertazzo-Ariane-Martins-Nogueira.pdf>. Acessado em 04 jan. 2023.

BRASKEM. São Paulo. **Plástico verde: PLÁSTICO VERDE**. 2018. Disponível em: <http://plastico-verde.braskem.com.br/site.aspx/plasticoverde>>. Acesso em: 22 jan. 2023.

CANGEMINI, J.M.; SANTOS, A.M.; CLARO NETO, S. **Biodegradação, Uma alternativa para minimizar os Impactos Decorrentes dos Resíduos Plásticos**. Química Nova na Escola, v. 22, n. 4 p. 17-21, 2018 Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc22/a03.pdf>. Acesso 04 jan. 2023

CENTRO MINEIRO DE REFERÊNCIA EM RESÍDUOS. **Curso de gestão e negócios de resíduos**. Belo Horizonte: W3 Propaganda, 2008.

FACALDE-PEREIRA, I. A; ASINELLI-LUZ, A. **A Educação Socioambiental e o princípio da responsabilidade para estudantes privados de liberdade**; Olhar de Professor, v. 14, n. 2, p. 273-28, 2011.

FRANCHETTI, M.M.S.; MARCONATO, J.C. **POLÍMEROS BIODEGRADÁVEIS: UMA SOLUÇÃO PARCIAL PARA DIMINUIR A QUANTIDADE DOS RESÍDUOS PLÁSTICOS**. Química Nova na Escola, v. 29, n. 4 p. 811-816, 2006. Disponível em: http://quimicanova.sbq.org.br/imagebank/pdf/Vol29No4_811_30-DV04397.pdf. Acesso 04 jan. 2023

GAUTO, Marcelo. **Química industrial**. – Porto Alegre: Bookman, 2013.

FELTRE, Ricardo. **Fundamentos da Química: Volume**. – 4. Ed. – São Paulo: Moderna, 2005.

LIMA, M.E.C.C.; SILVA, N.S. **RELATOS DE SALA DE AULA: ESTUDANDO OS PLÁSTICOS, TRATAMENTO DE PROBLEMAS AUTÊNTICOS DO ENSINO DE QUÍMICA**. Química Nova na Escola, n. 5, p. 6-10, 1997. Disponível em: <<http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc05/relatos.pdf>>. Acesso 04 jan. 2023

MICHAELI, Walter, GREIF; Helmur, KAUFMMAN, Hans; VOUSSENBURGER, FRANZ, Josef **Tecnologia dos Plásticos**. 1ª ed. São Paulo: Edgard Blucher, 1995.

PLÁSTICO INDUSTRIAL, **REVISTA BRASILEIRA SOBRE O PROCESSAMENTO DE MATERIAIS PLÁSTICOS** Publicação mensal de

SILVA, L.L.; **PLÁSTICOS E SUSTENTABILIDADE: AS LIÇÕES NA CARTILHA DA BRASKEM**. PPGEDU-ULBRA CANOAS, p. 1-14, 2017. Disponível em <http://sbece.com.br/resources/anais/7/1495672281_arquivo_artigosbece2017final-lazie.pdf>. Acesso 04 jan. 2023

SILVA SPINACÉ, M.A.; DE PAOLI, M.A. **A TECNOLOGIA DA RECICLAGEM DE POLÍMEROS**. Química Nova na Escola, v.28, n. 1, p. 65-75, 2005. Disponível em: http://quimicanova.sbq.org.br/imagebank/pdf/Vol28No1_65_13-RV03270.pdf. Acesso 04 jan. 2023



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



FACONNECT