



Gestão & Educação

Vol. 5, No 7 Set./2022

G363

Gestão & Educação {acesso eletrônico} / Editora Instituto Educar Rede – vol. 5
n.7 {set. 2022} - São Paulo: Faculdades Conectadas {Facon}, 2022.

183p: il, color.

Mensal

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

(digital)

1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Escolas – Organização e aprendizagem.
4. Arteterapia. 5. Alfabetização. 6. Distúrbios de déficit de atenção com
hiperatividade. 7. Leitura (Educação pré-escolar) – Estudo e ensino.
8. Letramento. 9. Neuropsicológica. 10. Psicologia educacional.
10. Racismo. 11. Inclusão escolar. 12. Pessoas com deficiência – educação.
13. Down, Síndrome de. 14. Educação inclusiva. 15. Incapacidade
intelectual. 16. Matemática – Estudo e ensino. 17. Educação à distância.
18. Crianças – formação. 19. Relações trabalhistas – Brasil – história.
20. Brincadeiras. 21. Crianças – Recreação. 22. Educação – Participação
dos pais.

CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin CRB -8/5598

EDITORIAL

ESCREVER TEXTOS

Constantemente nos deparamos com a situação de escrever textos coesos e coerentes, para tanto, planejar a organização do texto é o que faz toda a diferença.

A ato de escrever requer mais do que raciocínio, escrever é um processo mental que leva à investigação. Por meio da escrita é possível refletir, organizar ideias e reproduzi-las com mais clareza.

O princípio e motivo básico da escrita é a expressão de um pensamento, de sentimentos, de conhecimento, de uma reflexão, etc. Isso significa afirmar que é a exposição escrita do que poderia ter sido dito.

Há situações, assuntos, memórias que precisam ser escritas e não faladas! A escrita, nesse contexto, passa ser como o escape daquilo que está dentro de nós! Partindo desse pressuposto, a Revista Gestão & Educação apresenta mais uma edição que apresentará os sentimentos, pensamentos, autoconhecimentos e pesquisas dos educadores.

Boa leitura!

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 5, Número 07 (Setembro) - 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

06 BASTIDORES DE APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS

ALEXANDRE DOS SANTOS PORFÍRIO

14 GESTÃO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO: INTERAÇÃO PARA EDUCAR

ANDRE DE SOUZA

28 ARTETERAPIA E EDUCAÇÃO PARA IDOSOS

APARECIDA MARTINS DE OLIVEIRA BARBOZA

36 ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DA POESIA

BEATRIZ FERNANDES GÉLIO VASCONCELOS

49 FUNÇÕES EXECUTIVAS E O TDAH (TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE)

CRISTIANE APARECIDA DO PRADO FERNANDES

62 HÁBITOS DE LEITURA DURANTE A PANDEMIA: COMO ESTA PRÁTICA COMUM DENTRO DOS COLETIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PERMANECEREM EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL

DANIELLE CRISTINA DE MORAES MARCONDES

71 LETRAMENTO E AS PRÁTICAS SOCIAIS

EDERALDO DIAS NAZARÉ

79 CONTEXTOS NEUROPSICOLÓGICOS E PSICOPEDAGÓGICOS: FORMAS DE SE CHEGAR À EDUCAÇÃO OBSERVANDO AS NECESSIDADES

EDUARDO AMANCIO DA SILVA SANTOS

91 POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

FABIANA CAMPELO VIANA

96 PROPOSTA DE QUALIDADE DE VIDA E INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

HELENICE DOS SANTOS ROSA MATIAS

107 A INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

HELLEN DE ALMEIDA RIOS RODRIGUES

119 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INCLUSÃO E EQUIDADE

MARISTELA FATIMA DE SOUZA OLIVEIRA

130 TEORIA DOS CAMPOS CONCEITUAIS DE ACORDO COM VERGNAUD: CAMPO ADITIVO E MULTIPLICATIVO

MARLI LOPES ARAÚJO

Sumário

138 ENSINO REMOTO E
DESIGUALDADES DIGITAIS:
OS IMPACTOS NEGATIVOS DA
EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

NATALIA SALES DE CARVALHO

146 O PAPEL DOS PAIS NO
DESENVOLVIMENTO
SOCIOEMOCIONAL

POLIANE RAFAEL DA MOTA
FREITAS

157 DIREITOS DA CLASSE
TRABALHADORA NO
BRASIL – UMA BREVE
HISTÓRIA

SANDRA DE SOUZA RAMOS

165 A LUDICIDADE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM OLHAR PARA ALÉM
O DESENVOLVIMENTO
ATRAVÉS DA BRINCADEIRA

TATIANE RODRIGUES COSTA

174 A IMPORTÂNCIA DA
FAMÍLIA NA ESCOLA

VANESSA NASCIMENTO DE
LUCENA

BASTIDORES DE APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS

ALEXANDRE DOS SANTOS PORFÍRIO

Graduado em Letras – Português/Literatura pela Universidade Guarulhos (2005), Graduado em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2009) e Graduado em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (2016) e Pós-graduado em Docência Superior pela Universidade Nove de Julho (2009), Pós-graduado em Psicopedagogia Clínica e Educacional pela Universidade Nove de Julho (2011), Pós-graduado em Arte, Educação e Terapia pela Faculdade de Conchas (2016), Pós-graduado em Educação Especial pela Faculdade de Educação São Luís (2018), Pós-graduado em Educação Profissional e Tecnológica pela Faculdade de Educação São Luís (2018), Pós-graduado em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Metropolitana (2021), Pós-graduado em Educação Infantil e Letramento pela Faculdade Facuminas (2022), Pós-graduado em Contação de Histórias e Musicalização na Educação Infantil pela Faculdade Facuminas (2022). Mestre em Educação pelo Centro Universitário Salesiano São Paulo (2020). Atuante como Gestor Escolar.



RESUMO

O referido artigo articula saberes de relações e interações aos objetos de aprendizagem e afetividade dentre o contexto da sala de aula que os resultados finais de cada bimestre do ano letivo se qualificam. Ocorrendo diversas estratégias pedagógicas dos docentes aos estudantes e da comunidade que se estabelece em seus pares. Têm-se por objetivo mostrar como se procede o ensino e aprendizagem para compreender que os conteúdos não são os únicos nesta relação. Em que o docente não é mero articulador, mediador de aprendizagem, é um sujeito protagonista de construção que observa, aplica, avalia, resgata e coloca em funcionalidade o ensino para todos. E os estudantes se validam no protagonismo no descobrimento de múltiplos conhecimentos que são concebidos em seu ambiente de estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Protagonismo; Relações; Interações; Sala de Aula

INTRODUÇÃO

A sala de aula é um ambiente que agrega diversos saberes que se constituem desde o cotidiano às representatividades dos objetos de aprendizagem. Em que os estudantes passam por diversos contextos em perspectiva interativa e de relações em que o protagonismo se desenvolve e, é compreendido o sentido de escola para sua formação.

Por meio desta relevância, a pesquisa tem por objetivo geral mostrar como se constitui o processo educativo em sala de aula nas séries iniciais do ensino fundamental. Aos objetivos específicos, identificar quais as ações que o docente coloca em prática na sala de aula que são atribuídas aos resultados finais de cada bimestre do ano letivo; descrever como os estudantes lidam com os objetos de aprendizagem e definir o protagonismo ao docente e estudantes.

Desta descrição, o processo de ensino e aprendizagem vai se consolidada a todos os momentos, mesmo que o professor muitas vezes não percebe seu protagonismo e a intervenção que

se desenvolve a partir da busca de respostas da ação ao seu entendimento e a afetividade no processo de maturação do desenvolvimento do sujeito.

Valendo-se o olhar do gestor escolar em suas ministrações em diferentes contextos escolares por meio da observação com respaldos teóricos científicos ao método descritivo a que Rampazzo (2005, p. 35) explica que a observação é de importância capital nas ciências: sem ela, o estudo da realidade e de suas leis se reduz a simples conjectura e adivinhação; com ela, realizam-se pesquisas e descobertas.

Diante da situação-problema “O que se aprende na sala de aula que é processo de aprendizagem?” Para dizer, que “é preciso entender o processo para compreender os resultados”.

Em que TUNES, JACCA, JÚNIOR (2005) colaboram com a pesquisa ao referir o professor em seu ato de ensinar em relações com os estudantes; GOMES, et al, 2006, traz a ressignificação do professor; SIQUEIRA (2003) atua na reflexão desvendando o “ser professor”; RIBEIRO (2010) pontua a afetividade nas relações em sala de aula. E a outros autores que contribuem no corpo da pesquisa.

Numa conjuntura de saberes científicos aos da sala de aula em que as relações de professor ao ato de ensinar e aos estudantes trazem neste corpo de trabalho descrições que revelam este, um andamento de condições iguais e outras que foram inseridas no caminho pedagógico quando se olha à escola de 2009 a atualidade pelo olhar do gestor escolar.

Para mencionar o quanto a educação escolar é importante e como se valida o processo educativo formativo dos estudantes em que os professores também se formam nos aspectos afetivos, cognitivos, sociais, éticos e democráticos.

SALA DE AULA: MÚLTIPLAS APRENDIZAGENS

Cada ambiente de aprendizagem é único em suas significações e ressignificações ao que se atribui de conhecimentos para si próprio e a sala de aula não é diferente, se projeta, acompanha e valida diversos conteúdos e entre a afetividade que trazem progressos nos resultados.

Em virtude da consciência do professor em sua função que a LDB 939496 em seu artigo 13 ao inciso III “zelar pela aprendizagem” e ao inciso IV “estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento”.

Na qual, o inciso IV está inserida no inciso III em que o professor deve promover a equidade e a inclusão na sua sala de aula. E saber que as relações humanas são necessárias dentre a afetividade ao que Ribeiro (2010) expressa

Na atualidade, a docência é concebida como ação complexa que exige dos professores, além do domínio do conteúdo específico, capacidade em motivar e incentivar os estudantes, atenção a suas dificuldades e ao seu progresso, estímulo a trabalhos em grupos visando a cooperação e a busca solitária na resolução de problemas, escuta ativa e respeito às diferenças, reconhecendo a riqueza da diversidade cultural dos estudantes sob todas as suas formas, dentre outros aspectos. A afetividade joga um papel importante na motivação dos estudantes diante das disciplinas do currículo, dos professores que as ministram e, consequentemente, da aprendizagem escolar (RIBEIRO, 2010, p. 410).

Valendo-se de que o docente não é apenas um mediador de conteúdos e conflitos que é trabalhado em sala de aula ao que Sartori (2018, p. 16) mostra além destas, que o professor deve ser hábil para dosar inteligentemente o apelo à novidade (que não pode ser meramente uma “mudança por mudança”). Ou seja, o professor é incumbido de se atualizar constantemente para atender seus estudantes.

Nestes atendimentos, enquanto gestor observei as diversas práticas educativas de diferentes docentes aos estudantes que são ditos Bastidores de Aprendizagem como processo a chegar aos resultados tais como:

Aulas preparadas com antecedência em sequência didática como modalidade organizativa – Perceber-se que o docente que entra na sala de aula tem eficaz resultados nas atividades porque sabe onde quer chegar – objetivos.

Descrever a rotina com objetivos claros – Os estudantes precisam desta prática no cotidiano para saber a finalidade enquanto conteúdo e uso em sociedade. Que Tunes, Tacca e Júnior (2005, p. 690) chama a atenção em expressar “que o professor planeja ações cujos objetivos realizam-se no aluno”. Ou seja, os objetivos devem ser pautados na intencionalidade nas experiências que os estudantes precisam se apropriar no adquirir as habilidades e competências.

Aplicabilidade de atividades diferenciadas e diversificadas – Advindas do mesmo conteúdo, estratégias que possam alcançar a todos os alunos, inclusive os deficientes em adaptação e pelos recursos. Tunes, Tacca e Júnior (2005) colabora em inferir as ações do professor aos estudantes,

Assim, para o professor empenhado em promover a aprendizagem de seu aluno, há o impeditivo de penetrar e inferir em sua atividade psíquica, notadamente seu pensamento. Essa necessidade antecede a tudo e, por isso mesmo, dirige a escolha dos modos de ensinar, pois sabe o professor que os métodos são eficazes somente quando estão, de alguma forma, coordenados com os modos de pensar do aluno (TUNES, TACCA & JÚNIOR, 2005, p. 691).

Cada atividade expressa deve mostrar aos estudantes que informações em processamento de conhecimentos devem adquirir perante a construção e finalização no processo dentro o tempo, estrutura e ambiente (s) estabelecidos na aplicabilidade qualitativa.

Intervenções nos conteúdos – Entender o que o estudante consegue realizar ou não para intervir com finalidade de se apropriar do objeto de aprendizagem; Explica Leite e Tagliaferro (2005),

... a qualidade da mediação do professor pode gerar diferentes tipos de sentimentos na relação sujeito-objeto. Ou seja, o trabalho concreto do professor em sala de aula (suas formas de interação com os alunos, suas estratégias para abordar os conteúdos, os tipos de atividades que propõe, os procedimentos de correção e, avaliação, por exemplo) certamente tem uma influência decisiva na construção dessa relação (LEITE & TAGLIAFERRO, 2005, p. 258).

O professor ao intervir nos conteúdos deve fazer perguntas que possam alcançar o que pensaram a respeito e de como pode chegar a resolução. Visto que, cada estudante necessita de intervenções diferentes ao seu modo de conceber a própria aprendizagem.

Intervenções diversas – Auxílio aos estudantes na coordenação motora ao exemplo pegar no lápis que ocorre muito no primeiro ano do ensino fundamental das séries iniciais; uso do caderno; formar filas na entrada, intervalos e saída que continua sendo uma prática desde o ensino tradicio-

nal.

Afetividade – Saber que cada estudante tem à sua maneira de se corresponder ao outro, em criar e dialogar com as situações que precisam de interação, socialização, respeito e integridade pelo docente; é a escuta ativa. Ribeiro (2010, p. 404) chama a atenção aos que os autores citados em sua obra constataram maior interesse pelas disciplinas cujos professores mantêm uma relação amistosa com eles, fazem-lhes elogios, incentivam-lhes, trocam ideias sobre seus deveres e questionam sobre suas vidas, demonstram afeição ou ao menos, não são agressivos. Cabendo mencionar que os docentes pelo qual tive contato faziam rodas da conversa todos os dias e quando percebia que a criança estava diferente ao seu modo de ser, imediatamente dialogava e até mesmo pedia intervenção da direção da escola, coordenação e apoio psicopedagógico dependendo do caso. O cuidado minucioso com a linguagem aos estudantes e seus familiares para entender/compreender as informações que são prestadas; ainda, estudantes que tem dificuldades para aceitar regras e desta, o diálogo é fundamental para saber a origem e incentivar ao estudo, interagir e socializar. Complementa Leite e Tagliaferro (2005, p. 258) as práticas pedagógicas que se constituem a partir da relação professor-aluno promovem a construção do conhecimento e também vai marcando afetivamente a relação com o objeto a ser conhecido.

Destaca-se a intencionalidade via de saber a decorrência dos pontos de vista, da real necessidade, das estratégias e do feedback para o processo de desenvolvimento global.

Atividades diagnósticas – Avaliações que visam saber os menos e mais conhecimentos acerca dos conteúdos prestados em sala de aula e a autoavaliação pelos próprios estudantes.

De acordo com Haydt, 2000, p. 20 apud Santos e Varela (2007, p. 7) a avaliação não é apenas no início do período letivo que se realiza a avaliação diagnóstica. No início de cada unidade de ensino, é recomendável que o professor verifique quais as informações que seus alunos já têm sobre o assunto, e que habilidades apresentam para dominar o conteúdo. Em concordância, nas escolas que estive o processo da avaliação ocorre já nos primeiros dias de aulas e cada momento de situações práticas que o professor realizou faz-se o diagnóstico e o final de cada semestre em feedback do processo de ensinagem e aprendizagem.

Reforço/Recuperação – Nomes dados até hoje para firmar que os estudantes têm o direito de resgatar e continuar os saberes de acordo com a avaliação diagnóstica para constatar o menor ou maior conhecimento; geralmente realizado na própria sala de aula ou em grupos por série.

Valendo-se da funcionalidade na mesma intencionalidade do objeto de aprendizagem.

Projetos – A cada projeto os estudantes se envolvem e buscam saberes de seus familiares diante da intencionalidade os conteúdos descritos às áreas do conhecimento. E o currículo oculto está presente nesta demanda que ocorre diversas vezes no decorrer do ano letivo.

Protagonismo docente – O docente é um sujeito que descobre de si e dos estudantes, qualificações que dialogam nas significações para aprender e deste, transformar a sociedade. Em que Dann (2018, p. 3) contribui para a compreensão de protagonismo docente

Constituir-se professor protagonista é, um jeito de ser, de compreender a interdependência entre si mesmo, o mundo e os outros; é de compreender-se como um dos sujeitos constituintes de uma relação, mas não o único. Ser professor protagonista é compreender-se como um interlocutor e parceiro com disponibilidade para fazer – conversar, negociar, reivindicar, rever suas atitudes – e compreender-se construindo um coletivo com outros que também são protagonistas (DANN, 2018, p. 3).

Em sala de aula, a maioria dos professores são protagonistas do seu próprio processo de ensinagem na busca permanente de novas estratégias, recursos e como lidar com as diversidades dentro da sala de aula. Tendo em vista ao que Gomes et al (2006, p. 234) cita Anastassiou (2004) ao envolvimento do professor aos estudantes em

... provocar, instigar, valer-se dos alunos para elaborar uma ligação com o objeto de aprendizagem que, em algum estágio, consista em uma carência deles, auxiliando-os a tomar consciência das necessidades socialmente existentes na sua formação. Isso só ocorrerá tendo como um ingredientes especiais à abertura a problematização e a discordância adequada aos procedimentos de pensamento crítico e crescimento.

Percebe-se que tudo que é colocado em sala de aula deve ter sentido na busca de qualificar e validar a aprendizagem no auxílio e compreensão de si e do outro no crescimento formativo durante a jornada nas séries iniciais do ensino fundamental.

Em razão da sala de aula proporcionar múltiplas aprendizagens que se destaca as relações e interações dos estudantes aos docentes em Bastidores de Aprendizagem no processo educativo:

Afetividade ao docente – A maioria dos estudantes enxergam no docente um espelho que deve seguir. Em que a afetividade vista de forma positiva atribui Ribeiro (2010, p. 406) sua presença favorece a relação do aluno com as disciplinas do currículo e com o professor, e assegura, consequentemente melhores desempenhos nos estudos.

Evidente que o professor e estudantes devem ser colaboradores em que a afetividade seja para ambos, crescimento e refinamento de suas relações.

Muitos estudantes se distanciam do professor por ser tímidos, sentir algum medo e das atitudes como a maneira de se expressar e até mesmo, o autoritarismo que ainda é visto mesmo que o processo de relações deve ser de construção e respeito.

Afetividade aos colegas/amigos – Têm-se o gostar de ficar com um (a) amigo (a) ou alguns, pela compatibilidade de assuntos; brigam entre eles e “daqui a pouco estão de volta” é o que se escuta muito no cotidiano da escola.

Conteúdos – Os estudantes correspondem aos conteúdos pelas diversas respostas dadas em decorrência das ações e busca-se os conhecimentos prévios ao que Santos e Rossi (2020) cita Ausebel (2003) para referir à situação de ancoragem, ou seja, ao processo de integração de novos conteúdos à estrutura cognitiva do sujeito.

Neste processo, os estudantes sentem pertencentes aos objetos de aprendizagem porque são inseridos primeiramente, ao que sabem a respeito para então, prosseguir no processo em sua finalidade objetiva.

Trabalhos em grupos – Os estudantes são divididos em grupos por afinidade e escolha do próprio docente para se permitir o acesso ao objeto de aprendizagem perante desafios por meio de

conhecimentos prévios e conhecimentos de mundo. É necessário que o professor deve estimular os trabalhos em grupos visando a cooperação e a busca solitária na resolução de problemas, escuta ativa e respeito às diferenças, reconhecendo a riqueza da diversidade cultural dos estudantes sob todas as suas formas, dentre outros aspectos que agrega Ribeiro (2010, p. 410).

Protagonismo dos estudantes – Pensar no que move os estudantes a querer aprender é dizer que a curiosidade é um dos sentidos que promove interesse, participação, autonomia, cooperação, dialogar com os objetos de aprendizagem e interagir com o outro. Valendo-se de que “[...] o protagonismo é uma relação dinâmica entre formação, conhecimento, participação, responsabilização e criatividade como mecanismo de fortalecimento da perspectiva de educar para a cidadania [...]” segundo Silva (2009, p. 3 apud Volkweiss, A. et al, 2019, p. 4).

Na sala de aula, muitos estudantes desde o primeiro ano do ensino fundamental das séries iniciais já têm autonomia e liderança para enfrentar os desafios e fazer com que se perceba nas relações entre os seus pares. Compreendendo sua função de estudante e na diversidade em que está inserido numa realidade que busca a valorização, o pertencimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor em sala de aula enfrenta diversos desafios desde a aplicabilidade de atividades ao relacionamento humano. Em que cada estudante se comporta perante ao que foi construído com seu mundo particular e dentre as interações com os colegas, a coletividade contribui para seu amadurecimento em desenvolvimento cognitivo, físico, cultural e social.

E a afetividade é um processo em que as emoções, sentimentos estão a cada momento se diferenciando ao contexto pelo qual está situado enquanto estudante e ao professor, ajudá-los a entender a si e o outro.

Ao retornar ao objetivo geral da pesquisa o processo educativo ocorre de diversas formas dentre a reflexão – “o refletir com sentido” que deve ser realizado enquanto professor e em permissão dos estudantes constituir esta prática em seu cotidiano que Gomes et al (2006)

... podemos perceber que não basta refletir sobre as relações entre ser e fazer, pois é preciso também analisar a inter-relação do ter com o ser. O ter-conhecimento comporta um valor importante, constituindo-se meio e instrumento para ser mais, aperfeiçoar e realizar o ser professor e aluno num processo de troca e interação de seus sentidos e significados em dado contexto histórico. O ter e o fazer devem servir para SER mais e melhor, a fim de que o ensino-aprendizagem contribua para a conscientização reflexivo-crítica dos sujeitos históricos e se recriem as possibilidades de uma pedagogia humanizadora, “numa perspectiva crítica e transformadora” (PIMENTA; ANASTASIOU, p. 81, 2002 apud GOMES et al, 2006, p. 234-235).

É assertivo complementar que o Ser professor deve ser pautada no discurso de Gomes et al (2005, p. 693-694) que é preciso conhecer o que já há; novamente o diálogo. Conhecer o que há para definir o que poderá ser.

Com a finalidade de busca constante deste Ser professor que se engaja a sala de aula como aliada desta construção. Que Siqueira (2003, p. 98) vai ao encontro em dizer que a sala de aula não

é apenas um lugar para transmitir conteúdos teóricos; é também local de aprendizado de valores e comportamentos... Ou seja, são diversos conceitos, procedimentos e atitudes que o docente deve percorrer em sua formação continuada a partir da sala de aula que é um ambiente de um mundo dentro o mundo.

Para tanto, a pesquisa mencionou diversos Bastidores de Aprendizagem do docente na perspectiva dos estudantes para firmar que os resultados finais trazem um processo que na maioria das vezes, a finalidade é o resultado. Cabendo refletir dentro a pesquisa a frase que expressei “entender o processo para compreender os resultados”, ou seja, perceber que o docente zela pela aprendizagem perante o currículo, PPP e planejamento para que a funcionalidade do ensino seja intencional para quem, quando e da devolutiva para a sociedade que se encontra na sala de aula na ampliação fora do contexto de escola.

É preciso continuar o diálogo com cada item descrito dos Bastidores de Aprendizagem para que o docente entenda que seu papel e na procura constante do “Ser” não se constitui diretamente de resultados finais e que o protagonismo traga entre a autonomia ressignificações do que acolhe no ambiente de sala de aula.

REFERÊNCIAS

DANN, A. V. **Protagonismo docente: Uma perspectiva sobre o protagonismo docente na educação infantil**. Porto Alegre, 2018.

GOMES, A. M. A. et al. **Os saberes e o fazer pedagógico: uma integração entre teoria e prática**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 231-246, 2006. Editora UFPR.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. BRASIL.

LEITE, S. A. S. & TAGLIAFERRO, A. R. **A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível**. Psicologia Escolar e Educacional, 2005. Volume 9. Número 2. 247-260.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. 3ª edição: novembro de 2005. Edições Loyola, São Paulo.

RIBEIRO, M. L. **A afetividade na relação educativa.** Estudos de Psicologia. Campinas. 27(3). 403-412. Julho – setembro 2010.

SANTOS, Mariana de Aguiar, Rossi, Cláudia Maria Soares. **Conhecimentos prévios dos discentes: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem baseado em projetos.** Revista Educação Pública, v. 20, nº 39, 13 de outubro de 2020.

SANTOS, M. R.; VARELA, S. **A avaliação como instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental.** Revista Eletrônica de Educação. Ano I, No. 01, ago./dez. 2007.

SARTORI, Rodrigo Vinícius. **Novos caminhos para profissionais da educação.** 1. Ed. (PR): IES-DE Brasil, 2018.

SIQUEIRA, D. C. T. **Relação Professor-Aluno: Uma revisão Crítica.** Ano IX, nº 33, 2003.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; JÚNIOR, R. S. B. **O professor e o ato de ensinar.** Cadernos de Pesquisa, v. 35. 126, p. 689-698, set./dez. 2005

VOLKWEISS, A.; LIMA, V. M.; FERRARO, J. L. S.; RAMOS, M.G. **Protagonismo e participação do estudante: desafios e possibilidades.** Educação por Escrito, Porto Alegre, v.10, n.1, jan-jun. 2019: e29112

GESTÃO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO: INTERAÇÃO PARA EDUCAR

ANDRE DE SOUZA

Graduação em Pedagogia, pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2007); Professor de Educação Básica na rede pública de São Paulo.



RESUMO

Uma perspectiva complexa, crítica e construtivista da formação docente implica, como objetivo estratégico, uma concepção investigativa do trabalho docente. Ou seja, a integração e reconstrução de significados de diversas fontes epistemológicas, a partir dos saberes: fenomenológico, ético e ideológico, disciplinar, didático, sociopolítico relacionado aos conteúdos escolares e metadisciplinares, bem como concepções pessoais. A formação de professores deve ser dotada de ferramentas conceituais necessárias para analisar seu ambiente e construir conhecimentos relevantes para as necessidades sociais. O professor deve se tornar um pesquisador das necessidades e potencialidades da comunidade, deve ser capaz de trabalhar em equipe na realização de uma tarefa compartilhada, deve refletir sobre sua prática para transformá-la ou modificá-la, levando em consideração os conhecimentos educacionais que possui, o conjunto de conhecimentos que deve ser contextualizado e as ferramentas disponíveis para realizar sua tarefa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Desenvolvimento; Gestão; Escolar; Formação.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa busca com base nas concepções pedagógicas desenvolver um pensamento crítico com relação aos desafios que carecem superação, pois para que haja condições favoráveis à uma boa interação, tendo como foco a Escola e sua relação com os Pais antes de tudo devemos nos posicionar sobre ambas as instituições observadas e experienciadas por meio do método qualitativo de maneira crítica e reflexiva a instituição familiar e as transformações pelas quais passou durante toda sua trajetória, desde os primórdios até os tempos atuais, abordando quais suas atribuições enquanto instituição social, transformadora e legatária de competências referentes ao desenvolvimento do sujeito.

Como é sabido, o século XX foi aberto ao público como o novo cenário de possibilidades e realidades dotadas de novas tecnologias que começou a transformar as vidas em particular, e toda a

população em geral. Se em épocas anteriores as revoluções ligadas à transformação dos meios de produção e formas de organização do trabalho assumiram a aparência de um novo cenário social, a revolução tecnológica, centrada em torno de tecnologias de informações, abrindo um novo contexto, o da sociedade do conhecimento e da informação, eles são por vezes usados como sinônimos, a sociedade em rede onde um número importante de mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas se juntam. A sociedade na qual o conhecimento se torna uma fonte de riqueza.

Sendo uma instituição criada pelos homens acompanha o movimento social em diferentes tempos. Sendo a primeira célula responsável pela formação do sujeito a família também “cumpre sua função ideológica em complementação a outros agentes sociais”

Família e Escola representam um referencial indispensável para a incorporação de um novo ser humano à sociedade, no entanto, este quadro está à mercê das vicissitudes impostas pelas diversas transformações que ambas as instituições devem assumir se quiserem responder à sua tarefa educativa e socializadora.

O principal objetivo desta contribuição é criar fortalecer o espaço para reflexão sobre a necessidade de se conscientizar da importância do treinamento em Educação Familiar – a escola – para ajudar, profissionais de educação e pais para melhorar as relações escola-família como uma medida de qualidade do ensino e prevenção do fracasso escolar, os pais tornarem-se conscientes de seu papel na educação de seus filhos para responder às novas necessidades educacionais que se apresentem, para tanto, oferecemos a análise de alguns dos contrastes e mudanças fundamentais que estão ocorrendo e impactam na família e na escola, e são necessários levar em conta nas práticas educacionais. Além disso, considera-se que uma intervenção para a educação do futuro deve ser enquadrada em uma abordagem interativa, ecológica e comunitária para responder às necessidades afetivas, cognitivas e sociais de todos os envolvidos.

Os avanços científicos e tecnológicos trouxeram mudanças muito rápidas. Seguem-se uns aos outros vertiginosamente, não dando origem a que o homem possa internalizá-los e adaptar-se às novas exigências que essas transformações estão impondo ao mundo da cultura, muito mais lento em sua evolução.

Essas mudanças, que afetam a educação familiar, estão situadas em dois níveis: interno e externo. Interno, é quando Família precisa de uma estrutura para guiar, orientar e educar os seus filhos, porque imerso em um mundo em transformação, cuja instabilidade e incerteza promove a insegurança e medo, é confuso, velhas crenças, viveu valores, em última análise, a educação recebida não serve para educar sua geração atual. No externo a família encontra-se em meio a contrastes nos quais se sente sobrecarregada e se pergunta como responder às demandas de seus filhos que estão fora da estrutura de suas próprias experiências e experiências.

Neste contexto, os familiares aparecem enquanto sujeitos tradicionais perderam seus antigos pontos de apoio, vieram para baixo os pilares que sustentavam suas crenças e cimentados os papéis atribuídos a diferentes membros da família, por exemplo: o homem na figura do pai, não representa a autoridade como um pilar de força e poder; que as mulheres na figura da mãe não representam o amor como um pilar de submissão e auto - sacrifício e sexualidade não representam

a pura e misteriosa como um pilar da reprodução. Esta situação impede de saber elevar os padrões educacionais que atendam às necessidades atuais de suas crianças. Em suma, a família está procurando novos pilares para estabelecer uma nova identidade.

A escola que buscamos fundamenta-se no protagonismo dos pais em conjunto à instituição escolar, fazendo com que as crianças sejam beneficiadas e que não se fomente as separações típicas de um tradicionalismo catedrático e castrador. As perspectivas de educação nessa relação devem atuar no intento de desconstruir paradigmas, o enfoque da individualidade enquanto principal elemento agregador dentro do casulo familiar deve ser visto de forma crítica pela escola, pois muito mais que difundir saberes, ela se centra na elaboração de planos que definam o sujeito como ser atuante na sociedade, isso nos leva a perceber o agente socializador intrínseco na ação educacional institucionalizada. Uma maneira de superar essa dificuldade é facilitar o encontro entre pais e professores, onde eles mostram o desejo de encontrar formas inovadoras de estimular a participação, bem como criar um ambiente aberto de comunicação em que problemas, preocupações, medos são expressos – medos e inseguranças e necessidades mútuas de ajuda e colaboração, numa perspectiva de gestão participativa e democrática.

EMANCIPAÇÃO E PROTAGONISMO NA GESTÃO ESCOLAR

Talvez nunca tenhamos tido a oportunidade de perceber a função da escola de modo tão democrático como vivenciamos hoje, essa conquista em construção demonstra preocupação com a sociedade em formação. A educação nessa perspectiva adota meios de comprometimento que versam com a necessidade de se edificar a malha social e diminuir as distâncias entre a escola e a comunidade.

A equipe pedagógica, professores, alunos, pais, órgãos colegiados e funcionários devem participar ativamente da elaboração dos projetos voltados para a melhoria da escola, isso fomenta o fortalecimento ao acesso e ao conhecimento. Nesse sentido a Gestão Democrática deverá atuar no interior das unidades de ensino, nos quais servirão como espaços vitais de participação e de circulação de ideias, atuando como força centrípeta no que tange acolher as demandas e transformá-las em oportunidades e posteriormente força centrífuga ao lançar de volta a comunidade toda a criticidade e atuo-reconhecimento das condições de vida dos sujeitos. Muito mais que produzir conteúdo, a Escola Democrática demonstra a capacidade de estabelecer um diálogo constante com os entes que formam sua essência.

“Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.” (ARTIGO 14, LEI DE DIRETRIZES E BASES, DA EDUCAÇÃO NACIONAL, BRASIL, 1996).

Para que se sintam pertencentes, os pais devem se envolver no processo de aprendizagem e desempenho dos alunos, que são do mesmo modo acolhidos pela escola para que possam atribuir

juízos de valor nas diversas decisões da instituição, ao Projeto Político Pedagógico, assim como na elaboração, avaliação, construção e administração de destinos aos recursos financeiros. Eventos proporcionados pela escola também podem ser um meio colaborativo de convívio no espaço escolar, a educação transcende o tradicionalismo castrador que estanca as relações sociais, ela determina por intermédio de ações de caráter construtivo o compromisso com a formação cidadã. Sua motivação está vinculada com a participação e envolvimento dos integrantes da comunidade escolar, os valores democráticos são fundamentais na construção da educação como almejamos.

“[...] o conceito de gestão escolar, que ultrapassa o de administração escolar, por abranger uma série de concepções não abarcadas por este outro, podendo citar a democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica, conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino.” (LÜCK, 2000, p. 16).

Se buscarmos uma lógica estatal burocrática e administrativa, onde a escola é percebida como um serviço monetizável, sujeita a uma complexa rede de normas que reforçam a intervenção direta de administração central (através de seu corpo de funcionários públicos e inspetores inflexivos) ou sua intervenção indireta, retransmitida por chefe de estabelecimento, cuja principal função é garantir o cumprimento de normas e regulamentos estaremos andando na contramão daquilo que busca a escola democrática.

Sendo a escola o estabelecimento que representa o ponto de encontro de vários profissionais que por se doarem podem ser reconhecidos enquanto envolvidos em ações educativas, ao gestor escolar incumbe integrar o saber ao fazer, para que desse modo possa criar cada vez mais espaços coletivos, bem como, solidários, o que possibilita um maior entrosamento entre as instâncias participativas – as pessoas e as amplas áreas de ensino. Garantindo no conjunto comunidade e escola a aquisição de espaços, nos quais a participação por meio das relações de cooperação, interação e respeito às diferenças culturais. Ao afirmar os princípios democráticos e buscando a construção dos projetos referentes a coletividade, a gestão democrática participa das novas exigências que formam novos modos de pensar a educação de todos os membros que constituem a comunidade escolar.

O comprometimento e a participação de todos os envolvidos que sejam a equipe pedagógica ou corpo docente, bem como os agentes educacionais ou representantes das instâncias colegiadas, ambos têm por função vital zelar pela melhoria da qualidade do ensino, do mesmo modo como fiscalizar e proporcionar educação em contextos sociais amplos, diversos e desafiantes, permitindo dessa forma que a escola se constitua espaço de oportunidade. Conhecer a comunidade não é uma operação puramente intelectual, é um processo articulado na prática e em todas as dimensões humanas. O objetivo não é tanto saber ou se tornar consciente do mundo e depois transformá-lo, mas conhecer o mundo através e no contexto da prática transformadora, na qual desejos, valores, vontades, emoções, imaginação, intenções e utopias sejam oportunizados e avaliados.

Este processo educacional nunca é definitivo, é sempre inacabado, pois o mundo se doa e se transforma, os próprios sujeitos, no processo de construção do conhecimento e transformação do mundo, são transformados, assim como suas questões e anseios. Por esta razão, não devemos

aceitar os produtos do conhecimento como verdades definitivas e imutáveis na escola, mas como verdades perfectíveis que podem ser analisadas e questionadas a todo momento. Precisamos na escola democrática de uma pedagogia da questão que estimule e defina rumos a partir de uma visão multifacetada e não de uma pedagogia da resposta, castradora e impeditiva de mudanças e transformações.

O saber não se constrói apenas com as imposições decorativas arraigadas nas tradições reprodutoras de conteúdos, em um nível mais prático, a questão de que o saber está diretamente relacionada às metodologias (o que saber e como conhecê-lo). Essas preocupações estão subordinadas a outras mais fundamentais: por quê, por quem e para que conhecer; isto é, os objetivos dessa prática educacional vinculam-se a noção de pertencimento. A resposta a essas questões nos leva a outra ideia central, a de que toda atividade pedagógica é intencional e, portanto, política. A educação em si não muda o mundo, mas sem ela é impossível mudá-lo. Portanto, o gestor democrático e progressista deve assumir um compromisso ético e político para construir um ambiente mais justo.

AÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR EM PROL DA EDUCAÇÃO

O educador por sua vez deve ver a história como uma possibilidade, ele não pode perder sua capacidade de ser indignado, não pode ser indiferente ou neutro em face de injustiças, opressão, discriminação e exploração, deve portanto, manter e promover a esperança na possibilidade de superar a ordem injusta e imaginar as utopias alcançáveis. Precisa ir além da consciência mágica e fatalista, construindo uma consciência crítica, sem a qual nenhuma transformação social é possível.

“A conscientização é neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-la. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em estar frente à realidade assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (FREIRE, 1979. p. 15).

A ação educativa emancipatória que constitui um verdadeiro processo de aprendizagem aos participantes, já que em si é um processo educacional e de desenvolvimento pessoal que oferece o fortalecimento de espaços de tomadas de decisões como princípio fundamental para o desenvolvimento da pessoa apoiando a criação de estruturas de participação necessárias para desenvolver processos transformadores reais com uma cidadania reflexiva e comprometida de tal forma que podemos falar de pessoas que são protagonistas e envolvidas no processo de construção do espaço escolar e de transformações da realidade social. O trabalho em equipe projeta, forma, oportuniza, facilita, acompanha e aconselha os princípios pedagógicos e um paradigma crítico da educação, para o desenvolvimento da práxis socioeducativa que pode ser um indício de mudanças a partir da sala de aula como resultado de participação em outros espaços de decisão.

O Gestor deve por sua vez, trabalhar a realidade com os sujeitos com base em princípios pedagógicos e democráticos. Educadores, pais, profissionais em educação e comunidade escolar

ter o dever de atuar de forma dinâmica no processo da aplicação das verbas. A participação ampla permite a construção de um ambiente de busca por identidade e não pode haver busca sem esperança. Perder a esperança é perder a oportunidade de se tornar sujeito, transformador no mundo e, portanto, de conhecê-lo. É por isso que estabelecer uma pedagogia da esperança que supere a ideologia do fatalismo, do conformismo e do engano que o poder dominante quer impor a todo custo pode representar um fulcro estruturante e característico. Por essa razão, a pedagogia crítica deve ajudar a construir sonhos, reinventar as utopias e semear a esperança de mudança.

Neste contexto, é essencial uma educação que seja capaz de gerar uma mudança cultural, que revolucione o caminho fazendo possível a introdução de olhares críticos bem como, ter potencial para propor alternativas que desafiem a globalização dominante.

Desse modo, educação emancipadora está comprometida com a mudança social, uma vez que busca promover processos de conscientização para que os sujeitos identifiquem as opressões pelas quais passam e desenvolvem ações de resistência junto a escola por meio de um processo resiliente de longo prazo. Esta revolução cultural, que assume a pedagogia numa óptica popular é construída sobre uma série de postulados, a desnaturalização do capitalismo, a descolonização curricular, a crítica ao imaginário coletivo que cria ambientes de estagnação deterministas criando e abrindo caminhos para outras formas de conhecimento e modos de ser, libertando-se de modelos deletérios tradicionalistas e excludentes.

ALTERAÇÕES EDUCACIONAIS E SOCIAIS

Vivemos em uma sociedade onde o ritmo da mudança social é mais rápido e mais intenso do que em qualquer outro momento de nossa história; é a sociedade da mudança geracional que faz de nós testemunhas e protagonistas de um mundo que muda continuamente ao longo de nossas vidas e nos obriga a adaptar a muitas situações em todo este. É, das palavras de Giddens (2005), um mundo em fuga, em que a incerteza sobre as futuras condições do presente- a sociedade de risco, e onde profundas transformações e mudanças rápidas dar lugar para uma sociedade em que tudo flui, onde Heráclito substituiu Parmênides.

Como é sabido, o século XXI foi aberto ao público como o novo cenário de possibilidades e realidades dotadas de novas tecnologias que começou a transformar as vidas em particular, e toda a população em geral. Se em épocas anteriores as revoluções ligadas à transformação dos meios de produção e formas de organização do trabalho assumiram a aparência de um novo cenário social, a revolução tecnológica, centrada em torno de tecnologias de informações, abrindo um novo contexto, o da sociedade do conhecimento e da informação, eles são por vezes usados como sinônimos, a sociedade em rede onde um número importante de mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas se juntam. A sociedade na qual o conhecimento se torna uma fonte de riqueza.

Sendo uma instituição criada pelos homens acompanha o movimento social em diferentes tempos. Sendo a primeira célula responsável pela formação do sujeito a família também “cumpre sua função ideológica em complementação a outros agentes sociais”

Família e Escola representam um referencial indispensável para a incorporação de um novo ser humano à sociedade, no entanto, este quadro está à mercê das adversidades impostas pelas diversas transformações que ambas as instituições devem assumir se quiserem responder à sua tarefa educativa e socializadora.

As mudanças da sociedade atual são rápidas e profundas, os sujeitos não estão preparados para se adaptar a eles nos vários níveis: biológico, psicológico e social. A complexidade crescente que o caracteriza exige uma nova visão educacional da família e da escola, o que exige o compromisso de trabalhar juntos em um projeto comum.

O principal objetivo desta contribuição é criar fortalecer o espaço para reflexão sobre a necessidade de se conscientizar da importância do treinamento em Educação Familiar – a escola – para ajudar, profissionais de educação e pais para melhorar as relações escola-família como uma medida de qualidade do ensino e prevenção do fracasso escolar, os pais tornarem-se conscientes de seu papel na educação de seus filhos para responder às novas necessidades educacionais que se apresentem, para tanto, oferecemos a análise de alguns dos contrastes e mudanças fundamentais que estão ocorrendo e impactam na família e na escola, e são necessários levar em conta nas práticas educacionais. Além disso, considera-se que uma intervenção para a educação do futuro deve ser enquadrada em uma abordagem interativa, ecológica e comunitária para responder às necessidades afetivas, cognitivas e sociais de todos os envolvidos.

A ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Como sabemos, a escola vem em um momento histórico muito particular, caracteriza-se pelas exigências de um novo tipo de sociedade, mesmo correndo o risco de sintetizar muito e esquecer outras abordagens, podemos dizer que a ordem social estabelecida após a primeira revolução industrial necessária de um instrumento capaz de transmitir uma nova cultura de trabalho e novas formas de vida. A necessidade de se adaptar à vida na fábrica, novos ritmos, os recém-chegados formas de trabalho e até mesmo elementos que mediatizariam a vida das pessoas a partir desse momento (por exemplo, relógio), convertido para a escola no agente mais eficaz para essa nova socialização (ANNIBAL; BARBOSA; NASCIMENTO, 2017).

Se a educação liga-se intrinsecamente às instituições sociais, é inviável tentarmos compreendê-la fora delas, ela constitui um processo social. Resta-nos entender a educação como constituinte parte de um contexto social, atrelada à este contexto, mas precipuamente como projetor dos ideais determinantes atuais.

“[...] a educação volta a ser preocupação mundial, inclusive dos setores econômicos, que têm determinado reformas no campo da educação, de modo a contemplar os interesses do mercado globalizado. Na sociedade capitalista a educação é pensada como processo de adaptação às necessidades e às exigências do modo de produção; formação para desempenhar funções hierarquizadas (dirigentes e dirigidos); formação para a vida em sociedade, no caso, a vida em sociedade capitalista.” (GENTIL e COSTA, 2011, p. 270)

Por outro lado, não devemos esquecer que as origens da escola estavam ligadas a grupos específicos da sociedade na época: assim, a escola surge como uma instituição relacionada com

a masculina alfabetização, burguesa, pertencente à cultura dominante e as pessoas de as cidades. Diante desta situação de exclusão da maioria da população, através de um processo dividido em três etapas (exclusão, segregação e integração) que caracterizou a escolarização de grupos marginalizados, a escola tornou-se em nossa sociedade, em uma experiência fundamental para a maioria das pessoas (não sem negar, obviamente, as situações ainda hoje de exclusão educacional vivenciadas por diferentes grupos sociais e o caminho não concluído na construção de uma verdadeira escola inclusiva).

De outra perspectiva, a escola também está em situação semelhante. Os antigos padrões educacionais não servem para educar crianças hoje. À mercê dos ventos do autoritarismo de ontem e da atual permissividade, às vezes, deixa porque não sabe o que fazer. Trancada em uma burocracia sufocante, é difícil para ela viver a sensação da comunidade de que os documentos que a cercam proclamam e exigem novos valores democráticos. Ele sente a pressão de demandas que vão além de sua função tradicional transmitindo conhecimento e não se sentem preparadas para enfrentá-los.

“Ao falarmos sobre família e escola, nos dias de hoje, temos que levar em conta um conjunto de determinantes da nossa realidade concreta que, cada vez mais, exige o desenvolvimento de outros olhares, competências e habilidades para nos relacionarmos com os demais integrantes da sociedade” (DI SANTO, 2007. p, 16).

O que a família e a escola podem fazer nessa situação? Aliem-se e juntos formarem um caminho que lhes permita criar uma concepção de educação, a partir de uma perspectiva real da comunidade, onde o verdadeiro protagonista seja a criança. Este objetivo requer o desenvolvimento de um projeto educacional comum entre família e escola.

A RENOVAÇÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Para alcançarmos o que se pretende, formar cidadãos atuantes e críticos, faz-se necessário construir uma escola que seja referência de humanização e que não siga arquétipos alienantes, pelo contrário, deve constituir um ambiente onde agregue pessoas envolvidas com o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, um espaço onde por ser democrático é por sua vez participativo. Não dá para desvincular o sucesso da escola do sucesso dos alunos, o sucesso da escola depende sobretudo do sucesso de seus alunos e deve ser esse o objetivo principal, a meta buscada por toda a equipe escolar. Assim a administração democrática dá as condições para que todos os sujeitos participantes do segmento escolar possam falar e ser ouvidos, e, compartilhando as decisões a tomadas. Isto faz da equipe um grupo coeso que assume juntamente com a gestão responsabilidades no desempenho do trabalho escolar.

A formação de professores orientada para a investigação da sua realidade docente privilegia o desenvolvimento das competências de investigação na docência, bem como nos contextos multidimensionais que lhes dizem respeito. Embora essa abordagem reconheça a importância das habilidades de ensino técnico, ela as vê apenas como um meio para outros objetivos mais importantes. Desta forma, aqueles que valorizam os aspectos relacionados ao propósito, consideram que a pesquisa crítica constitui um aspecto necessário para o alcance de tais objetivos.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88), em seu Artigo 206, indica como princípio da educação deve ser pensada, o que dentre outras aponta para a gestão democrática em todas as escolas públicas em nível nacional.

“O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade;

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.” (CF/88, Artigo 206)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB/96) corrobora este preceito, entretanto responsabiliza os sistemas de ensino estaduais no que se refere a criar e legislar o modo de participação na gestão escolar por parte da comunidade, estabelecendo a participação dos pais como direito enquanto a dos professores, como dever. O Artigo 3º da LDB/96 levanta os princípios acerca dos quais a educação brasileira deve se balizar e dá ênfase no que diz o inciso VIII a “gestão democrática do ensino público”. Destarte, falar em gestão democrática na educação não constitui algo novo, mas representa algo a ser cultivado cotidianamente nas escolas públicas e por isso merece dedicação, estudo e reflexão a respeito dos meios e técnicas para a sua bem-sucedida implantação.

A renovação da escola reflete as mudanças ocorridas na sociedade e requerem uma postura por se dizer, renovada com relação ao método de construção de um conhecimento por parte da gestão que possibilite ter um lócus ampliado das necessidades que venham surgir, bem como ela lidará com as informações que demandam o compromisso em gerir novas formas de relacionamento, de como se engloba a percepção de mundo, de estar aberto ao novo, buscando constantemente novas formas de aprender e ensinar (ANNIBAL; BARBOSA; NASCIMENTO, 2017).

A necessidade de novos caminhos na formação do professor deve partir das reflexões em relação as transformações ocorridas na sociedade, esse caminho necessariamente desemboca na dinâmica escolar, é ali onde as práticas educativas não de se configurar diante da realidade refletida fruto do convívio social, assim a inovação representa a libertação das amarras, entretanto, em muitos casos se trabalha educação do modo tradicional, castrando as possíveis oportunidades de participação da parcela mais vulnerável. Ao se levar em consideração as novas competências necessárias ao professor em suas atribuições, levantam-se indagações sobre a formação inicial, pois esta deve articular elementos de diversas realidades sociais que fazem ecos nos processos educacionais dentro das escolas.

Para Imbernón (2006), a escola como centro do processo formativo, favorece aos sujeitos que participam dele a compreensão de suas potencialidades profissionais, assim como oportuniza distribuição das possibilidades de melhoria, indo além de meras normas impostas pelos órgãos

coercitivos da educação. Para o autor a instituição escolar perpassa por meandros epistemológicos mediados de acordo com a situação, sem inflexibilidades, pois apesar do conhecimento teórico formativo, deve se centrar no rompimento das barreiras tradicionais quebrando paradigmas e atuando como instrumento de unificação pedagógica atuante dando contornos significativos aos resultados esperados.

“[...] Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação, representa uma mudança de paradigma, pois, tem como princípio norteador o desenvolvimento de processos de formação baseados na colaboração entre os profissionais da instituição escola. [...]” (IMBERNÓN 2006, p.80)

A prática de ouvir a polifonia traz ao professor a perspectiva ampliada da sensibilidade necessária para compreender os sucessos e os fracassos da escola, essa prática permite que as relações entre os diferentes sujeitos sejam humanizadas e significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida, a abordagem das desigualdades na educação deve ser colocada em uma ampla esfera social e cultural, não podemos arrisco a dizer que as desigualdades de oportunidades só podem ser resolvidas a partir da escola, então relacionados que são as condições e status social; mas pode melhorar aspectos e meios relacionados à escola para permitir que os estudantes continuem seus estudos, assim como envolver os pais nessa tarefa educacional. Diga-lhes que alguns estudos mostram que quando os pais participam de todos os aspectos da vida escolar, os efeitos positivos no desempenho de seus filhos podem ajudá-los a avaliar as consequências de seu apoio na tarefa educacional da escola, na qual eles um papel a desempenhar.

A partir do desenvolvimento desta exposição surge um aspecto fundamental, a formação em Educação Familiar. Não podemos falar em incentivar a participação ativa da família na comunidade escolar, sem formação docente e pedagógica, colocando à sua disposição conhecimentos, instrumentos e estratégias que facilitem seu trabalho.

A formação de professores para a participação educacional da família, assim como a dos pedagogos, melhoraria a tarefa educacional confiada a ambas as instituições. Nessa perspectiva, o papel do professor media entre a cultura escolar e familiar, E os temores de professores superam a interferência dos pais em suas tarefas, tais como a recolha de alguns autores, e participação seria interpretado no sentido de colaboração e apoio mútuo para projetar conjuntamente o projeto comum de educar os alunos para ajudá-los a crescer e desenvolver seu projeto de vida, introduzindo estratégias para se adaptar aos desafios que enfrentam. Por outro lado, os pais se sentiriam envolvidos na carreira escolar das crianças de forma eficaz. Nesta linha, o pedagogo também tem um papel importante na concepção de programas de formação neste novo campo da educação surge como a demanda social.

A necessidade de envolver a família na tarefa educacional não é nova. Nas últimas décadas, foi solicitado de várias formas a coordenação da família e da escola para projetar um projeto educa-

cional comum, cuja finalidade é a educação integral de todos os alunos. No entanto, embora os Conselhos Escolares e Associações de Pais existam, nem todos trabalham dinamicamente e promovem a participação dos pais, o que convida à reflexão sobre medidas inovadoras a serem utilizadas.

Por meio de levantamento bibliográfico buscamos aqui delinear alguns elementos que permeiam a questão da educação, bem como da administração nas escolas, buscamos para tanto fazer uma breve abordagem das necessidades relacionadas educacionais. Buscamos refletir sobre como as opiniões podem ser divididas quando se trata de educação. Os pais podem ter dificuldade em descobrir a melhor maneira de lidar com o comportamento “indesejado” de seus filhos – por incompreensões remanescentes dos impulsos do senso comum. A educação deve realmente se dedicar a elaboração de estratégias para refletir acerca do vem a ser o comportamento indesejado de uma criança, mas cabe aos profissionais entender e propor caminhos que sejam viáveis as necessidades educacionais de cada um.

Uma gama de crianças frequenta a escola regular normalmente, mas, isso não quer dizer que desenvolverão habilidades e competências que as capacite desenvolvendo as aptidões de aprendizagem do mesmo modo que outras crianças desenvolvem.

Devemos considerar que do mesmo modo que nenhum indivíduo é igual ao outro, é fundamental perceber que nenhum estudante é igual a outro, por conseguinte, abordagens deverão sempre diferenciar-se, levando em conta as ponderações necessárias correlacionando as habilidades de cada um.

A escola se tornou um ambiente multifacetado no que concerne as novas realidades impostas pelo cenário atual imposto por causas externa ao domínio da ação humana, isso representa uma necessidade constante de adequação e reflexão sobre as prerrogativas educacionais cotidianas. O ensino vem passando por situação de transformação e as habilidades e competências buscadas em sala de aula passam por inúmeras reformulações em sua aplicabilidade o que desemboca em situações que contingenciam as estruturas envolvidas, família, escola, fatores econômicos e formação.

Uma perspectiva complexa, crítica e construtivista da formação docente implica, como objetivo estratégico, uma concepção investigativa do trabalho docente. Ou seja, a integração e reconstrução de significados de diversas fontes epistemológicas, a partir dos saberes: fenomenológico, ético e ideológico, disciplinar, didático, sociopolítico relacionado aos conteúdos escolares e metadisciplinares, bem como concepções pessoais.

A formação de professores deve ser dotada de ferramentas conceituais necessárias para analisar seu ambiente e construir conhecimentos relevantes para as necessidades sociais. O professor deve se tornar um pesquisador das necessidades e potencialidades da comunidade, deve ser capaz de trabalhar em equipe na realização de uma tarefa compartilhada, deve refletir sobre sua prática para transformá-la ou modificá-la, levando em consideração os conhecimentos educacionais que possui, o conjunto de conhecimentos que deve ser contextualizado e as ferramentas disponíveis para realizar sua tarefa.

No que se refere as potencialidades educacionais, os alunos carecem da atenção, bem como zelo necessário para seu desenvolvimento cognitivo, uma escola que esteja preparada para con-

templar as necessidades globais em todas as fases de seu desenvolvimento, para tanto a formação profissional se apresenta como solução para um protagonismo estudantil que coloque o aluno na condição de sujeito no processo formativo.

As transformações pelas quais passamos, resultantes das modernizações científicas e tecnológicas, colocam as instituições sociais na condição de refém, onde a libertação do cativo representa acompanhar e se adaptar as mudanças em curso. Ainda que por mais tradicionais que sejam as comunidades, a necessidade de renovação se impõe como primordial elemento propiciatório de atuação, onde novas formas de relacionamento são criadas. As demandas sociais que vão aos poucos surgindo e representam em ato e potência a nova conjuntura, expressam-se no cotidiano que por consequência se forma e reforma constantemente. As comunidades acompanham em ritmos cada vez mais acelerados as mudanças tecnológicas que lhes são oferecidas por meio das mídias e das redes sociais, o espaço cultural por vezes sofre aculturação ou hibridismo cultural, mas seja lá quais forem as alterações no universo social existe um espaço onde elas deveriam ser facilmente aplicadas, onde o tradicionalismo pode ser contestado quando apresentado de maneira deletéria, esse espaço é a escola.

A escola é um ambiente onde as transformações deveriam ocorrer com maior fluidez, é lá que nos iniciamos em mistérios que dificilmente seriam revelados por outros caminhos. Mas ao contrário de outras instituições, a escola entabulou-se como legatária de poucas transformações no decorrer de seu curso, as mudanças que ocorreram não foram de grande impacto, mas pouco significativas no que diz respeito a adequação as novas demandas sociais, conservando técnicas e posturas que contrariam não apenas as novas perspectivas e necessidades da sociedade em transformação como fazendo oposição as carências e peculiaridades do alunado que a frequenta.

Sem perceber as transformações no universo social da clientela que frequenta a instituição de ensino, tais como novas estruturas familiares, relações de trabalho ou violência, estão em constante movimento e a escola se mostra como propagadora e reprodutora de desigualdades, onde não se leva em conta as os novos valores e as diferentes formas de se conviver e conseqüentemente de aprender. A configuração social dos jovens que frequentam a escola baliza-se a partir das várias mudanças, mais especificamente as relacionadas as inovações tecnológicas, essas alteraram as bases que engendram as relações de jovens e adolescentes, o que demandará a necessidade de se repensar a maneira como a escola vem sendo vista, desse modo, exigirá um novo olhar sobre a gestão escolar.

REFERÊNCIAS

ANNIBAL Sérgio Fabiano; BARBOSA Raquel Lazzari Leite; NASCIMENTO Mari Clair Moro. **Avaliação das aprendizagens: representações decorrentes de práticas instituídas na formação inicial.** Educação em Revista, Marília, v.18, n.1, p.7-22, Jan.-Jun., 2017.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, Brasil.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Gestão da educação escolar.** Brasília: UnB/CEAD, 2006.

DI SANTO, Joana Maria R. **Família e escola, uma relação de ajuda.** Artigo disponível em: <http://www.centrorefeducacional.pro.br/famiescola.htm>. Acessado em 12. SET. 2022.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria (org). **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1988.

_____. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** 42ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. **Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação.** In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. **Conscientização.** São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

GENTIL, H. S.; COSTA, M. O. **Continuidades e discontinuidades nas políticas de formação de professores e suas implicações na prática pedagógica docente.** Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 267-287, maio/ago, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜCK, Heloisa. (Org.). **Gestão escolar e formação de gestores**. Em *Aberto*, v. 17, n.72, p. 1- 195, fev./jun. 2000.

ARTETERAPIA E EDUCAÇÃO PARA IDOSOS

APARECIDA MARTINS DE OLIVEIRA BARBOZA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2011); Especialista em Arte, Educação e Terapia pela Faculdade de Conchas (2017); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I no Céu Sapopemba.



RESUMO

As produções artísticas são projeções internas e manifestações pessoais, permitindo que o indivíduo se expresse de forma mais espontânea, originando um novo sentido da sua própria vida. A arteterapia, ao trabalhar com o processo criativo, pode ser um caminho revelador e inspirador que ajuda a entrar em contato com a possibilidade de acreditar, desafiar, reconstruir, criar e expressar as emoções, sentimentos e imagens. A arteterapia em idosos pode oferecer aos indivíduos que estão nessa faixa etária, uma sensação de conforto, relaxamento. Sendo a arteterapia uma atividade com aspectos lúdicos, pode proporcionar nessa fase da vida momentos agradáveis, de resgate de emoções e sentimentos. Com o exercício da arteterapia em idosos, usando recursos artísticos de maneira expressiva, é possível reverter casos de ansiedade, problemas com inquietude, sintomas de angústia e impaciência, que são causas relativas dessa fase da vida. A arteterapia aplicada em pessoas idosas exerce a possibilidade de resgatar esse indivíduo para a sociedade, proporcionando em sua vida contribuições que podem integrá-lo no grupo ou até mesmo individualmente.

PALAVRAS-CHAVE: Arteterapia; Qualidade; Reabilitação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo relata os benefícios da arteterapia em função da terceira idade. Para o desenvolvimento do mesmo é preciso interesse pela temática e percepção em situações de fragilidade e insegurança, para perceber o quanto a arteterapia pode influenciar de maneira positiva, pessoas de todas as faixas etárias na mesma situação e, principalmente da terceira idade.

No Brasil a expectativa de vida hoje, em média, já chega a 71 anos, segundo fontes do Instituto Brasileiro de Geografia - IBGE –2003. Dessa forma, há grande necessidade de realização de trabalhos visando o tratamento e cuidado da população mais velha. Além disso, o bem-estar geral dos idosos depende das atividades do tempo de lazer e de labor construtivo, oportunidades para

fazer, realizar, sentir sucesso e dar uma contribuição real à sociedade.

VERAS (1995) pontua que a velhice não precisa necessariamente ser um período de declínio e decadência, mas se vivida de maneira saudável, poderá ser uma fase natural da existência, com possibilidades de renovação, mudanças e realização. O resgate da autoestima, a alegria, a descoberta de potencialidades, o prazer de expressar e ser ouvido são perspectivas para uma vida plena. Os caminhos são os mais variados possíveis, muitos ainda inexplorados, mas novas perspectivas se apresentam e, um desses caminhos, com certeza, é a criatividade.

Com base nessas reflexões o artigo realizado buscou responder a seguinte pergunta:

- Qual a relação da Arteterapia no tratamento e qualidade de vida de idosos?

Para responder essa questão, tracei como objetivos:

- Conhecer o significado da arteterapia;
- Conhecer o poder da arteterapia;
- Identificar sentimentos e melhorias que emergem dos idosos com a utilização da arteterapia.

ASPECTOS CONCEITUAIS DA ARTETERAPIA

A arteterapia é um processo terapêutico que utiliza recursos expressivos diversos com o objetivo de auxiliar o indivíduo a se comunicar com seu inconsciente. O processo pode ser desenvolvido através de desenho, pintura, colagem, tecelagem, construção, criação de personagem, e outros, podendo provocar transformações internas. O objetivo maior da arteterapia não é a estética das produções, mas sim a recuperação da possibilidade de cada um criar livremente e com isso possibilitando um melhor convívio com as pessoas e com o mundo. A arteterapia é vista como uma alternativa de promoção, preservação e recuperação da saúde.

De acordo com Paim e Jarreau apud Carvalho (2001), a arteterapia é uma atividade que estimula a criação de imagens através de expressões artísticas, buscando assim respostas em pacientes para que estes possam se auto observar, promovendo reflexões à cerca de seu desenvolvimento pessoal, suas habilidades, seus interesses, suas preocupações e seus conflitos.

Segundo Bom Fim (2003) existem várias maneiras de definir a arteterapia. Uma delas é considerá-la como um processo terapêutico decorrente da utilização de modalidades expressivas diversas que serve à materialização de símbolos. Essas criações expressam e representam níveis profundos e inconscientes da psique configurando um documento que permite o confronto, no nível da consciência, destas informações, propiciando discernimentos e posterior transformação e expansão da estrutura psíquica.

O PODER DA ARTETERAPIA

O sentido e o poder da arte como terapia é tão antigo quanto o próprio homem. Na pré-história o uso terapêutico da arte já era utilizado. O homem pré-histórico entendia que representar concretamente aquilo que apavorava o homem ou era mais forte que ele, como por exemplo, os grandes animais e os fenômenos da natureza, era uma maneira de dominar e ter poder sobre essas forças. Na Grécia antiga, era comum o uso da música como forma de terapia. Entre os índios a pintura do corpo é uma maneira de fortalecer e proteger o espírito.

Segundo Andrade (2000) além da função social, a arte possui ainda, função terapêutica, pois através dela o ser humano libera sentimentos e emoções. Ela é necessária para que o homem conheça e transforme o mundo, possa situar-se, tanto quanto envolvê-lo em seu inerente fator de magia. O ato de criar e o produto da criação tornam-se o porta-voz da tentativa de solução de conflitos. Na interação com o meio ambiente, o homem transforma e se transforma, cria imagens e símbolos carregados de profundas emoções, conhecimentos e dúvidas.

Atualmente, a arteterapia vem sendo utilizada com crianças, com pessoas da terceira idade, com portadores de doenças crônicas degenerativas como Aids e câncer, com menores carentes, com grupos de mulheres, com adolescentes, podendo ser usada tanto como meio profilático bem como um processo normal de terapia. Ela possibilita ao ser humano uma descarga da tensão nervosa ao mesmo tempo em que propicia momentos de prazer em poder fazer arte, bem como devolve a autoestima e o poder de criar.

Segundo Carvalho (2001), uma das vantagens da arteterapia é a de poder experimentar o novo, é despertar a curiosidade e com isso desenvolver a criatividade e a espontaneidade do ser humano. A arteterapia como terapia comportamental permite avaliações sobre os aspectos:

- Comportamentais - fuga diante de solicitações, não conclusão de atividades, ansiedade, inibição, depressão, etc.
- Psicomotores - dificuldade de coordenação motora, firmeza ou tremor no desenho, diferentes maneiras de usar os materiais, como lápis, caneta, rapidez ou lentidão nas atividades, controle da área delimitada de desenho, etc.
- Compreensivos - dificuldade em interpretar o que lhe é solicitado, uso e escolha errônea de materiais para executar tarefas, etc.

O que realmente importa quando se pratica arteterapia é propiciar aos indivíduos uma forma de dinamizar sua condição de organizar suas percepções, sentimentos e sensações, ou seja, os conteúdos internos de sua vida psíquica transformados em imagens e símbolos. Por tratar-se de um método que possibilita a exploração de problemas e de capacidades pessoais através da expressão verbal e não verbal a arteterapia vem se destacando como modelo de terapia na terceira idade.

Há que se levar em conta, no entanto, que o envelhecimento físico resulta em uma série de alterações anátomo fisiológicas o que provoca no indivíduo certas limitações. À medida que as pessoas vão envelhecendo, intensificam-se os processos que causam a diminuição da força muscular,

da destreza motora, da acuidade visual e auditiva, entre outros. Daí a importância de se reconhecer os limites de cada um e valorizar cada trabalho executado, pois ele é o resultado de muito esforço e dedicação.

É preciso salientar que as barreiras e dificuldades que os idosos enfrentam não podem ser impedimentos à atividade artística. Muito pelo contrário, uma vez ativadas suas capacidades expressivas, sua sensibilidade e sua intuição, haverá mudanças na maneira de ver a vida, se estes forem orientados para novas formas de participação social. Exercitar a área de criação é estimular a vitalidade psíquica dos idosos. Ao se sentirem capazes de realizações pessoais, aumenta a autoconfiança ao mesmo tempo em que surgem novas perspectivas de vida. (Azambuja 1995).

O objetivo maior da arteterapia não é a estética dos trabalhos, mas a recuperação da possibilidade de cada indivíduo criar livremente e com isso ativar seus núcleos sadios, encontrando formas mais harmoniosas de se comunicar, relacionar e estar no mundo. A arteterapia surgiu então como uma forma alternativa de promoção, preservação e recuperação da saúde. Ela integra três áreas de conhecimento, ou seja, arte, saúde e educação, possibilitando assim uma ampla transformação dos indivíduos. A arteterapia aborda os indivíduos de forma holística, o que é uma tendência cada vez mais forte na consciência coletiva.

A ARTETERAPIA NO TRATAMENTO DE IDOSOS: EXPRESSÕES ARTÍSTICAS COM FINS TERAPÊUTICOS

A arte é um caminho como meio de expressão. Desde a Pré-História, os homens já se expressavam através de manifestações artísticas, de modo subjetivo, mítico e emocional. A arte tem o poder de curar e, levar quem a produz a entrar em contato com impressões que estão dentro do ser. Dessa forma, a arte nos capacita para sermos mais sensíveis, para a auto compreensão e autoconhecimento. A arte pode levar o homem além do que se pode ver, proporcionar o encontro com sua alma. Ela liberta a alma que se sente presa no vazio de sentimentos, que ainda não foram identificados (ARCURI, 2006). É uma linguagem com capacidade para criar um canal de comunicação com a psique e de compreender seus diferentes aspectos.

A Arteterapia aplicada para grupo da terceira idade tem a intenção de resgatar suas vivências, algumas vezes de forma lúdica e, no decorrer do processo de criação poder sensibilizá-los, fazer com que se expressem espontaneamente, expondo através das criações, as dificuldades, limitações do dia a dia e transformá-las em facilidades para resolverem os seus problemas. A Arteterapia utilizada como recurso artístico no ambiente terapêutico, enriquece a qualidade de vida dessas pessoas. Esse processo auxilia e estimula a criatividade, revigora os sentidos e aumenta a autoestima.

A arte como terapia faz com que expressem artisticamente suas emoções, concretizando seus anseios, se libertando e confrontando o sentir, o tocar, o ver, captando todas as informações que estão contidas no concreto. A expressão plástica torna possível, entrar em contatos com os conteúdos do inconsciente, permitindo que sentimentos obscuros e afetos se tornem visíveis (MON-

TEIRO, 2009). A expressão artística se relaciona com a psique, funciona como um documento psíquico e por meio deste, podemos entender como o indivíduo se relaciona com o meio em que vive.

A arte tem o poder de nos levar ao encontro com nosso eu interior, gerando ora prazer, ora conflitos, sentimentos bons ou ruins são resgatados, verdades latentes são manifestadas na produção artística. A obra acabada é a manifestação da arte de alguém, do artista que criou com a certeza de se mostrar para outros, seu intuito na verdade é ser plural, levar as pessoas a reflexões coletivas, que também gerem mudanças (MONTEIRO, 2009).

Na Arteterapia esse estranhamento também pode ser interiorizado e compreendido pelo sujeito. No início, ele vai olhar o seu objeto com espanto e querer abortar os significados latentes, vai rejeitar sua criação e criticá-la, para esconder esses conteúdos manifestos. E, assim como na arte, na arteterapia o sujeito precisa de um tempo para absorver e aceitar aquele estranho que acabara de nascer, um estranho que nasceu dele, mas ainda é um desconhecido.

ARTETERAPIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA OS IDOSOS

A maturidade é uma forma de o corpo nos avisar para a preparação do envelhecer. Ficar maduro não significa que não podemos ser felizes, mas sim que chegou à hora de nos preocuparmos com o amanhã. Precisamos fazer projeções para o futuro, para a idade que dizem ser a melhor. A feliz idade ou idade de ser feliz.

O organismo humano, desde a concepção até a morte passa por diversas fases: o desenvolvimento, a puberdade, a maturidade e envelhecimento. O envelhecimento manifesta-se por declínios de diversos órgãos, tendo característica mais linear em função do tempo, não se conseguindo definir o ponto exato de transição para com o envelhecimento, como ocorre nas outras fases da vida.

As transformações físicas que estão associadas ao envelhecimento são observadas facilmente, cabelos brancos, a pele enrugada, manchada, a postura, o andar mais lento e a perda de autonomia, identificam a diminuição das funções biológicas e funcionais. (GOLDFARB, 1998).

Quando o idoso exerce sua criatividade tem possibilidade de se transformar e, atribuir novos significados às suas experiências de vida. Expressando suas emoções, por meio da atividade artística, pode se relacionar melhor com o meio em que vive. A arte potencializa o ser, sendo assim, o idoso com o seu fazer artístico sente-se livre na sua criação. Transformando os sentimentos internos e abstratos em concreto.

O uso da arte faz com que o idoso saiba lidar melhor com suas perdas, com a possibilidade de ter contato com sua alma, podendo dar um novo significado as perdas e dificuldades, sejam quais forem. A arteterapia usa num mesmo processo duas atividades, fazer arte como expressão e a terapia. Quando o idoso tem contato com a arte se expressa e, ao mesmo tempo faz terapia, sente-se feliz, satisfeito, pois ao final do processo pode observar-se e reconhecer-se na figura do seu trabalho. O idoso tem capacidade para criar como todas as pessoas. Nos seus trabalhos expressam suas vivências, suas dores e seus amores. Os trabalhos criados pelos idosos estão cheios de

símbolos, que remetem a suas vidas. Algumas vezes, latentes e outras vezes aparecem explícitos, mas que de alguma forma querem se manifestar e se manifestam abstratamente e, posteriormente concretamente.

Em que pesem suas diversas linhas e correntes, o que tipifica a Arteterapia é o fato de ela oferecer subsídios para que os sujeitos desenvolvam, durante o processo, um olhar que permita a adoção de novas posturas e ressignificação da vida, dedicando-se à construção de uma existência mais gratificante. Não são poucos pesquisadores que postulam que a expressão artística, dentre outras possibilidades, pode levar indivíduos de diferentes idades a se perceberem com mais propriedade no “aqui e agora”. Por tratar-se de uma área construída no diálogo entre duas formas de conhecimento - Arte e Ciência - creio que ela deve, quer como prática quer por seus pressupostos teóricos, passar pelo crivo de uma reflexão mais substantiva e de uma investigação voltada para a confirmação, ou não, de seu lugar e do papel que desempenha no processo de ressignificação da vida dos idosos e dos que envelhecem. (FABIETTI, 2004, p.15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo obtive mais conhecimento sobre a Arteterapia com idosos. Todas as etapas passadas, durante esse processo foram demasiadamente importantes para mim. Essa busca por conhecimento em Arteterapia fez com que amadurecesse a minha visão inicial. Com um novo olhar percorri novos caminhos, desenvolvendo uma visão de mundo pelo olhar do meu(a) próximo(a).

A longevidade cada vez maior do ser humano acarreta uma situação ambígua, vivenciada por muitas pessoas: o desejo de viver cada vez mais e, ao mesmo tempo, o temor de viver em meio a incapacidades e à dependência.

Sabemos que, de fato, com o passar dos anos aumentam as chances de adquirir doenças e conseqüentemente ocorrerão prejuízos à funcionalidade física, psíquica e social. Mas, se os indivíduos conseguirem envelhecer com autonomia e independência, boa saúde física, desempenhando papéis sociais, e permanecendo ativos a qualidade de suas vidas poderá ser melhor.

O hábito de se considerar a velhice como doença impede, na maioria das vezes, que o próprio idoso, e às vezes, sua família, realize esforços no sentido de buscar meios para recuperar ou melhorar sua qualidade de vida. Ademais, com o envelhecimento vêm também as limitações, mas isso não deve impedir o idoso de viver, pensar, criar e sentir da melhor maneira possível essa nova etapa de seu desenvolvimento. Envelhecer não é sofrer, e por isso os idosos não precisam ser doentes só porque são velhos. Eles precisam entender que ser idoso não é feio, não é triste, não é doença e, tampouco, ruim. Ser idoso é ter vivido grande parte de sua vida e ter deixado para trás um legado de vivências e experiências que podem servir de modelo aos mais jovens.

A arteterapia se apropria do fazer artístico e quando se faz algum tipo de “arte” você usa mais seu lado subjetivo, você deixa seu lado objetivo e racional de lado e, isso é muito bom para a mente e o corpo. O seu lado emocional tende a ficar mais equilibrado, assim sendo, quando necessitar usar o lado racional, você estará mais tranquilo, centrado e conseguirá ter um raciocínio melhor.

Por meio da arte como terapia as pessoas conseguem se desligar dos problemas e conectam-se com o seu eixo simbólico interno, eixo esse que pode conduzir ao equilíbrio. E baseada nas

pesquisas que realizei, posso concluir que a arteterapia faz bem para os idosos, bem para a mente e quando a mente está bem, o corpo também responde que sim.

Chego ao final da pesquisa satisfeita com todo o conhecimento adquirido em todas as leituras e, também com o aprendizado que obtive na pesquisa para o artigo. Penso que, em um futuro próximo seja possível utilizar todo o conhecimento adquirido com outras pessoas ou até mesmo trabalhar em sala de aula. Espero poder unir essa especialização em Arteterapia com a minha formação em Pedagogia, que possam andar juntas e me tornar uma profissional melhor.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Liomar Quinto de. **Terapias Expressivas: ArteTerapia, Arte Educação, Terapia Artística**, São Paulo: Vetor, 2000.180p.

ARCURI, I. G. **Arteterapia de corpo e alma**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2004.

AZAMBUJA, Roseli Stier. **A decodificação do discurso adulto da televisão pelo público infantil** in SOUSA, Mauro Wilton de Sousa (org.). **Sujeito, o Lado Oculto do Receptor** – São Paulo: Brasiliense, 1995.

BOMFIM, E. M. **Psicologia social no Brasil**. Belo Horizonte: Edições do Campo Social, 2003.

CAMARGO, Maria Ligia Marcondes de. **Repensando a Arte e o Lazer na Terceira Idade**. Revista SESC. São Paulo, ano x, n.18, dez.1999.

CARVALHO, Marcelo da Rocha. **Terapia Cognitivo- Comportamental através da Arteterapia**. Revista Psiquiatria Clínica. São Paulo, n.28, jun.2001.

FABIETTI, D. M. C. F. **Arteterapia e envelhecimento**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2004.

GOLDFARB, D. C. **Corpo, tempo e envelhecimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

IBGE. **Estatísticas do século XX**. Rio de Janeiro: CDDI-IBGE, 2003.

MONTEIRO, D. M. R. **Arteterapia: arquétipos e símbolos; pintura e mídia**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

PAIN, Sara e JARREAU, Gladys. **Teoria e Técnica da arteterapia: a compreensão do sujeito**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VERAS, Renato P et al. **Terceira Idade: um envelhecimento digno para o cidadão do futuro**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: UnATI/UERJ, 1995. 110 p.

ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DA POESIA

BEATRIZ FERNANDES GÉLIO VASCONCELOS

Graduação em Psicologia pela Faculdade Unimar, 2001; Pós-graduação “Latu Sensu” Ludopedagogia, 2019 Faculdade Campos Elíseos; Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Universidade Metropolitana de Santos, 2013.



RESUMO

O presente artigo é parte integrante do portfólio que tem como objetivo principal fundamentar o Projeto Poesia: escrever, rimar e encantar-se. Ele trabalha músicas infantis, parlendas e travas-línguas com o intuito de propiciar melhores condições para o ensino aprendizagem da leitura e da escrita, mesmo antes dos alunos saberem ler. A aquisição da escrita não é um produto puramente escolar, mas o resultado de um longo processo apropriativo e construtivo por parte do aluno. Aprender a língua escrita é construir estruturas de pensamento capazes de abstrações cada vez mais elaboradas. A leitura é uma atividade ligada à escrita, tendo como objetivo primordial sua compreensão. Todo tipo de material escrito deve fazer parte do universo da criança. O professor deve oferecer ao aluno o maior número possível de leitura para que, no momento em que o processo de apropriação estiver mais avançado, ele possa fazer leituras significativas a partir de sua própria escolha. Por sua beleza e sua melodia, os poemas são textos muito significativos para as crianças, sendo certo que já os leram ou ouviram-nos. As poesias, as parlendas, os travas línguas e os jogos de palavras, quando memorizados e repetidos, possibilitam às crianças atentar não somente aos conteúdos, mas também à forma, aos aspectos sonoros da linguagem, com ritmos e rimas, além das questões culturais e afetivas envolvidas.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Apropriação; Desafios; Bons projetos.

INTRODUÇÃO

Ler e escrever não é tarefa fácil. Grande desafio do professor nos anos iniciais em alfabetizar e de garantir que seus alunos aprendam a ler e escrever. É nessa perspectiva que tratamos aspectos importantes para desenvolver o “Projeto com o gênero textual poesia em sala”, mostrando nesse artigo que esse tipo de trabalho traz resultados positivos e produz, no aluno, um processo de aquisição da leitura e da escrita além de prazeroso. A aprendizagem por projetos é uma metodologia de trabalho que possibilita que a identidade e a cultura infantil possam fazer parte do currículo

escolar, pois além de trabalhar com o currículo institucional (aquele trazido pelos planos de ensino, já definidos no início do ano letivo), a escola passa a trabalhar com um currículo emergente, que se define a partir do interesse e da vivência dos alunos ao desenvolver o projeto. Propõe-se nesse estudo apresentar “O por que trabalhar com projetos?”

Através de uma análise é interessante apresentar e discutir as contribuições pedagógicas do trabalho com textos que se sabem de cor em sala de alfabetização a fim de apoiar esse “Projeto Poesia” como uma ferramenta pedagógica favorável no processo de iniciação da leitura e escrita na criança inserida no primeiro ano do Ensino Fundamental, buscou-se saber Alfabetizar? Letrar? Ou alfabetizar letrando?

As rimas das poesias, músicas e cantigas encantam crianças. Cheios de ritmos são perfeitas para apresentar os pequenos à literatura, fortalecer vínculos familiares e auxiliar na alfabetização. Facilitam o aprendizado, fazendo com que o exercício de ler e escrever poemas seja uma excelente estratégia para alfabetizarmos o que se mostrou muito eficaz.

O uso das rimas nas poesias diverte crianças, chamando a atenção para o seu som e facilitando a relação oralidade versus escrita.

“A poesia nada mais é do que uma brincadeira com as palavras. Nessa brincadeira, cada palavra pode e deve significar mais de uma coisa ao mesmo tempo: isso aí é também isso ali. Toda poesia te, que ter uma surpresa. Se não tiver não é poesia: é papo furado!” (J.Paulo Paes).

Segundo Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), até o 3º ano do Ensino Fundamental, as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras devem estar alfabetizadas em Língua Portuguesa e em Matemática. Embasada nessa perspectiva, a percepção do problema surgiu através das observações e de atividades diagnósticas que nos levaram a constatar que seria necessária uma intervenção que trouxesse avanços para as hipóteses da escrita alfabética que os alunos da turma apresentaram, uma intervenção explorando a consciência fonológica como um dos subsídios fundamentais para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

A maioria das crianças da turma são repetentes por conta do mesmo problema. Como solução proposta, objetivou-se um trabalho com a perspectiva do alfabetizar-letrando que evidencia práticas voltadas à realidade do aluno, pois antes mesmo de serem participantes do processo de ensino-aprendizagem, são pessoas que estão imersas numa realidade que, muitas vezes, é dissociada da sala de aula e, por direito, necessitam de ações concretas que tragam consigo a evidência do letramento aliado à forma de se alfabetizar.

Através de um projeto de intervenção, foi possível traçar metas palpáveis que pudessem possibilitar às crianças o desenvolvimento da consciência fonológica e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, doravante SEA, na perspectiva do alfabetizar-letrando envolvendo a exploração do gênero poema. Para alcançar esse objetivo, precisaríamos percorrer caminhos mais específicos para que as crianças pudessem reconhecer o gênero e as rimas na composição sonora das palavras presentes nos recursos utilizados nas aulas, bem como se valer dos sentidos do corpo humano para estabelecer a relação entre significado e significante nas palavras exploradas.

A partir disso, os resultados esperados para as práticas no estágio é ampliar o repertório linguístico das crianças através da criação de novas rimas, da percepção da pronúncia de algumas palavras e as semelhanças dos sons emitidos, como também incentivar o uso social da língua e explanação das produções textuais por cada aluno. Vale ressaltar que, levando em conta que o professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se debruça em sua prática como um ser polivalente, foi traçado um trabalho interdisciplinar entre Língua Portuguesa e Ciências.

PROBLEMA

Entende-se que os estudantes estão cada vez mais críticos, o modo como a poesia deve entrar na escola é muito especial e não deve revestir-se de nada que soe como extraordinário nem tampouco submeter-se a finalidades redutoras da essência estética. É comum no espaço pedagógico ela ser usada com objetivos vários, distanciados de um sentido que esteja de acordo com a fruição pura e verdadeira. O professor não deve ensinar poesias, mas sim educar a criança para a apreciação por caminhos cuidadosos e coerentes que sensibilizem a alma infantil, onde a riqueza da potencialidade lúdica da poesia encontra ressonância imediata. E a partir do momento que a criança começar a gostar da linguagem poética, utilizá-la para o processo da alfabetização.

OBJETIVO

O presente trabalho tem como objetivo mostrar como a poesia quando trabalhada de maneira prazerosa com a criança traz inúmeros benefícios no processo da alfabetização, são eles: Retratar o processo de alfabetização, estudar a poesia infantil, fundamentar com os benefícios que a poesia pode trazer ao processo da alfabetização e destacar atividades com poesias para o trabalho na alfabetização.

JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa foi planejada de acordo com os objetivos dos trabalhos escolares de primeira série, a alfabetização. A alfabetização é uma das coisas mais importantes que as pessoas fazem na escola e na vida. Os esforços devem estar voltados para isso, embora a escola não deva se esquecer dos outros objetivos que tem como instituição. Entretanto, muitos professores tornam-se preocupados e ansiosos pelo modo que irão iniciar e conduzir a alfabetização dos seus alunos. Uma maneira gostosa de alfabetizar as crianças seria pela poesia, a qual possui rima e ritmos simpáticos e lúdicos aos olhos da criança. Desta forma, o presente trabalho tem como objetivo mostrar como a poesia quando trabalhada de maneira prazerosa com a criança traz inúmeros benefícios no processo da alfabetização.

MÉTODO

Os recursos metodológicos a serem utilizados para a pesquisa serão por meio de um levantamento bibliográfico, onde serão consultados livros, revistas e artigos que tratam do assunto; será feita uma pré-seleção de textos que poderão fundamentar as hipóteses de trabalho.

FUNDAMENTAÇÃO

Conforme Elias José (2003,p.101), “ser poeta é um dom que exige talento especial. Brincar de poesia é uma possibilidade aberta a todos.”

A rima, nome que se dá à repetição de sons semelhantes que ocorre mais frequentemente no final dos versos, cria parentesco sonoro entre as palavras. Para crianças que ainda não descobriram que as letras representam os sons da fala, identificar palavras que rimam entre si, descobrir com que letras essas rimas formam escritas, produzir textos rimados, são situações significativas para estabelecer a correspondência letra/som.

É proveitoso ressaltar também que construir um cantinho para fixar vários tipos de poesia é um método eficaz para o incentivo da leitura e interpretação poética, pois quanto mais se lê, mais se aprende e cria o hábito da leitura não só de poesia como de outros tipos de textos (Pinheiro (2002, p.26) afirma que:

“Improvisar um mural, onde os alunos, durante uma semana, um mês, ou o ano todo colocam os versos de que mais gostam (...) de qualquer época ou autor, são procedimentos que vão criando um ambiente (...) em que o prazer de lê- la passa a tomar forma”.

Ao final do projeto o aluno aprende rimas, descobre novas palavras, o faz refletir sobre o sistema alfabético de escrita amplia seu vocabulário.

É necessário ir além: ampliar o repertório textual na alfabetização e oferecer diferentes gêneros, mais elaborados, com mais complexidade, nas atividades de leitura e escrita. Quando oferecermos bons modelos de textos para nossos alunos, ampliamos as suas possibilidades de aprendizagem.

O GÊNERO POESIA NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

A poesia vem do grego *poiesis*, que pode significar a atividade de produção artística ou a de criar, fazer, compor. Desse modo, a poesia pode estar presente em diferentes formas de expressão, como nas paisagens, nos objetos, na música, na dança entre outros. Já o poema é a estrutura de uma poesia que usa as palavras como matéria prima, determinado enquanto gênero literário, uma espécie de receptáculo da poesia.

No poema, as palavras são postas para criar novos significados, a partir de um conjunto de sons e rítmicos, através das rimas se das figuras de linguagem, capazes de transportar o leitor para

o mundo que se quer criar por meio da poesia, já que ela é capaz de tornar quase visível o que se lê, trazendo para a realidade palpável, os mais profundos sentimentos do leitor, através de um “eu” ali representado no poema, de forma lírica, revelando sentimentos, emoções e estado de espírito desse eu que fala, que se revela ao outro e ao mundo.

Paes (1996), em sua obra “Poemas para brincar”, diz que a poesia tende a chamar atenção da criança para as surpresas que podem estar escondidas na língua que ela fala todos os dias, sem se dar conta delas. Por exemplo, a rima, ou seja, a semelhança dos sons finais entre duas palavras sucessivas, obriga o leitor voltar atrás na leitura. Esta passa então a ser feita não linha após linha, sempre para frente, como a prosa, e sim num ir e vir entre o que está adiante e o que ficou atrás. Com isso, desautomatiza-se a leitura e se direciona a atenção para o conjunto de significados do texto, não apenas para sequência deles.

A fala é o principal instrumento de comunicação das crianças com os professores e os colegas. Entretanto, é recente a tendência de torná-la um conteúdo na escola. Hoje, compreende-se que todos precisam saber se expressar e usar a linguagem em variadas situações comunicativas: conversas, entrevistas, seminários, ao telefone, entre tantas outras. Para desenvolver a comunicação oral desde cedo, é importante diversificar os assuntos tratados em sala de aula.

Por meio de um trabalho de desenvolvimento da oralidade, as crianças aprendem a distinção entre linguagem oral e escrita (quando percebem que o que está sendo lido não é exatamente igual ao que está sendo contado), organizam o pensamento e a linguagem, ampliam o vocabulário, aprendem a explicar. Justificar, opinar e argumentar para defender seus pontos de vista.

A construção da escrita caracteriza-se por ser um processo que ocorre nas interações sociais vivenciadas pela criança. Isto é, na interação com os adultos, a qual não somente vai dando sentido à escrita da própria criança, como também contribui para que ela se torne “sujeito”. Dessa forma, a alfabetização como prática social precisa lidar com textos reais e com as reais necessidades de leitura e escrita, para que as crianças percebam a função social de tal aprendizado e assim estabeleçam um diálogo com o mundo.

Nessa perspectiva, Soares (2001) afirma que:

“à função da escola, na área de linguagem. É introduzir a criança no mundo da escrita, explorando tanto a língua oral quanto a escrita como forma interlocução, em que faça ou escreve é um sujeito que em determinado contexto social e histórico, em determinada situação pragmática, interage com um locutor, também um sujeito, e o faz levado por um objetivo, um desejo, uma necessidade de interação”. (SOARES, Magda. Letramento: um tema três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 2001. 2.ed.p.13-60.)

A aprendizagem do uso da escrita, na escola, torna-se um aprendizado a mais: ser capaz de assumir sua palavra na interação com interlocutores que reconhece e com quem deseja interagir para atingir objetivos e satisfazer desejos e necessidades de comunicação.

Portanto, é fundamental que, no processo de alfabetização, as crianças saibam as funções sociais e as finalidades da leitura e da escrita; precisam saber para que se aprende a escrever e a ler. Só compreendendo e praticando esse exercício é que a alfabetização terá sentido.

POR QUE TRABALHAR COM PROJETOS?

A característica básica de um projeto é ter um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social internamente na escola ou fora dela. Além disso, os projetos permitem dispor do tempo de forma flexível, pois o tempo tem o tamanho necessário para conquistar o objetivo: pode ser de alguns dias ou de alguns meses.

Para sua execução, portanto, é preciso planejar, prever, dividir responsabilidades, aprender conhecimentos específicos relativos ao tema em questão, desenvolver capacidades e procedimentos específicos, usar recursos tecnológicos, aprender a trabalhar em grupo agindo de acordo com as normas, valores e atitudes esperadas, controlar o tempo, dividir e redimensionar as tarefas, avaliar os resultados em função do plano inicial.

Esta característica de partilha do planejamento, inerente ao desenvolvimento do projeto, favorece o necessário compromisso do sujeito que aprende com sua própria aprendizagem, pois é muito mais produtivo o resultado quando o grupo que realiza o projeto conta com a participação de cada um em função de alcançar uma meta comum, do que quando as tarefas são definidas apenas pelo professor.

A eficiência do ensino por projetos dependerá das ações práticas desenvolvidas como “atividades pedagógicas” relacionadas aos conteúdos escolares, intencionando ampliar e aprofundá-los. Daí, segundo Martins (2007,p.39), qualquer projeto pedagógico será importante para o ensino-aprendizagem se for concebido e executado a partir.

Da necessidade dele, com relação ao professor ou aos alunos, para explorar e compreender um tema, realizar algo, ou conhecer um fato que atrai a atenção;

Da mobilização das competências cognitivas e das habilidades dos alunos para investigar informações, trocar ideias e experiências sobre determinado assunto;

Dos conceitos a serem adquiridos que contribuirão com as disciplinas curriculares ampliando seus significados e sua importância na escola e pelo registro sistemático dos resultados obtidos;

Das linguagens e de outras maneiras de comunicação a serem usadas, envolvendo os alunos participantes e o objeto de estudo, promovendo, assim, maior aprendizagem significativa.

Os projetos são excelentes situações para que os alunos produzam textos de forma contextualizada; além disso, dependendo de como se organizam, exigem leitura, escuta de leituras, produção de textos orais, estudo, pesquisa ou outras atividades. Podem ser curta ou média duração, envolver ou não outras áreas do conhecimento e resultar em diferentes produtos: uma coletânea de textos de um mesmo gênero (poemas, contos de assombração ou de fadas, lendas etc.), um livro sobre um tema pesquisado, uma revista sobre vários temas estudados, um mural, uma cartilha sobre cuidados com a saúde, um jornal mensal, um folheto informativo, um panfleto, cartazes de divulgação de uma festa na escola, um único cartaz (Parâmetros Curriculares Nacionais- Língua Portuguesa/MEC).

As propostas de aprendizagens também podem ser organizadas por meio de projetos que proponham aos alunos situações comunicativas envolvendo a leitura e escrita das adivinhas, cantigas de roda, parlendas, quadrinhas ou trava-língua. Essas propostas de trabalho podem contemplar todas os anos do ensino fundamental, cada aluno contribuindo de acordo com suas possibilidades. Exemplos: propor a realização de:

- um mural /painel de textos para colar na entrada da escola;
- um recital ou coral para pessoas da comunidade;
- um livro de textos para presentear alguém ou para compor a biblioteca da classe.

Como os textos produzidos nos projetos têm um leitor real, o professor deve torná-lo mais legível possível, com o mínimo de erros, traduzindo a escrita dos alunos ou revisando as escritas em que só faltam algumas letras.

No desenvolvimento de um projeto cabe ao professor promover a participação de cada aluno ou de grupos de alunos, organizados segundo suas experiências e habilidades – no caso da alfabetização, sobretudo, considerando as habilidades linguísticas desenvolvidas ou em desenvolvimento, as experiências com a cultura escrita e as diversas possibilidades de letramento. Assim, a chave do sucesso de um projeto está em sua base: propor questões desafiadoras que levem os alunos a criar a necessidade de saber mais e de vivenciar situações significativas de uso da língua escrita.

Na área da alfabetização, é possível o desenvolvimento de projetos que estimulem a produção de textos escritos e orais – como produto das investigações realizadas em torno das questões orientadoras do planejamento. Estas oportunidades significativas para que os alunos articulem, de maneira pessoal e compartilhada, o uso de diferentes fontes informativas e se posicionem de forma crítica diante do tema estudado. Todo projeto implica registro e pesquisa e, portanto, uso de textos para leitura e escrita; assim, nos projetos realizados em turmas, várias ações podem ser desenvolvidas: assegurar o contato dos alunos com determinado grupo de palavras, com foco na análise de sua estrutura e de seus componentes sonoros (fonemas e sílabas); explorar e ampliar seu vocabulário; criar maior proximidade do estudante com o campo semântico trabalhando e com informações adquiridas no nosso contato com outras palavras. Pode-se, ainda, desenvolver nas classes de alfabetização projetos em torno de um gênero textual.

O trabalho em turmas de alfabetização requer uma atenção especial para que os objetivos definidos em um projeto sejam alcançados por todos os alunos, o que significa que o professor deve ter como meta seus avanços na escrita e na leitura, independentemente do produto final previsto no projeto. O projeto ajuda alunos e professores a organizarem com clareza as situações de aprendizagem e o uso produtivo do tempo. Tais situações podem, ainda, oferecer bases para o planejamento sistemático de atividades e rotinas de trabalho voltadas para o ensino do sistema de escrita.

A DIFERENÇA ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

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.

Hoje, tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder se engajar em práticas sociais letradas. Assim, enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita, o letramento se preocupa com a função social do ler e do escrever.

A expressão letramento apareceu ao lado da alfabetização por se considerar o domínio mecânico da leitura e da escrita insuficiente na sociedade atual. Tornou-se objetivo da escola introduzir os alunos nas práticas sociais de leitura e escrita, pois deixou de ser satisfatório em sua formação o desenvolvimento específico da habilidade de codificar e decodificar a escrita. Para tal, é necessário mais do que apresentar para os alunos as letras e sua relação como os sons, as palavras e frases. É preciso trabalhar com textos reais estimulando a leitura e a escrita dos diversos gêneros textuais para que aprendam a diferenciá-los e a perceber a funcionalidade de cada um dos textos (para que eles servem) e as diversas finalidades da leitura e da escrita (para que lemos e escrevemos).

Dessa forma, percebemos que alfabetizar e letrar são duas tarefas a serem desenvolvidas concomitantemente nas classes de alfabetização.

Ao mesmo tempo sem que a criança se familiariza com sistema de escrita alfabética, para que ela venha a compreendê-lo e a usá-lo com desenvoltura, ela já participa, na escola, de práticas de leitura e escrita, ou seja, ainda começando a ser alfabetizada, ela já pode (e deve) ler e escrever, mesmo que não domine as particularidades de funcionamento da escrita. Não se pretende mais que o aluno primeiro se alfabetize e, só depois de “pronto”, possa usar a escrita para ler e escrever, seja em tentativas iniciais, em que se elabora hipóteses sobre a organização do sistema de escrita alfabética, seja convencionalmente. Na verdade, hoje se espera que os dois processos ocorram simultânea e completamente.

Efetivar tal proposta na escola, entretanto, não tem sido fácil.

Alfabetizar é, na sua essência, ensinar alguém a ler, ou seja, a decifrar a escrita. Escrever é uma decorrência desse conhecimento, e não o inverso. Na prática escolar, parte sempre do pressuposto de que o aluno já sabe decifrar a escrita, por isso o termo “leitura adquire outro sentido. Trata-se, então, da leitura para conhecer um texto escrito. Na alfabetização, a leitura como decifração é o objetivo maior a ser atingido. Os próprios textos são, na maioria das vezes, pretextos para trabalhar a leitura como decifração. O uso da leitura como de pesquisar adquire uma importância secundária. Depois que o aluno se tornou fluente na leitura, ou seja, sabe decifrar a escrita com facilidade, o uso da leitura como busca de informação torna-se o objetivo mais importante na escola e a simples decifração deixa de ser preocupação constante nos estudos. (CAGLIARI,1998, p.312)

Devemos alfabetizar letrando: ensinar a ler e escrever por meio de práticas sociais reais de leitura e de escrita (Magda Soares,2001).

POR QUE ALFABETIZAR ATRAVÉS DE POEMAS É EFICAZ

Já pensou em sair um pouco do convencional e alfabetizar seus alunos com poemas? Se analisarmos bem, esse gênero literário faz muito com muito pouco. Cada palavra, marca de pontuação e rima (ou falta dela) são ótimas para facilitar o aprendizado. Com exemplos simples e clássicos da literatura brasileira, seus pequenos têm a chance de aprender de forma mais divertida. Ler e escrever poemas é uma excelente estratégia para alfabetizar seus alunos!

Exponho a seguir uma boa motivação para isso:

O TRABALHO COM POEMAS APRIMORA A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E DESENVOLVE AS HABILIDADES DE ESCRITA

Embora nem todos os poemas rimem, eles são excelentes para ajudar os alunos a desenvolverem habilidades linguísticas iniciais. Rimar aumenta a consciência dos fonemas, que são essencialmente os sons que compõem as palavras.

Poemas também podem ajudar os alunos a desenvolverem uma consciência de ortografia e fonética. Ouvir o texto lido em voz alta- os sons literais das palavras- ajuda os alunos a entenderem seus significados. Isso leva a compreender a linguagem, uma vez que uma expressão oral e escrita permite que os alunos entendam melhor a língua portuguesa em geral.

O foco em palavras individuais na poesia oferece aos pequenos a oportunidades para refinar suas habilidades de linguagem oral e escrita, algo que se torna o alfabetizar um processo mais eficaz. Isso consequentemente resultará em um melhor desempenho acadêmico no futuro.

Pelo seu caráter lúdico a poesia encanta as crianças. Ouvir poemas, brincar com os sons, encontrar rimas e palavras são atividades que desenvolvem a consciência fonológica, habilidade indispensável para a formação da competência linguística. A experiência com poemas configura-se numa atividade indispensável para que a criança se aproxime da leitura literária, através da experiência sensorial e sonora da poesia.

Desta forma, o leitor é preparado para lidar com a escrita. Educar implica numa troca de experiências que tem como base o respeito mútuo e o reconhecimento dos afetos. Educar implica em amorosidade. É muito importante o professor variar o local das suas aulas, sempre que possível. Qualquer lugar tranquilo e silencioso, onde a leitura da poesia pelo professor não seja interrompida e onde as crianças sintam-se à vontade, em clima para ouvi-la, é um bom lugar.

O professor que lê poesias precisa procurar desenvolver em si algumas qualidades que irão garantir-lhe sucesso: precisa vibrar, sentir, viver a poesia; ter a expressão viva, ardente, sugestiva;

ser natural, sem afetação; saber dominar a voz, sem exageros. A entonação de voz é muito importante e determina, em grande parte, o sucesso da atividade. A voz deverá adequar-se à poesia, com boa dicção, expressão correta e agradável, em altura conforme a acústica do ambiente. O professor precisa ainda ser comedido nos gestos.

O gesto é um dos recursos mais preciosos, mas precisa ser usado com moderação, sem exageros. Deve ser simples, expressivo, variado, espontâneo e adequado à poesia lida. Uma outra preocupação do professor deverá ser o domínio da sala de aula. Antes de iniciar a poesia deverá “negociar” com a classe os “combinados” para a hora da leitura. O silêncio no início da atividade é indispensável, pois o interesse despertado pelo bom começo poderá garantir o silêncio até o final. Segundo Zilberman, “a proposta de que a poesia seja reintroduzida na sala de aula significa o resgate de sua função primordial, buscando sobretudo a recuperação do contato do aluno com a emoção poética” (ZILBERMAN, 1995, p. 21).

A criança ao ingressar na escola demonstra claramente o seu desejo de ler e muitas vezes este desejo é mutilado durante a vida escolar. Durante a trajetória da criança na escola é comum dizermos ou ouvirmos que o aluno atualmente não gosta ou tem preguiça de ler. A leitura quase sempre, nas séries iniciais, se resume em textos repetitivos, sem expressões interpretativas, seguidos de cópias e de interpretação dirigidos através de exercícios estruturais e mecânicos.

Assim, a leitura e a escrita, que deveriam se completar, no processo de construção do conhecimento perdem o significado e, não se atribuiu o verdadeiro sentido ao que se lê e ao que se escreve. Acredita-se, que a maioria dos problemas que os alunos encontram, ao longo dos anos de estudos, são decorrentes dos problemas de leitura.

COMO TRABALHAR COM A POESIA EM SALA DE AULA

Pode-se dizer que as poesias são como fórmula mágica capaz de envolver a atenção das crianças, despertando-lhes sentimentos e valores intuitivos que clamam por um desenvolvimento justo, tão pleno quanto possa vir a ser o do prestigiado intelecto. Desta forma, as poesias “tendo como destinatário a criança, ocupa um espaço importante na formação do leitor, uma vez que o infante, por razões tanto sociais como existenciais, privado de experimentar o que está fora dele, terá na literatura uma ponte que poderá auxiliá-lo no processo de conquista da compreensão do mundo à sua volta” (TERRA, 2003, p.31).

A escola precisa trabalhar a poesia com o objetivo de formar leitores e automaticamente estará ensinando a língua. Assim, as crianças devem ver na leitura algo interessante e desafiador, uma conquista capaz de dar autonomia e independência. Por isso, a criança deve ver a escola, como um espaço privilegiado para a leitura e a escrita. Mas como trabalhar na sala de aula? Antes queremos fazer uma observação.

Os professores devem ter a preocupação de fazer a filtragem dos livros de poesias a serem lidos pelas crianças, ou seja leituras antecipadas para evitar aborrecimentos, principalmente em relação a idade. Assim, a ideia é tornar o hábito da leitura sempre interessante e divertida, para ser

motivo de satisfação executá-la ou vivenciá-la.

Mas, infelizmente os professores trabalham poesias destacando o motivo pelo qual está sendo aplicada, ou seja, para reforçar o processo da alfabetização. Esse procedimento, ao invés de despertar o interesse pela leitura, transforma-a em uma obrigação, uma tarefa maçante e repetitiva, sem sentido para o aluno e para uma real aprendizagem que seja significativa para ele. A poesia deve ser trabalhada de formas diferentes, como jogos com rimas; movimentando-se; dançando, enfim o professor deve mostrar a alegria da poesia e não apenas ler, por ler.

Primeiramente, uma poesia precisa ser apresentada em sala de aula, emocionalmente. É preciso levar a criança a captar o sentimento do autor, a perceber a beleza do ritmo e a harmonia dos versos. Como já foi dito, para se introduzir bem uma poesia infantil é necessário possuir habilidade, treino e conhecimento técnico do trabalho, pois os valores artísticos, linguísticos e educativos dependem do professor. Por isso a aula de poesia exige cuidadoso planejamento.

Baseando-se em Casasanta (2004) há alguns passos que são considerados essenciais na organização de uma aula de poesia:

1. Escolha da poesia – O professor deverá escolher a poesia a ser apresentada à classe de acordo com o seu valor literário, o interesse e o adiantamento dos alunos. As poesias selecionadas dentro dos programas de ensino estão geralmente dentro desses critérios. É importante porém, que o professor goste da poesia. Do contrário sua apresentação, por mais técnica que seja, se ressentirá de calor.

2. Preparo da poesia pelo professor – É preciso conhecer e estudar a poesia em seus vários aspectos, para ser capaz de assimilar todos os seus elementos e transmiti-los bem. O professor deve preparar-se lendo a poesia em voz alta, com expressão correta, procurando transmitir a emoção sentida. Modelar a voz de acordo com os acontecimentos narrados, como por exemplo, ora mais alto, ora mais baixo, mais depressa, mais devagar. A voz da professora deve expressar fisio-nomicamente toda a alegria contida na poesia, ou a contemplação de algo. É interessante também destacar palavras difíceis e expressões bonitas para trabalhá-las com as crianças.

3. Apresentação da poesia à classe – O momento da motivação ocorre antes da poesia ser apresentada as crianças, nesta etapa o professor deve despertar a curiosidade e a atenção dos ouvintes e estes deverão entrar na história como parte atuante.

Resta lembrar um último ponto. O professor consciente aproveitará todas as situações que possibilitem aos alunos apreender melhor o conteúdo e sentir mais intensamente a emoção de uma poesia. Para isso deve planejar cuidadosamente a inclusão de poesias em seu programa de atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dessa experiência, creio haver deixado clara e indubitável a conveniência de se trabalhar com poesias na sala de aula como método auxiliar no processo de aprendizagem da leitura

e da escrita, capacitando e incentivando os educandos a se expressarem livremente, a criarem e a contextualizarem utilizando-se da linguagem escrita. Cabe-nos a consciência de que, paralelamente a essa apresentação de novos horizontes, crescem nossa responsabilidade e nosso compromisso como profissionais da educação.

Os professores devem trabalhar poesias e textos poéticos com seus alunos, pois estes vêm sendo frequentemente indicados como métodos bastante eficazes para o desenvolvimento das habilidades de percepção sensorial da criança, do senso estético e de suas competências leitoras e, conseqüentemente, simbólicas.

É de grande relevância o professor mudar sua prática pedagógica, colocando a poesia no centro de suas aulas.

Proporcionar a cada aluno descobrir-se, aprimorar-se como leitor e escritor é papel da escola e compromisso de cada professor e de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5.ed. São Paulo: Scipione.

ADAMS, M. J. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CASASANTA, T. **Criança e Literatura**. Belo Horizonte: Veja, 2004.

CURTO, L. M. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler**. Porto Alegre: Artmed, 2000. V.1.

FERREIRA, E. J. M. **A poesia nos primeiros anos**. São Paulo: Paulinas, 1993. FERREIRO, E. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FREIRE, P. & MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GARCEZ, S. **Contos-da-carochinha, literatura infantil enriquece o processo de ler e escrever.**

Revista do Professor. Jan./mar.2004.n.77.

HELD, J. **O imaginário no poder.** São Paulo: Summus, 1980.

JOLIBERT, J. (org) **Formando Crianças Leitoras.** Tradução Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOSÉ, E. **Um pouco de tudo.** São Paulo: Paulinas, 2003.

MELLO, A. M. L. de. **Literatura infanto-juvenil: prosa & poesia.** Goiânia: UFG, 1995. MEIRELLES, Cecília. **O passarinho no sapé.** In Ou isto ou aquilo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

MORAIS, A.G. **Ortografia: ensinar e aprender.** São Paulo: Ática, 2000. PAES, J. P. **É isso ali.** São Paulo: Ática, 2008.

RUSSO, M. de F. **Alfabetização: um processo em construção.** 4.ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

SILVA, M. C. A. da. **Arte de Contar histórias.** Revista do Professor. RS. CPOEC, ano X, n.º 37, janeiro a março. 1994.

SOARES, M. **Alfabetização: a resignificação do conceito.** Revista de Educação de Jovens e Adultos. RaaB, n.16, julho 2003.

TERRA, Maria Clara. **Poesias infantis – criança genial.** São Paulo: Ática, 2003. WEISZ, T. **Repensando a prática da alfabetização.** São Paulo: Ática, 2000. ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 1995

FUNÇÕES EXECUTIVAS E O TDAH (TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE)

CRISTIANE APARECIDA DO PRADO FERNANDES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Anhembi-Morumbi (2.004); Pós Graduação em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Unifahe (2.022); Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo no CEU EMEI Vila do Sol e no Estado de São Paulo Ensino Fundamental I na E.E Eurico da Silva Bastos Doutor Professor.



RESUMO

O presente estudo apresenta subsídios de modo a destacar o avanço das pesquisas em neuropsicopedagogia acerca da Funções Executivas e sua direta relação com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). As funções executivas, presentes no córtex préfrontal, são responsáveis pelo autocontrole do ser humano, são um conjunto de habilidades cognitivas necessárias para realizar diversas atividades que demandam planejamento e monitoramento de comportamentos intencionais relacionados a um objetivo ou a demandas ambientais. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem como características básicas a desatenção, a agitação e a impulsividade. Reconhecendo que, hoje, esse distúrbio é um grande desafio para a educação. As FE permitem ao indivíduo interagir com o mundo de forma mais adaptativa, sendo fundamentais para o direcionamento e regulação de várias habilidades intelectuais, emocionais e sociais. Disfunções nessa área cerebral estão presentes no Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Dessa forma, será possível planejar ações de intervenções que venham prevenir ou minimizar os prejuízos sociais, afetivos e acadêmicos junto a esses sujeitos. O presente artigo é um conceito relativo novo, porém complexo e conta com um levantamento bibliográfico sobre as funções executivas, o TDAH e a relação entre ambos e por fim apresenta pesquisas de intervenção e estimulação das funções executivas com crianças com TDAH, tendo, o estudo, proposta de atividades didático-pedagógicas, buscando investigar as interferências do TDAH no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, fez-se um estudo aprofundado sobre o que é TDAH, suas características, consequências e diagnóstico, bem como as implicações no ambiente escolar, apontando qual o papel da escola e do professor diante da problemática.

PALAVRAS-CHAVE: Funções executivas; TDAH; Córtex pré-frontal; Disfunções.

INTRODUÇÃO

O presente estudo originou-se da necessidade de gerar subsídios que ajudem os profissionais da Educação a trabalharem com crianças e jovens com distúrbios de atenção, afirmando o

conceito de hiperatividade. Busca, também, indicar caminhos para o enfrentamento do distúrbio em vista de uma efetiva aprendizagem. Diante da complexidade, este artigo propõe um levantamento bibliográfico que contemple os conceitos do TDAH e das funções executivas para uma análise da relação entre eles. Mostra também um levantamento sobre ações e intervenções de estimulação das funções executivas, com objetivo de promover a prevenção e minimização dos sintomas do TDAH ao longo da vida do portador, proporcionando, dessa forma, melhor qualidade de vida para ele e sua família. Tratando-se de um transtorno de grande impacto na vida social e acadêmica observa-se de acordo com diversas pesquisas e observações no âmbito escolar o TDAH está entre a maior demanda encaminhada aos serviços terapêuticos e de saúde pela escola.

Na escola que os sintomas ganham destaque, apesar de estarem presentes em outros ambientes também. Chamam atenção de educadores e de toda a equipe pedagógica que percebem um comportamento diferenciado na criança que incluem hiperatividade, ou desatenção e baixa concentração ou ainda atitudes de impulsividade, comprometendo o desempenho escolar e relacionamentos.

Segundo dados apresentados por Gomes (2007), a prevalência acontece em aproximadamente 5% das crianças e a permanência na vida adulta em torno de 60%, sendo a causa de diversos problemas de desestrutura familiar e social.

Existem outros fatores importantes a serem destacados, esse transtorno apresenta-se ainda mais grave devido a coexistência de outros problemas, as comorbidade, pois juntas ao TDAH, elas potencializam os prejuízos na vida do indivíduo e traz muito sofrimento para ele e também aos que estão ao seu redor. Na fase adulta estes prejuízos aparecem no uso de bebidas, no álcool, na alta velocidade, dificuldade nos relacionamentos pessoais e sociais, manter-se estável em empregos, entre outros.

De acordo com a associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), os estudos científicos acerca do TDAH, demonstram que os portadores apresentam alterações na região frontal e as suas conexões com o resto do cérebro, causadas por uma disfunção no funcionamento dos neurotransmissores, entre eles a dopamina e noradrenalina, que transmitem informações entre os neurônios.

Para Goldberg (2002), as FE são fundamentais ao direcionamento e regulação de várias habilidades intelectuais, emocionais e sociais e, segundo este mesmo autor, nenhuma outra perda cognitiva pode ser tão comprometidora para o comportamento humano quanto destas funções.

A primeira infância é a base para todas as aprendizagens humanas. Estudos demonstram que a qualidade de vida de uma criança entre o nascimento e os seis anos de idade pode determinar as contribuições que ela trará à sociedade quando adulta. Se este período incluir suporte ao crescimento cognitivo, desenvolvimento da linguagem, habilidades motoras, adaptativas e aspectos sócios emocionais, a criança terá uma vida escolar bem sucedida e relações sociais fortalecidas (INSTITUTO CAMARGO CORRÊA, 2007).

O tema escolhido tem relação com situações onde comando e controle são necessários para lidar com todas as exigências práticas da vida, bem como enfrentar os conflitos, tomadas de decisões e manter relacionamentos e segundo estudos e pesquisas apresentadas o desenvolvimento

formativo dessas regiões ocorrem durante a primeira infância, quando os circuitos são refinados e tornam-se mais eficientes durante a adolescência e até o início da fase adulta.

O objetivo deste artigo é analisar a relação entre as Funções Executivas e o TDAH e apresentar algumas propostas de ações voltadas para a estimulação das funções executivas.

Para abordagem e desenvolvimento deste trabalho adotou-se o método de pesquisa. Os procedimentos e investigação estiveram baseados em textos de livros, revistas, artigos, monografias e material disponibilizado em sites institucionais e governamentais.

TDAH E O SEU CONCEITO

De acordo com a Associação Brasileira do Déficit de Atenção, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida, sendo considerado o transtorno mais comum em crianças e adolescentes encaminhados para serviços de saúde, com índices de prevalência de 3 a 5% em diferentes partes do mundo, tendo como características, sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade.

Segundo os critérios do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais V (DSM- V), o TDAH pode se manifestar em três formas de apresentação, sendo: 1- predominantemente desatenta; 2- predominantemente hiperativa/impulsiva; e 3- de apresentação combinada, em que estão presentes os dois sintomas, desatenção e hiperatividade. O indivíduo diagnosticado com TDAH pode apresentar somente sintomas de desatenção, somente de hiperatividade/impulsividade, ou a combinação desses dois grupos. Além disso, o TDAH é classificado em Leve, Moderado e Grave, de acordo com o grau de comprometimento que os sintomas causam na vida do sujeito.

Para Fernandes (2014), estudos de vários autores revelam que a forma de apresentação predominantemente desatenta traz maiores prejuízos à aprendizagem, visto que a dificuldade recai sobre a atenção concentrada, função básica para todas as outras funções mentais. Descreve que na apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva, o indivíduo apresenta maior prejuízo nas interações sociais, devido ao comportamento agitado, impulsivo e à dificuldade em seguir regras. Por fim, menciona que na apresentação combinada o prejuízo incide tanto na aprendizagem como nas interações sociais.

O diagnóstico para o TDAH é realizado clinicamente por médico especializado que deve investigar a história clínica, atual e pregressa do paciente e familiares, para coletar informações quanto à presença de casos de TDAH na família e outras patologias correlacionadas, além de conhecer o histórico pré-natal desde a gestação, parto, exposição do feto às substâncias farmacologicamente ativas, tabaco, álcool e drogas. Outras informações relevantes se referem ao desenvolvimento motor, social, habilidades de linguagem, hábitos de sono, higiene e desempenho escolar do paciente.

Um grande aliado no diagnóstico do TDAH é o questionário MTA-SNAP-IV (Swanson, Nolan and Pelhman Questionnaire), que é de domínio público e foi construído a partir dos sintomas do

TDAH apresentados no (DSM-IV), para pais e professores e traduzido para o português por Mattos (2006), com os seguintes itens:

1. Não consegue prestar muita atenção a detalhes ou comete erros por descuido nos trabalhos da escola ou tarefas;
2. Tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades de lazer;
3. Parece não estar ouvindo quando se fala diretamente com ele;
4. Não segue instruções até o fim e não termina deveres de escola, tarefas ou obrigações;
5. Tem dificuldade para organizar tarefas e atividades;
6. Evita, não gosta ou se envolve contra a vontade em tarefas que exigem esforço mental prolongado;
7. Perde coisas necessárias para atividades (p. ex: brinquedos, deveres da escola, lápis ou livros);
8. Distrai-se com estímulos externos;
9. É esquecido em atividades do dia-a-dia;
10. Mexe com as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira;
11. Sai do lugar na sala de aula ou em outras situações em que se espera que fique sentado;
12. Corre de um lado para outro ou sobe demais nas coisas em situações em que isto é inapropriado;
13. Tem dificuldade em brincar ou envolver-se em atividades de lazer de forma calma;
14. Não para ou frequentemente está a “mil por hora;”
15. Fala em excesso;
16. Responde as perguntas de forma precipitada antes delas terem sido terminadas;
17. Tem dificuldade de esperar sua vez;
18. Interrompe os outros ou se intromete (por exemplo: intromete-se nas conversas, jogos, etc.).

Ainda, segundo os critérios do DSM-V, para o diagnóstico há de se considerar: a) 6 ou mais sintomas de desatenção e/ou 6 ou mais sintomas de hiperatividade-impulsividade por ao menos 6 meses. Para maiores de 17 anos, 5 ou mais sintomas são necessários; b) os sintomas devem aparecer antes de 12 anos de idade; c) devem estar presentes em 2 ou mais contextos (escola, trabalho, casa, vida social); d) causam prejuízo no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional.

Este questionário isolado não diagnostica o TDAH, assim, somente haverá um diagnóstico

seguro se realizado pelo profissional especializado, que deve analisar outras dimensões de avaliação.

Pastura (2007), entre várias pesquisas, apresenta uma realizada nas escolas de Porto Alegre-RS, entre adolescentes portadores de TDAH, demonstrando uma prevalência de 34,8% para os sintomas de desatenção, 52,2% para o tipo combinado e 13% para o tipo hiperativo.

Estudos revelam que uma grande porcentagem das crianças com TDAH continuam a ter sintomas clinicamente significativos na fase adulta, e entre os fatores de risco para persistência estão gravidade dos sintomas na infância, sintomas combinados de desatenção e hiperatividade/impulsividade, mais amplitude de prejuízo na infância, deficiências acadêmicas, comportamentais e sociais.

Os prejuízos para a vida do portador do TDAH são ainda maiores, considerando a presença de outros problemas junto ao transtorno, chamadas “comorbidades”. A pesquisa de Pastura (2007) aponta a presença de comorbidade junto ao TDAH em 58% dos casos, sendo mais presentes o transtorno opositivo-desafiador (TOD), transtorno de conduta (TC), tiques, depressão e transtorno de ansiedade generalizada (TAG). Nessa pesquisa o transtorno opositivo-desafiador teve maior prevalência, estando presente em 38,5% dos casos.

Em relação às causas do TDAH, a literatura confirma a existência dos fatores ambientais e/ou hereditários. Dentre os fatores de risco ambientais para o TDAH, destaca o papel da prematuridade e do tabagismo materno durante a gravidez, além de sintomas semelhantes aos do TDAH em crianças intoxicadas por chumbo.

De acordo com a ABDA (2007), a hipótese de fatores hereditários foi demonstrada em estudos usando famílias, casos de gêmeos e adoção, onde se descobriu que há o envolvimento de vários genes. A probabilidade de que a criança terá um diagnóstico de TDAH aumenta até oito vezes se os pais também tiverem o transtorno. Os estudos com gêmeos comparam gêmeos univitelinos e gêmeos fraternos (bivitelinos), quanto a diferentes aspectos do TDAH (presença ou não, forma de apresentação, gravidade etc.) e concluíram que os univitelinos são muito mais parecidos (também se diz “concordantes”) do que os fraternos, chegando a ter 70% de concordância, o que evidencia uma importante participação de genes na origem do TDAH.

As informações fornecidas pela neurociências mostraram de forma inequívoca que os cérebros das crianças com TDAH são diferentes daqueles de crianças-referência e o foco das pesquisas mudou de um modelo baseado em diferenças regionais do cérebro para um contexto caracterizado por uma conectividade alterada entre várias áreas, apesar de não terem sido encontrados nenhum marcador neurobiológico, que seja ao mesmo tempo sensível e específico. (CORTESE E CASTELLANO, 2010, p.22).

Assim, o diagnóstico desse transtorno ainda está baseado em critérios comportamentais, embora as pesquisas nessas áreas estejam muito avançadas para novas descobertas.

FUNÇÕES EXECUTIVAS E SEUS CONCEITOS

As pesquisas em neurociências vêm ao longo do tempo apresentando novas descobertas que tem contribuído na formação dos conceitos para as funções executivas (FE). Malloy-Diniz et al. (2008, p.94) definem as funções executivas como:

Um conjunto de processos cognitivos que, de forma integrada permitem ao indivíduo direcionar comportamentos a metas, avaliar eficiência e a adequação desses comportamentos, abandonar estratégias ineficazes em prol de outras mais eficientes e, desse modo resolver problemas imediatos, de médio e de longo prazo.

Barros e Hazin (2013), em sua revisão de conceitos, mencionam que as FE são consideradas funções mentais complexas ou superiores; que se relacionam a vários componentes, como atenção seletiva, controle inibitório (seletividade de estímulos), planejamento, organização, flexibilidade cognitiva e memória operacional, sendo responsáveis pela capacidade de autorregulação ou autogerenciamento, e seu desenvolvimento representa um importante marco adaptativo na espécie humana.

Alguns autores como Barros e Hazin (2013) ,corroboram com a ideia de que essas habilidades são especialmente relevantes diante de situações novas ou demandas ambientais que exijam ajustamento, adaptação ou flexibilidade, como, por exemplo, a situação de aprendizagem escolar. Ressalta ainda, que o CPF é a última porção cerebral a atingir o amadurecimento, justificando, dessa forma, que essa demora no desenvolvimento, aponta para a complexidade das atividades funcionais desempenhadas pelo lobo frontal, pouco desenvolvido em animais primatas, sendo uma característica predominantemente humana e considerado o “órgão da civilização”, responsável por funções psíquicas superiores, como na regulação da vigília e no controle das formas mais complexas de atividade humana dirigida a metas.

Segundo Barros e Hazin (2013), por essa característica reguladora, frequentemente, os autores definem essas funções pela analogia do “diretor executivo” ou “maestro” do funcionamento da atividade mental humana. Essas definições consideram que a interconectividade única do CPF permite a coordenação e a integração de todas as outras estruturas cerebrais, o que assemelha o funcionamento das FE ao trabalho de um regente de orquestra. As estruturas coordenadas continuariam existindo na ausência do regente, porém atuariam de modo descoordenado e menos eficiente (o que ocorre nos casos de lesão ou disfunção).

Os primeiros anos de vida é um período extremamente importante para o desenvolvimento das FE. Barros e Hazin (2013) destacam que a mielinização das conexões pré-frontais desenvolve-se de forma gradual durante a infância e a adolescência, e ela permite uma transmissão mais rápida e eficaz dos impulsos nervosos, de forma que à medida que as crianças se desenvolvem, elas tornam-se capazes de controlar suas ações e pensamentos e direcioná-los a um objetivo. As autoras relatam ainda, que essa trajetória de desenvolvimento das habilidades executivas, com início na infância até a idade adulta, por volta dos 20 anos, é representada na literatura por uma curva de desenvolvimento no formato de U invertido (\cap), também observada em outros processos cogniti-

vos básicos, como velocidade de processamento e memória de curto prazo, e que esse prolongado processo de amadurecimento permite que a interação da criança com o seu meio molde as redes neuronais que sustentam o funcionamento executivo, permitindo que progressivamente, as crianças desenvolvam as capacidades de avaliar múltiplos aspectos de um problema, detectar possíveis erros na execução dessas ações e corrigi-los, mantendo um planejamento inicial dirigido ao futuro e adiando gratificações.

Para Natade, 2007, apud Barros e Hazin, 2013, essas etapas do desenvolvimento podem ser compreendidas e previstas por meio da análise da maturação de seus componentes. Por exemplo, os processos cognitivos inibitórios desenvolvem-se rapidamente entre um e seis anos de idade. Já o pensamento flexível é mais bem observado por volta dos quatro anos, ocorrendo um posterior desenvolvimento dessa habilidade entre os seis e os dez anos de idade.

Para Barkley, 1997, apud Uehara et. al, 2013, a autorregulação reúne a maioria dos componentes-chave das FE, incluindo o comportamento orientado para a meta, a utilização de regras e falas autodirigidas (internalização da fala), a elaboração de planos para orientação dirigida ao futuro, assim como o controle dos impulsos. A inibição do comportamento possui um caráter multidimensional, hierárquico e distinto, compreendendo três processos inter-relacionados: inibição de uma resposta prepotente, descontinuidade da resposta de padrão específico e controle de interferência. Para o autor, a inibição do comportamento ofereceria um período de atraso necessário para que os processos executivos possam ocorrer, sendo fundamental que a inibição comportamental esteja intacta. Em caso de algum prejuízo na inibição de resposta ou antecipação e prevenção de consequências, haveria uma tendência a cometer mais erros e avaliações equivocadas, comportamento comum em pacientes com TDAH. Além de ser essencial para os processos executivos, a inibição comportamental exerce uma influência no controle do sistema motor, como controle motor, fluência e sintaxe.

Além da inibição do comportamento e do controle motor, o modelo de Barkley 1997, apud Uehara et al., 2013, incluiu quatro domínios executivos primários, quais sejam:

1) memória de trabalho; 2) autorregulação do afeto, da motivação e da estimulação; 3) internalização da fala; e 4) reconstituição (análise e síntese do comportamento). A memória de trabalho compreende a capacidade de manter e manipular uma informação na mente, noção de tempo, autoconsciência e funções retrospectiva e prospectiva. A autorregulação do afeto, da motivação e da estimulação diz respeito à capacidade de as pessoas se motivarem ou se envolverem afetivamente para um fim específico. A internalização da fala ou discurso interno é um método de reflexão, autoquestionamento e monitoramento antes de agir, o que auxilia o indivíduo a manter o curso dos planos e objetivos. O componente de reconstituição representa as atividades relacionadas com a análise e a síntese. A primeira fragmenta comportamentos ou situações em partes, e a segunda pode recombiná-las em novas formas criativas de sequências de comportamento (verbal ou não verbal).

Uehara et al., (2013), em sua revisão, menciona que após a elaboração do modelo autorregulatório, Barkley (1997, 2001) reiterou sua teoria ao definir as FE mediante uma perspectiva evolutiva. Assim, as FE foram definidas como um mecanismo de controle cognitivo que direciona e coordena o comportamento humano de maneira adaptativa, permitindo mudanças rápidas e flexíveis frente às

novas situações. Englobam uma série de competências interrelacionadas e de alto nível de processamento cognitivo, cujo impacto se reflete em todos os aspectos afetivo-emocionais, motivacionais, comportamentais e sociais. Esse caráter multidimensional das FE deu origem a inúmeros modelos que auxiliaram a compreensão sobre o funcionamento executivo disfuncional e o diagnóstico diferencial de habilidades executivas específicas.

Estudos da Universidade de Harvard, 2011, apresentam a seguinte comparação:

No cérebro, a capacidade de manter e trabalhar com informações, focar pensamentos, filtrar distrações e mudar as engrenagens é como ter um sistema de controle de tráfego aéreo em um aeroporto para controlar as chegadas e partidas de dezenas de aviões em várias pistas. Os cientistas referem-se a essas capacidades como função executiva e de autorregulação – um conjunto de habilidades que dependem de três tipos de função do cérebro: memória de trabalho, flexibilidade mental e autocontrole. As crianças não nascem com essas habilidades –, elas nascem com o potencial para desenvolvê-las. A gama completa de capacidades continua a crescer e amadurecer durante os anos de adolescência e início da idade adulta. Para garantir que as crianças desenvolvam essas capacidades, é útil entender como a qualidade das interações e experiências que nossas comunidades oferecem para elas também fortalece ou enfraquece essas habilidades em desenvolvimento.

Dessa gama de informações, diversas áreas das ciências estão envolvidas e se beneficiam uma das outras, como a neuropsicologia clínica, psicopatologia, a psicologia do desenvolvimento e a educação. Dessa forma, todas as abordagens e modelos desenvolvidos são relevantes e auxiliam no prosseguimento dos estudos acerca das FE.

FUNÇÕES EXECUTIVAS E A SUA RELAÇÃO COM O TDAH

Alguns autores concordam que o TDAH deve ser compreendido como síndrome dissecutiva como Aboya et, al., (2007), que gera a incapacidade dessas funções e processar e elaborar ações adaptadas. Estudos apontam que os sintomas de desatenção são os que estão mais associados ao comprometimento da FE e ao comprometimento adaptativo.

Dias et, el., (2010), enfatiza que apesar dos diversos quadros nos quais alterações do funcionamento executivo estão presentes, grandes números de evidências confirmam a presença da disfunção no TDAH.

As principais funções executivas do lobo frontal que apresentam alterações vinculadas ao TDAH, de acordo com os estudos de Lopes e Hazin, 2005, são: organização, hierarquização e ativação da informação e sustentação da atenção, alerta e velocidade de processamento, manejo da frustração e modulação do afeto, utilização e evocação da memória de trabalho. Os pesquisadores mencionam que pesquisas com o uso da neuroimagem revelam normalmente o córtex pré-frontal direito é um pouco maior que o esquerdo, porém pacientes com o TDAH apresentam redução dessa área, com uma simetria anormal, reforçando as evidências de uma deficiência nessa área cerebral e a relação com os sintomas apresentados nessa patologia.

É importante considerar que as crianças são extremamente sensíveis aos fatores estressantes, e quanto mais vulneráveis estiverem, mais difícil se torna o processo de amadurecimento das habilidades associadas às FE. As tarefas diárias e a relação social dependem da integridade das Funções Executivas. O desenvolvimento durante a infância proporciona gradualmente a melhora no desempenho da criança para iniciar, continuar e finalizar tarefas, diz Dia et al., 2010.

PROPOSTA DE INTERVENÇÕES E ESTIMULAÇÃO DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS

Todo projeto e propostas implantadas com responsabilidade e bem desenvolvidas contribuem significativamente no desenvolvimento a partir do aporte teórico para inúmeras patologias, proporcionando resultados significativos e assertivos.

Blair, et al., 2013, nos mostra que estudos sugerem que os déficits das FE iniciais podem ser indicadores sensíveis de risco de dificuldades de aprendizado e, talvez, do risco de desenvolvimento precoce de psicopatologia.

Estudos apresentados pelo Center the Developing Child at Harvard University (2011), enfatiza-se que as crianças pequenas demoram a adquirir as capacidades de autocontrole, planejamento, ignorar distrações e ajustar-se às novas exigências, e que essas capacidades não se desenvolvem automaticamente com a maturidade e com o tempo e que os circuitos do cérebro em desenvolvimento relacionados a esses tipos de habilidades seguem um cronograma extenso, que começa na primeira infância e continua na adolescência, constituindo a base comum sobre a qual a aprendizagem e as habilidades sociais iniciais são construídas.

Diante desta premissa cabe principalmente aos responsáveis das áreas da saúde, educacional e família, proporcionar projetos e atividades socioeducativas que contemplem estímulos para o desenvolvimento escolar social das crianças.

Estimular as crianças na primeira infância a aprimorar suas FE apresenta muitos benefícios. Os estímulos voltados para o treinamento das Funções Executivas são eficientes para melhorar o êxito escolar das crianças e suas competências sócio emocionais e podem levar a mudanças nos circuitos cerebrais. Além disso uma intervenção precoce pode atenuar a rapidez e as dificuldades associadas com distúrbios tais como TDAH e problemas comportamentais.

O treinamento do funcionamento executivo não exige altos recursos financeiros e pode ser executado em salas de aulas comuns a partir dos 4 anos.

As atividades das crianças deveriam ter: música, yoga, aeróbica, dança, artes marciais, jogos, recreação, são exemplos de atividades que podem ajudar a melhorar as habilidades de funcionamento executivo. As crianças devem passar mais tempo em atividades de aprendizagem ativa e em pequenos grupos e menos tempo em atividades com grupos grandes.

As crianças com um nível de funcionamento executivo elevado necessitam de um número menor de intervenções negativas dos professores, amigos e familiares, assim contribuindo um ambiente mais agradável que ajuda ainda mais o desenvolvimento das FE e serem encorajadas a

atividades mais elaboradas e desafiadoras (Morton, 2013).

Taboada et al., (2009), apresenta um estudo sobre a importância da utilização dos jogos de regras para o desenvolvimento cognitivo especialmente das Funções Executivas considerando a integração de FE de diversas áreas cerebrais que permitem o aprimoramento do desenvolvimento cognitivo social e afetivo. Os jogos podem ser caracterizados como desafios mentais, onde as crianças precisam se engajar das mais diferentes formas para resolver problemas e ou ganhar o jogo. Certas atitudes desenvolvidas no ato de jogar também são essenciais para a aprendizagem, como estar atento, coordenar diferentes pontos de vista, realizar diversas interpretações sobre as possibilidades do jogo, classificar e operar informações. Nesse processo, o indivíduo aprende sobre si, sobre o jogo e a construção de regras, sobre as relações sociais envolvidas no ato de jogar, além da interdisciplinaridade entre conteúdos correlacionados.

Não podemos esquecer a importância dos relacionamentos positivos, como mostra Wenzel (2013), ressaltando que vários procedimentos podem ser planejados para o treino das habilidades em FE, e estes relacionamentos positivos vindos de professores e seus pares, minimizarão assim conflitos e agressões, melhorando a resolução de problemas. Ressalta também a qualidade das interações entre pais e filhos na primeira infância com vínculos positivos e atitudes que envolvem afetividade, receptividade e a disciplina. Profissionais na área da saúde, educação e terapeutas, deve ter acesso em sua formação continuada a essas informações e receberem todo suporte para compreender enfrentar desafios comportamentais.

Embora seja novo, o conhecimento sobre o desenvolvimento das habilidades de FE, já apresenta bem fundamentado e deve ser contemplado em programas e projetos ligados a saúde e educação e ao bem-estar das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para bem educar, é preciso ser, em ação e palavra, bondade e firmeza. Tais virtudes, bondade e firmeza, são ainda mais necessárias se o aluno em questão é um portador de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Há um provérbio chinês que diz: “Procure me amar quando eu menos mereço, porque é quando eu mais preciso”. Este é o momento de olhar para o adolescente e o jovem hiperativo não como aquele que atrapalha e dificulta o trabalho, mas como aquele de mente fértil e acelerada, capaz de usar suas habilidades para a construção de um mundo melhor.

Com este trabalho foi possível construir relações entre as Funções Executivas e o TDAH, a partir das elucidações que o presente artigo apresenta. Com base nas pesquisas realizadas e na apresentação do protocolo desenvolvido sobre a importância das informações entre os profissionais da área da saúde, educação e terapeutas, bem como os familiares e o próprio portador do TDAH.

Na medida que se passa elaborar programas de intervenções voltadas a estimulação das funções executivas desde a primeira infância, tendo em vista a prevenção do agravamento dos sintomas durante o desenvolvimento do sujeito, maior autocontrole e organização pessoal proporcionando assim melhor qualidade de vida e funcionalidade em todos os aspectos (acadêmicos, social,

trabalho etc).

Para concluir, é importante ressaltar que esse trabalho se baseia em estudos recentes encontrados na literatura científica, que descrevem a eficácia dos estímulos e intervenções cerebrais, no processo cognitivo, pessoal e social do indivíduo desde a primeira infância.

Conclui-se ainda, a pertinente necessidade de que o professor e os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem estudem, com seriedade, sobre esse tema. Os estudos e pesquisas sobre TDAH mostram que não é tão simples diagnosticar um indivíduo hiperativo; é necessário envolver coleta de dados com os pais, com as crianças e com a escola.

REFERÊNCIAS

ABDA **Associação Brasileira do Déficit de Atenção Acesso** em: dez. 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **Manual diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**:- DSM-5. Artmed Editora, 2014.

MENDONÇA DE ANDRADE, Cristiane Ruth et al. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)**. REVISTA MÉDICA DE MINAS GERAIS-RMMG, v. 21, n. 4, 2012.

BARROS, Priscila Magalhães; HAZIN, Izabel. **Avaliação das Funções Executivas na Infância: Revisão dos Conceitos e Instrumentos**. Psicol. Pesq., Juiz de Fora , v. 7, n. 1, jun. 2013.

Blair C. **As funções executivas na sala de aula**. Morton JB, ed. tema. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância [on-line]. **Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development e Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development**; 2013.

CORTESE, Samuele, CASTELLANOS, Franciso Xavier, **NYU Langone Medical Center Child Study Center, EUA, Nathan Kline Institute for Psychiatric Research, EUA Dezembro 2010 (Inglês)**. Tradução: julho 2013.

DIAS, Natália Martins; MENEZES, Amanda; SEABRA, Alessandra Gotuzo. **Alterações das funções executivas em crianças e adolescentes.** Estudos interdisciplinares em Psicologia, v. 1, n. 1, p. 80-95, 2010.

LOPES, Regina Maria Fernandes; NASCIMENTO, Roberta Fernandes Lopes do; BANDEIRA, Denise Ruschel. **Avaliação do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade em adultos (TDAH): uma revisão de literatura.** Aval. psicol., Porto Alegre , v. 4, n. 1, jun. 2005.

MENDONÇA DE ANDRADE, Cristiane Ruth et al. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).** REVISTA MÉDICA DE MINAS GERAIS-RMMG, v. 21, n. 4, 2012.

Morton JB, ed. Tema. **Estimulação cognitiva (funções executivas) – Síntese.** In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. **Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância [online].** Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development e Strategic Knowledge.

MOURAO JUNIOR, Carlos Alberto; MELO, Luciene Bandeira Rodrigues. **Integração de três conceitos: função executiva, memória de trabalho e aprendizado.** Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, v. 27, n. 3, Sept. 2011.

National Institutes of Health (NIH). **Imaging Study Shows Brain Maturing.**

NETTO, Tânia Maria et al . **Effect of a working memory training program in olde** NETTO, Tânia Maria et al . **Effect of a working memory training program in older adults.**Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre , v. 26, n. 1, 2013.

PASTURA, Giuseppe; MATTOS, Paulo; ARAUJO, Alexandra Prufer de Queiroz Campos. **Prevalência do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade e suas comorbidades em uma amostra de escolares.** Arq. Neuro-Psiquiatr., São Paulo , v. 65, n. 4a, Dec. 2007 . Available from.

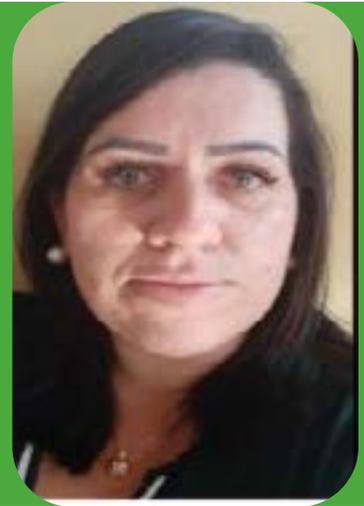
SABOYA, Eloisa et al . **Disfunção executiva como uma medida de funcionalidade em adultos com TDAH.** J. bras. psiquiatr., Rio de Janeiro , v. 56, supl. 1, p. 30-33, 2007.

TABOADA, Nina Garcia et. al. **A implementação de jogos de regras no cotidiano escolar como forma de estimulação das funções executivas.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. 98 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2009.

HÁBITOS DE LEITURA DURANTE A PANDEMIA: COMO ESTA PRÁTICA COMUM DENTRO DOS COLETIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PERMANECEU EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL

DANIELLE CRISTINA DE MORAES MARCONDES

Graduação em Pedagogia, pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2007); Professora de Educação Básica na rede pública de São Paulo.



RESUMO

Recebendo como parte do presente trabalho a questão dos hábitos de leitura como fundamentais especialmente na Educação Infantil, pesquisa-se sobre como estes decorreram diante da pandemia, a fim de compreender possíveis transformações e observar suas eventuais mudanças. Para tanto, é preciso entender a Educação Infantil como espaço da infância, bem como perceber as práticas de leitura como relevantes e perceber quais os impactos do distanciamento social e evasão escolar neste tempo de ensino remoto. Realiza-se, portanto, uma pesquisa bibliográfica com autores e autoras que tratam desta questão com clareza e coesão. Dentro do contexto da Educação Infantil, é indispensável que esta temática seja compreendida com muita ênfase. Este aspecto, logo, impõe a seguinte constatação: a fim de pensar a importância das práticas de leitura na Educação Infantil para crianças pequenas e bebês para sublinhar este espaço como potente e repleto de possibilidades é preciso também defender a interação entre as escolas e as famílias na garantia de uma educação de qualidade e propor situações de aprendizagem que as favoreçam.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Pandemia; Hábitos de leitura; Leitura; Família; Escola.

INTRODUÇÃO

As medidas protetivas contra o Coronavírus impactaram todo o âmbito da educação durante o ano de 2020. Com a recorrência da pandemia e as consequentes mudanças na manutenção da sociedade, inúmeras manifestações de insatisfação surgiram, especialmente no âmbito da Educação Infantil, em que inúmeras crianças permaneceram longe de suas escolas, sem acesso a rotina na qual já estavam habituadas.

Dentre as muitas possibilidades de discussão, centraliza-se o principal questionamento do presente artigo a importância da literatura no contexto da primeira infância e seus desdobramentos ao longo do período de distanciamento social e quarentena, na qual a grande maioria das crianças permaneceu em casa, com suas famílias. Sendo parte comum a rotina desde a creche, reflete-se:

Como a leitura tem se dado? Qual a sua relevância, em tempos de tanta incerteza e dualidade? Qual o papel da literatura para o processo de desenvolvimento integral das crianças?

Pretende-se, dessa forma, discorrer neste artigo sobre a relevância do contexto literário na Educação Infantil para a construção da criança como um ser de direito, que garanta o acesso a uma educação de qualidade, laica e gratuita. Objetiva-se também buscar nos referenciais teórico-bibliográficos acerca de sua centralidade durante o período de pandemia e consequente distanciamento das creches e pré-escolas.

Os objetivos do presente artigo são os seguintes tópicos: 1. Evidenciar as especificidades da Educação Infantil, 2. Refletir sobre a importância da leitura neste espaço e 3. Pensar e analisar as possibilidades de perpetuação dessa prática mesmo nos ambientes familiares e perceber a gravidade da sua não existência para a socialização das crianças e as questões que envolvem seu desenvolvimento integral. Este movimento de reflexão e estudo é a principal ferramenta para combater as dificuldades encontradas neste período tão adverso.

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO DA INFÂNCIA

A Educação Infantil é a primeira fase da educação básica e possui como principal característica a coexistência entre as ações de cuidar e educar indissociáveis. Este período da educação, direcionado às crianças pequenas e aos bebês é conhecido e delimitado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p. 12)

No trato com as crianças, é de extrema necessidade a sensibilidade para com seus corpos – especialmente nos momentos mais delicados como alimentação, banho e troca de fraldas –, suas manifestações e possíveis transgressões. O entorno que influencia o universo das crianças pequeninhas é extremamente complexo perante os olhos adultos – que por vezes já perderam seu encanto pela vida e pelas descobertas, oriundo e mais presente na infância. Num espaço-tempo que abriga desde crianças bem pequenas até as maiores, a Educação Infantil é um local de descobertas, de interações e brincadeiras.

Há ainda uma especificidade, garantida na DCNEI:

Nossas crianças têm direito à brincadeira; Nossas crianças têm direito à atenção individual; Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza; Nossas crianças têm direito a higiene e à saúde; Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia; Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos; Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade; Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos; Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche; Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (BRASIL, 2009, p. 13).

A primeira infância, logo, é a fase de maior influência sobre as principais características do desenvolvimento infantil. Dos 0 aos 3 anos a criança aprende praticamente todos os conhecimentos que serão compreendidos ao longo de suas vidas. As brincadeiras e as interações são também as ações mais presentes nestes espaços, bem como a sua defesa deve ser primordial. A criança é brincante por excelência e o/a educador/a (des)organiza os espaços para atender esta necessidade.

Com a intervenção do distanciamento social perante a pandemia do Coronavírus, estes espaços da infância foram interditados, fechados e permaneceram vazios. Os livros ficaram meses intocados e as casas passaram a ser também seus espaços de maior convivência, cuidado, educação. A Educação Infantil é considerada um espaço da e para infância.

Algumas questões desafiadoras surgem desde então: como incentivar a leitura à distância? As crianças estão tendo experiências literárias em suas casas? Qual a relevância da leitura, especialmente neste período de tantas incertezas e inconsistências?

Não tanto tempo após o início da pandemia no Brasil – aproximadamente um ano e dois meses –, estas questões serão refletidas para serem ligeiramente respondidas – na medida das possibilidades –. Muito se discute sobre a importância da literatura no contexto da Educação Infantil e por este motivo esta temática é considerada de extrema urgência. A creche e a pré-escola são ainda – em algumas situações, por exemplo – espaços de refúgio, de cuidado, de alimentação garantida, educação, interações e estímulos literários.

AS PRÁTICAS DE LEITURA EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

Dentre os muitos estímulos propostos para as crianças, a literatura possui centralidade. A Educação Infantil como espaço da infância é um dos locais que destinam sua organização para garantir esta especificidade. É preciso considerar esta questão antes de defender a presença dos estímulos literários:

Desse modo, as instituições de Educação Infantil, como lugares privilegiados para se viver a infância, necessitam ser repensadas e reorganizadas, de modo que as crianças se apropriem da elaboração dos espaços e das práticas desenvolvidas, num processo de transformação de espaços para lugares da infância, lugares de vida, experiência e sentido, que promovam possibilidades de criação das culturas infantis, no esforço de rompimento com modelos rígidos de escola, casa e hospital. “Assim a pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez, consolida a pedagogia” (FARIA, 2007, p.70 apud SILVA, 2015, p.22)

As professoras sempre organizam os espaços e os tempos para que a leitura esteja presente devido seu impacto positivo no desenvolvimento integral das crianças. Desde o berçário, com bebês muito pequenos os livros são artefatos presentes e as contações de histórias fazem parte da sua rotina. Este tipo de interação,

[...] são consideradas elementos essenciais no processo de ensino e aprendizagem, com tais práticas as crianças tomam conhecimento do mundo letrado e são capazes de recriar e elaborar histórias partindo das observações de tais situações que envolvem a leitura e a literatura. O ato de ouvir e contar histórias deve ser prazeroso para a criança e despertar o seu interesse para que haja o envolvimento e conseqüentemente a curiosidade em aprender e em participar. (ROBERTO, 2019, p.4)

A educação literária, neste sentido, possui centralidade como uma ferramenta de estímulo

sensorial, visual, tátil e sonoro. Para além disso, ela traz também diferentes informações e vivências e possibilita experiências diversas num espaço recortado:

A Literatura como recurso pedagógico, tem papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois é capaz de desenvolver os aspectos criativos e a criticidade dos alunos, além de incentivar as diferentes práticas de leitura, nos mais variados contextos do meio social no qual este aluno está inserido. A utilização de diferentes técnicas para as práticas em Literatura promove o prazer e o gosto pela leitura, em tais práticas é possível variar os contextos e as formas de contação das histórias, utilizando materiais diversificados como apoio, além das formas de expressão e gestos que fazem parte do contexto lúdico das histórias e narrativas deste gênero linguístico. A variedade de práticas permite o envolvimento dos ouvintes e desperta a atenção e a curiosidade, tornando a aprendizagem mais significativa. O trabalho com a literatura infantil permite um amplo repertório de ações proporcionando experiências significativas, pois desperta a imaginação. O ato de imaginar, na criança pequena, possibilita a aprendizagem na formação de contextos, nas brincadeiras de faz de conta, nas atividades lúdicas que permeiam toda a educação da infância. A leitura e a literatura contribuem para o desenvolvimento da linguagem e para a construção de significados na infância. (ROBERTO, 2019, p.5-6)

Neste contexto, a inserção das literaturas infantis tem um papel de acesso fundamental para as crianças, trazendo a elas possibilidade de comunicação e representatividade das diferentes culturas. Pelo intermédio da literatura, a existência de diferentes formas de viver sua identidade podem ser observadas, não necessariamente iguais às que lhes foram impostas socialmente, assim como a possibilidade de explorar e observar outras experiências de vida.

A literatura é um objeto de grande importância na formação das crianças, desde que seja implementada de uma maneira interessante, propondo a participação e interação direta com os infantes. Com o distanciamento, oriundo das dificuldades enfrentadas diante da pandemia do Coronavírus, as famílias tem um novo desafio: propor estas experimentações com as crianças em ambientes distantes das escolas e creches.

IMPACTO DA PANDEMIA NESTAS PRÁTICAS

Sendo as creches e pré-escolas espaços privilegiados da infância e dos estímulos literários, a provocação e defesa da leitura tornou-se algo terceirizado às famílias. As instituições que puderam intervir e manter contato remoto tiveram ainda a possibilidade de questionar as famílias acerca destas práticas, no entanto, diante de tantas demandas – limpeza, alimentação, cuidado, etc. – muitos pais e muitas mães não conseguiam organizar seu tempo para atender esta especificidade. Embora este seja um triste fator recorrente da pandemia, é muito mais comum do que imaginávamos.

O contexto histórico da situação parte do mês de março de 2020. A primeira quinzena deste foi turbulenta e repleta de mudanças. Dentre elas estão:

As medidas de distanciamento social sugeridas pela OMS e adotadas na maioria dos países causaram o fechamento das escolas e suspensão das aulas presenciais da rede pública e privada em nível básico e superior (Almeida e Alves, 2020). Conforme os últimos dados divulgados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), órgão que monitora os impactos da pandemia na educação, o fechamento das instituições de ensino afeta diretamente mais de 72% da população estudantil no mundo (UNESCO, 2020b). No contexto educacional brasileiro, o Ministério da Educação decreta em 17 de março de 2020, através da Portaria nº 343, a suspensão de aulas presenciais e sua consequente substituição por atividades não presenciais ancoradas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus (COVID-19). Também no con-

texto educacional português, em 12 de março de 2020, o Primeiro-Ministro anuncia o encerramento de todas as escolas do país a partir do dia 16 do mesmo mês, a fim de conter a propagação do surto de Covid-19; de modo que as aulas de todos os alunos do ensino básico e secundário mantiveram-se em regime online (Cabral, 2020). (VIEIRA e SILVA, 2020, p.1014)

Quando a proposta da Educação Infantil é majoritariamente pautada nas interações e brincadeiras, é praticamente impossível pensar atividades que sejam transmitidas e “aplicadas” pelo intermédio de uma tela fria e unidimensional.

Mesmo com inúmeras dificuldades, as professoras e professores insistiram na potência que a literatura tem perante a educação das crianças. No texto de Souza (2020), é mencionado diversos projetos – não necessariamente destinados à Educação Infantil – que foram implementados com sucesso durante a pandemia. O ato de resistir e educar teve papel fundamental no trabalho destes docentes.

O primeiro projeto, intitulado “A vez e a voz da literatura de cordel”, tinha como premissa a seguinte constatação:

Propomos favorecer a ampliação da competência leitora dos estudantes, utilizando o gênero literário Cordel como contribuição para o desenvolvimento do seu repertório cultural, através da promoção de práticas e eventos de letramento virtuais. Neste novo cenário as discussões no âmbito da Educação estão pautadas em palavras ou expressões como: ensino híbrido, novo normal, reinventar-se, adaptação, atividade remota, uma situação complexa, mesmo para aqueles já inseridos nesse novo formato de ensino-aprendizado. (Fala da Prof.^a Simônica Neves apud BARROS, 2020) (SOUZA, 2020)

Dentre os objetivos, com a apresentação da literatura de cordel e a valorização desta faceta da cultura nordestina a partir de encontros síncronos virtuais na plataforma EAD destinada às crianças, estão: a socialização de atividades em diferentes formatos para o processo de letramento da criança, a inclusão de mais um tipo de formato literário em seu repertório cultural, aproveitamento dos recursos tecnológicos para pesquisas e a exploração destes mesmos aplicativos e sites para estreitar os laços entre os educandos e as educadoras e educadores.

É importante ressaltar, todavia, que mesmo este projeto sendo direcionado para crianças em processo de alfabetização e letramento, ele poderia ser adaptado a Educação Infantil, por meio de sua leitura e dramatização – com teatro, por exemplo – mesmo com os impasses do ensino remoto, algumas atividades funcionam bem sendo adaptadas.

O segundo projeto, por sua vez, “Baú de Leituras – Contos” possui uma particularidade interessantíssima: a própria professora que idealizou e elaborou o projeto com as crianças tinha em mente uma poderosa paráfrase da afirmação de Antônio Candido que sublinha a literatura como um direito humano, um bem indispensável. Dentre os objetivos do projeto estavam principalmente: “Integrar a tecnologia digital do desenvolvimento da competência leitora dos estudantes; possibilitar a democratização da leitura; propor atividades inferenciais na exploração dos livros lidos.” (SOUZA, 2020)

A professora empreende esforços na transmissão aos seus educandos da importância da literatura como um bem tão indispensável quanto a água que bebemos, o ar que respiramos ou a comida que comemos. Ela é parte de um ciclo de humanização e estímulos afetivos que vão para além do ambiente escolar – mesmo que remoto – e extrapolam as vivências infantis, pautando sua

influência nestes espaços.

O terceiro projeto, “Viagem através dos curtas – Para uma interpretação além das palavras” traz a relevância de diferentes apresentações da literatura para o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Em resumo, trata-se de

Uma proposta de intervenção pedagógica que busca explorar os aspectos semióticos e multimodais de textos através das leituras filmicas em uma Plataforma digital de aprendizagem. Para aproximar as aulas de português à tecnologia e ao entretenimento. Uma forma de atraí-los com filme, pipoca... (Fala da Prof.^a Eliene Ramos da Silva apud BARROS 2020). (SOUZA, 2020)

Os objetivos, por sua vez, foram especificamente: “Ampliação da capacidade de compreensão e interpretação de textos; proporcionar experiência de letramento multimídia; orientar sobre a utilização de recursos audiovisuais como ferramentas textuais; aprimorar a competência linguística.” (SOUZA, 2020). É possível observar um esforço empreendido em contemplar até mesmo aqueles educandos que porventura afirmam “não gostar” de literatura. A apresentação das diferentes perspectivas e formatos traz esta especificidade à tona e valoriza a ação do professor na garantia de uma educação literária.

O quarto projeto, “Ler para gostar, gostar para ler” envolvia uma outra instituição fundamental para o desenvolvimento integral dos educandos: a família. As professoras faziam uma pré-seleção de livros e – seguindo os protocolos sanitários de segurança contra a circulação do Coronavírus – entregavam para os pais, mães ou responsáveis. Dentre as muitas situações em potencial, estavam a noção de responsabilidade pelos livros que são originalmente da escola, a experiência tátil de pegar, folhear e explorar o livro, o momento de interação com os pais, etc.

A experiência foi muito positiva, o feedback das famílias foi muito além das expectativas inicialmente traçadas:

Por isso, a professora Jacqueline destaca que (informação verbal): “relatos que chegam pelos pais de que “meu filho abraçou o livro e não queria devolver”, mostram o quanto Projetos como esse são um alento em momento de Pandemia.” Diante disso, Letramento Literário pode ser definido, em linhas gerais, como um conjunto de práticas e eventos sociais que envolvem a interação leitor e escritor, por meio da leitura de textos canônicos ou não (COSSON, 2009). Na prática pedagógica, conforme Cosson (2014) o letramento literário pode ser efetivado de várias maneiras, mas há quatro características fundamentais: 1º é preciso contato direto do leitor com a obra, é preciso aluno interagir; 2º espaço compartilhado de leituras e respeito pelo interesse e grau de dificuldade; 3º ampliar o repertório, reconhecer além de textos escritos, outros tantos suportes e meios e 4º atividades sistematizadas e contínuas. (SOUZA, 2020)

Em todas as situações, mas principalmente no projeto que envolvia diretamente as famílias é possível perceber uma resposta mais positiva e significativa das famílias. Esta ação é recorrente dos estímulos de estreitamento de laços perante pais, mães, filhos, irmãos, etc. As professoras envolvidas, como conhecedoras de uma literatura direcionada à educação que defende a presença dos livros e das histórias em diferentes formatos destinados aos educandos, afirmaram e corroboraram a célebre frase de Paulo Freire: “É preciso que a leitura seja um ato de amor”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando os aspectos dados como objetivos do presente artigo e estudo, que visam evidenciar as especificidades da importância dos estímulos literários no contexto do ensino remoto, é possível perceber o início positivo desta trajetória. É um minucioso e complexo desafio refletir acerca destas questões especificamente sob a ótica das diferenças recorrentes da pandemia, especialmente na Educação Infantil, visto que esta fase da educação básica é direcionada às interações e as brincadeiras.

A ferramenta de análise e auxílio para tal dificuldade trata-se de um compilado de artigos. Todos eles retratam a contraditória face do ensino remoto pelas possibilidades de atuação diante dos impasses. No processo de ensino-aprendizagem, especialmente durante os primeiros anos de vida da criança – fase que corresponde ao atendimento da Educação Infantil – os estímulos, a motivação, as manifestações artísticas, as propostas de musicalização e outros incentivos no ambiente de aprendizagem são fundamentais e indissociáveis das práticas pedagógicas implantadas.

Como base primeira da Educação Infantil, o brincar, a interação concomitante aos estímulos literários são alguns dos caminhos alternativos para atingir essas conquistas.

Ao longo do presente estudo, não foi possível ignorar as diferentes realidades que compõem uma mesma sala de aula ou até mesmo uma escola inteira. Cada família, cada criança possui uma série de subjetividades que devem ser consideradas como fundantes pois estas características atuam diretamente na realização ou não das atividades propostas.

Além disso, para seguir um caminho adequado, é fundamental compreender as funções sociais dessa etapa da educação básica, observar suas peculiaridades e pensar tarefas adequadas de acordo com a idade de atendimento e fase em que se encontra os infantes.

É preciso que haja também a valorização do professor enquanto agente transformador de realidades. Estes devem ter suas profissões aclamadas, valorizadas e serem ainda possuidor de salários adequados às suas funções a fim de efetivamente garantir a continuação do desenvolvimento do seu trabalho na garantia de uma educação de qualidade, acessível e adequada que defenda e respeite as brincadeiras, interações, a literatura como as principais premissas.

REFERÊNCIAS

BABU, Devana. **Iniciativas voltadas para a leitura infantil se adaptam à pandemia**. Correio Braziliense. 2020. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/diversao-e-arte/2020/12/4897447-iniciativas-voltadas-para-a-leitura-infantil-se-adaptam-a-pandemia.html>>. Acesso 01 set. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: < <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/ra-balf/article/view/340/235>>. Acesso: 06 set. 2022

LIRA, Angélica Vanessa de Andrade Araújo; PEREIRA, Nilza Alessandra; RAMOS, Luís Augusto Irineu Aguiar; PACHÚ, Clésia Oliveira. **Pandemia do coronavírus e impactos na saúde mental: uma revisão integrativa da literatura**. RpdS, v.10, n.1, (2021). Disponível em: < <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/3181>>. Acesso: 08 set. 2022

MARQUES, Danielle de Sá; TEIXEIRA, Lygia de Paula Camara da Cunha. **Pedagogia do afeto**. P. 59-61. In: REIS, Graça; MARIA, Ilana; CAMPOS, Marina; ALENCASTRE, Simone; RIBEIRO, Tiago (orgs.). Narrativas na/da pandemia. Rio de Janeiro, RJ. Ayvu, 2021.

PAVANI, Fabiane Machado; SILVA, Aline Basso da; OLSCHOWSKY, Agnes; WETZEL, Christine; NUNES, KENES, Cristiane; SOUZA, Luíza Bohnen. **Covid-19 e as repercussões na saúde mental: estudo de revisão narrativa de literatura**. Rev. Gaúcha Enferm. 2021; 42 (esp). Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2021.20200188>>. Acesso: 09 set. 2022

PRADO, Patrícia Dias; ANSELMO, Viviane Soares. **“A brincadeira é o que salva”: dimensão brincalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP**. Educ. Pesqui., São Paulo, v.46, 2020. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100401&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 09 set. 2022

RIVERO, Andréa Simões; ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A brincadeira e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 24, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100242&lng=en&nrm=iso. Acesso: 10 set. 2022

Roberto, Letícia Moraes Freire. **LEITURA, LITERATURA INFANTIL E EDUCAÇÃO: UM OLHAR PARA APRENDIZAGEM.** Revista Artigos. Com, 5, e1518. 2019. Recuperado de <https://acervo-mais.com.br/index.php/artigos/article/view/1518>. Acesso: 10 set. 2022

SILVA, Isabel de Oliveira e. **A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na instituição de Educação Infantil.** Educar em revista, Curitiba, Brasil, n. 53, p.253-272, jul/set. 2014. Editora UFPR.

SILVA, Tássio José da. **Organização e utilização dos espaços físicos na educação infantil: Um estudo sob a ótica do gênero.** 2015. Dissertação de Mestrado - Escola de filosofia, letras e ciências humanas - UNIFESP, Guarulhos, SP. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39238>. Acesso: 12 set. 2022

SOUZA, Cynthia Almeida de. **Letramento literário na Pandemia.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 12, Vol. 03, pp. 26-37. dezembro de 2020., Acesso em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/letras/literario-na-pandemia>. Acesso: 10 set. 2022.

VIEIRA, Márcia de Freitas; SILVA, Carlos Manuel Seco da. **A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura.** Revista Brasileira de informática na educação. v.28, 2020. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/v28p1013/6750>. Acesso: 11 set. 2022.

LETRAMENTO E AS PRÁTICAS SOCIAIS

EDERALDO DIAS NAZARÉ

Graduação em Letras pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2009); Especialista em Práticas em Alfabetização e Letramento pela Escola Superior de Administração (2016); Professor de Ensino Fundamental II - Língua Inglesa - na EMEF Eda Terezinha Chica Medeiros, Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – Anos iniciais – na EMEF Jardim Paulo VI.



RESUMO

O objetivo do referente estudo é discutir o papel do letramento durante o processo educativo, considerando sua importância no desenvolvimento das competências leitora e escritora, possibilitando a aprendizagem significativa e trazendo oportunidades às práticas sociais dos estudantes. A linguagem como meio de interação social, nos permite entrar em contato com o mundo, é através dela que a história é construída, no contato com os diversos letramentos que permitem ao ser social dividir e estabelecer relações. Na educação infantil o letramento, durante o processo de alfabetização, se dá quase sempre por meio da oralidade e de outras formas de manifestação linguística. Estudar o letramento na educação, inclusive o letramento digital, na alfabetização tecnológica, implica em refletir sobre o desenvolvimento da linguagem com seu propósito social e a vinculação do poder dado às habilidades de leitura e escrita na sociedade denominada cartorial.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento; Alfabetização; Práticas sociais; Educação; Escola.

INTRODUÇÃO

Segundo Soares (2006) “o letramento ultrapassa os limites da codificação e decodificação, ideia vinculada pela alfabetização, no processo sistêmico de adquirir as habilidades de leitura e escrita”. O letramento traz consigo a ideia de utilizar a língua e a linguagem com domínios sociais, à medida que permitem a interação e o exercício pleno das práticas sociais.

Embora haja uma visível distinção entre alfabetização e letramento, uma vez que alfabetizar denota a aquisição convencional da escrita, advinda necessariamente da educação sistematizada e proposital da escola, enquanto o letramento remete à competência do indivíduo no desenvolvimento das práticas sociais, ou seja, o uso que o ser social faz do saber sistêmico construído durante todo o processo educativo, alfabetização e letramento encontram pontos de convergência, pois o desenvolvimento da leitura e da escrita acontece senão para potencializar a participação do indivíduo no meio social. Daí a importância de se utilizar múltiplas linguagens e gêneros textuais no decorrer da

aquisição linguística.

A linguagem visual, musical, teatral, literária, entre outras e os diversos gêneros textuais nos quais encontram materialidade permitem o contato com possíveis e futuros usos sociais da língua. Dessa forma, a alfabetização ocorrerá dentro de um contexto em que faça sentido.

O letramento seria também o saber cognitivo, empírico, uma vez que nem todo indivíduo que desconhece o código não seja letrado. Nesse caso, mesmo que tenha oportunidades limitadas no uso da linguagem no âmbito social o indivíduo ainda consegue desempenhar e atuar socialmente com certa competência. O letramento viria então, não somente pela escola, mas também pela vida, pelo simples fato de se viver socialmente. Em contrapartida o fato de ser alfabetizado não seria suficiente para a compreensão do mundo, se a decodificação mecânica não trouxer atribuição de significado, será apenas o domínio simbólico dos signos e não do desempenho funcional da interação linguística. Logo, além de se aprender a escrever e ler, como ressalta Emília Ferreiro, “é preciso se refletir sobre sua função social, uma ideia é intrínseca a outra e não dicotômica” Ferreiro para ela não deveria haver dissociação entre o ato de alfabetizar e o ato de letrar, já que o primeiro sempre teve papel social e cultural.

A LEITURA E A ESCRITA NAS PRÁTICAS SOCIAIS

É inquestionável o papel primordial da leitura no mundo contemporâneo, por meio dela a janela para o mundo é aberta, a possibilidade da transformação encontra força, o aprimoramento do pensar, do sentir e do agir torna-se notável. Afinal, o conhecimento e a autoconstrução acontecem senão pelo mergulho no oceano das palavras. No entanto, “A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita” Freire (2011), isso porque para ele a leitura não pode ser vista como uma prática superficial, rápida e revelada em quantidades, ela deve estabelecer um papel investigativo na compreensão do significado. Não se trata de uma mágica interpretativa, mas de um trabalho a ser feito, trabalho este que requer dedicação e análise qualitativa. A compreensão do texto a ser alcançada, por meio dessa leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Assim, qualquer indivíduo começa a realização de leituras, antes mesmo de ser alfabetizado, pois enquanto a alfabetização pressupõe “a compreensão e ao domínio do chamado código escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora e as letras usadas para representá-la, a pauta, na escrita” Val (2006), o processo efetivo da leitura se inicia quando o indivíduo começa a perceber o mundo ao seu redor, “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” Freire (2011). Freire vê na alfabetização a possibilidade da continuidade da leitura do mundo, ainda que essa comece mesmo antes da alfabetização, é imprescindível que o indivíduo saiba ler a palavra, porquanto essa leitura desencadeará um aprofundamento na leitura e análise do mundo.

Daí o valor social da leitura e escrita, por meio do desenvolvimento das habilidades torna-se

possível a participação nas práticas sociais que as envolvem. A participação na cultura escrita traz consigo não somente a valorização social dada a ela, mas também a compreensão de aspectos da vida social que são limitados à palavra escrita.

A leitura e a escrita, como práticas sociais, permitem a ampliação ao acesso à informação e uma análise mais crítica e consciente da realidade.

O ALFATETIZAR LETRANDO

Observando o processo de alfabetização, pode-se defini-lo como “a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora” Freire (2011). No entanto, como aponta Freire, durante esse processo é essencial que a aquisição da escrita não seja uma imposição sobre o alfabetizando, na qual ele é visto como um participante passivo ao decorrer desse processo. Todavia, é o alfabetizando que, em meio a uma atividade criadora, desencadeará o conhecimento do código e o desenvolvimento linguístico. Ainda que no momento da alfabetização o que se pretende “não é ainda uma compreensão profunda da realidade que se está analisando, é necessário estimular a capacidade crítica dos alfabetizandos, enquanto sujeitos do conhecimento” Freire (2006) estes precisam ser desafiados pelo objeto a ser conhecido, tendo consciência do papel do conhecimento linguístico e da ampliação na participação social.

Logo, se a alfabetização é o simples “processo específico e indispensável de apropriação do sistema da escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia” Val (2006), o letramento durante esse processo, evidencia a importância do uso social da leitura e da escrita desde o começo de sua aquisição.

O letramento, isto é, a prática social da leitura, acontece também no ambiente escolar, então a escola é o ambiente do letramento e o professor é o agente facilitador. No contato com os diversos gêneros textuais, em textos autênticos que possibilitarão aos alfabetizandos permearem entre diferentes domínios. Dessa forma, há vários tipos de letramentos associados a esses diferentes domínios sociais: letramento religioso, tecnológico, entre tantos outros, na reflexão e interpretação, leitura e compreensão de textos, leitura do mundo, função social, práticas sociais que utilizam a escrita, na condição de liberdade e construção da autonomia.

As práticas sociais que utilizam a escrita e a leitura convergem na preocupação do uso social do letramento. O alfabetizar letrando, então, pressupõe o uso social das habilidades da leitura e escrita desde o momento da alfabetização. Esse letramento torna-se presente no contato com os gêneros textuais e na alfabetização por meio do texto.

Assim, é possível desenvolver no aluno a competência comunicativa, fazendo-o transitar pelos diferentes domínios sociais em qualquer contexto de utilização da linguagem, sem é claro, desvalorizar o seu conhecimento de mundo e sua cultura trazida ao ambiente escolar. O letramento vai além do “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito Houaiss (2004), ele se refere à competência linguística e comunicativa, ao desenvolvimento

da autonomia no contato social com a linguagem. O uso social da linguagem, isto é, o permanente processo de letramento:

Abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet. (KLEIMAN, 2005, p. 15)

O letramento, então, ultrapassa o simples contato com diversos tipos de gêneros textuais, dando à linguagem responsabilidade social, histórica e tecnológica.

O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA

Alguns responderão que a educação é responsável pela direção da sociedade, na medida em que ela é capaz de direcionar a vida social, salvando – a da situação em que se encontra; um segundo grupo entende que a educação reproduz a sociedade como ela está; há um terceiro grupo que diz que a educação é uma instância mediadora de uma forma de entender e viver a sociedade. Que ela deve servir de meio para a efetivação de uma concepção de sociedade.

Esses três grupos de entendimento de sentido da educação na sociedade podem ser expressos, respectivamente, pelos seguintes conceitos: educação como redenção; educação como reprodução e educação como um meio de transformação da sociedade.

Educação como redenção, esta concebe a sociedade como um conjunto de seres humanos que vivem e sobrevivem num todo orgânico. Propõe uma ação pedagógica otimista, do ponto de vista político, acreditando que a educação tem poderes quase que absolutos sobre a sociedade.

Educação como reprodução, esta afirma que a educação faz, integralmente, parte da sociedade e a reproduz. É determinada por seus condicionantes econômicos, sociais e políticos – portanto a serviço dessa mesma sociedade e de seus condicionantes. É também crítica em relação à compreensão da educação na sociedade, porém, pessimista, não vendo qualquer saída para ela, a não ser submeter – se aos seus condicionantes. (RECNEI – V. II).

Educação como transformação da sociedade, essa tem por perspectiva compreender a educação como mediação de um projeto social. Não se redime, nem reproduz a sociedade. É crítica, recusa – se tanto ao otimismo ilusório, quanto ao pessimismo imobilizador. Compreende a educação dentro de seus condicionantes e age estrategicamente para a sua transformação. Propõe desvendar e utilizar – se das próprias contradições da sociedade, para trabalhar realisticamente (criticamente) pela sua transformação.

A sociedade rejeita à educação identificada como reprodutora do sistema social, optam pela educação voltada para a transformação, esta que deve ter relação democrática entre educador e educando.

Claro, não será simples à educação, e aos educadores que a realizam, efetivar esse processo dentro de uma sociedade capitalista, pois que esta possui muitos mecanismos pelos quais ela se recompõe, tendo em vista não modificar-se.

O crescimento econômico brasileiro, acelerado nas últimas décadas, provocou grandes e profundas transformações sociais. O Brasil vai deixando de ser uma sociedade tradicional, agrária, transformando-se numa sociedade moderna, urbana e industrial.

As mudanças sociais, especificamente quando são muito rápidas, geralmente, geram novos problemas que podem dificultar ou atrasar o pleno desenvolvimento da sociedade.

Assim, a escola não somente possui papel social claramente definido, como é uma instituição socialmente construída, sempre acompanhando as mudanças históricas e as preocupações vigentes de cada época. Lá que o aluno adquire não só parte do saber sistêmico, mas também formação social, potencializando sua participação na sociedade e construção pessoal.

Dessa forma, pode-se dizer que a escola existe por causa e pelo indivíduo, como agente socialmente transformadora ela promove sua mobilidade e com isso a ascensão do indivíduo na estratificação social.

O ser humano é agente transformador consciente, capaz de mudar a realidade e as condições que a cerca de acordo com seus propósitos e necessidades, então não há como pensar na função social da escola, sem pensar no indivíduo social que a sociedade quer, para tal a escola tem papel fundamental no desenvolvimento do cidadão autônomo e crítico, visando sua participação plena em seu meio. Libâneo aponta objetivos que traduziriam a função social da Instituição:

1. Promover o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais dos alunos (processos mentais, estratégias de aprendizagem, competências do pensar, pensamento crítico), por meio dos conteúdos escolares.
2. Promover as condições para o fortalecimento da subjetividade e da identidade cultural dos alunos, incluindo o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade, da imaginação.
3. Preparar para o trabalho e para a sociedade tecnológica e comunicacional(...)
4. Formar para a cidadania crítica, isto é, formar um cidadão-trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas formar para o mercado de trabalho.
5. Desenvolver a formação para valores éticos, isto é, formação de qualidades morais, traços de caráter, atitudes, convicções humanistas e humanitárias. (LIBÂNEO, 2004, p.53-4)

O desenvolvimento de suas potencialidades, no tocante às habilidades e aprendizagens, propiciaria a formação para o trabalho, atendendo as novas exigências da sociedade tecnológica e comunicacional. Já o desenvolvimento da identidade cultural, dos valores éticos e da cidadania crítica, possibilitaria a intervenção do indivíduo na realidade social. Então, a escola não poderia ter seu plano político pedagógico pautado numa visão tecnicista na formação do indivíduo, uma vez que transformar a realidade implica no indivíduo se reconhecer dentro dela, como sujeito atuante, num contexto de possibilidades de mudança, e isso só será possível se a escola o revelar como indivíduo social e histórico.

A Constituição Federal de 1988, art. 206 aponta princípios norteadores da Educação escolar, que além de evidenciar seu aspecto formal, sinalizariam sua função intrinsecamente social. “I igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, VI gestão democrática do ensino público, na forma da lei, VII garantia de padrão de qualidade”, estes princípios incidem na importância de se ter uma gestão democrática e preocupada com a educação para a vida.

Assim como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases também aborda o fazer social da escola e aponta em seu artigo 3º inciso IX “garantia de padrão de qualidade e no inciso IX vinculação entre a educação escolar e as práticas sociais”. Além de deixar clara a importância da articulação entre as famílias e a comunidade, promovendo a integração da sociedade com a escola. Nesse sentido, a escola possui papel social, pedagógico e político, afinal, educar é um ato político e pedagógico e a escola como Instituição que preconiza o desenvolvimento humano, não pode ser desvinculada de seu momento social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem como meio de interação social, nos permite entrar em contato com o mundo, é através dela que a história da humanidade é construída, no contato com os diversos letramentos que permitem ao ser social dividir e estabelecer relações.

O letramento ultrapassa o simples contato com diversos tipos de gêneros textuais, dando à linguagem responsabilidade social, histórica e tecnológica. É por meio da linguagem em suas múltiplas formas, através dos gêneros textuais que nos constituímos e somos por ela constituídos. O letramento, como fato indispensável à prática social, para além da simples decodificação do código escrito, traz consigo inúmeras possibilidades de vivências cidadãs. Dessa forma, escola como instituição formadora e questionadora da realidade social primará pelo desenvolvimento de práticas significativas de leitura e escrita, para que seu papel social seja cumprido e os estudantes possam exercer suas práticas sociais com autonomia e consciência reflexiva.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Comunicação Verbal**. 6 ed – WMF Martins Fontes, 2011

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37 ed – Rio de Janeiro:Lucerna, 2005.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Lei nº 9.394/96

COSCARELLI, Carla, RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3 ed – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

Dicionário Houaiss, 2004.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana (1985). **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana M. Linchestein et al. Porte Alegre: Artes Médicas.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 5 ed – São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Fenômenos da Linguagem**. 1 Ed – São Paulo: Lucerna, 2007

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem pensamento: sonora, visual, verbal**. São Paulo: Iluminuras/Fapesp, 2001. p. 432

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e Letramento**. 1 ed – Contexto, 2003

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA, Rosineide Magalhães de. **Gênero discursivo mediacional da elaboração à recepção: uma pesquisa na perspectiva etnográfica.** 2006. 257 f. Tese (Doutorado em Linguística) -Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

VAL, Maria G. C. **O que é ser alfabetizado e letrado?** In: Carvalho, Maria A. F. & Mendonça, Rosa H. (org.). Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CONTEXTOS NEUROPSICOLÓGICOS E PSICOPEDAGÓGICOS: FORMAS DE SE CHEGAR À EDUCAÇÃO OBSERVANDO AS NECESSIDADES



EDUARDO AMANCIO DA SILVA SANTOS

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

RESUMO

Através do corpo, jogo e movimento, a criança aprende a controlar seu espaço, tempo e movimentos dentro de um processo altruísta. Além do aspecto motor que permite a aquisição de noções como orientação espaço-temporal, conhecimento da imagem corporal, noções de altura, que permitem o desenvolvimento da linguagem, ortografia mestra (compreensão de letras, escrita, leitura) aritmética (noção de tempo, quantidade etc.) e que parecem fixar conhecimentos e habilidades escolares: a psicomotricidade de grupo também propõe o trabalho relacional. Estudos de neuroimagem confirmam que o desenvolvimento ontogenético do cérebro tem dois eixos que se estendem desde as estruturas mais baixas as superiores, isto é, do tronco encefálico ao córtex e o outro que avança das estruturas corticais posteriores às anteriores. Ambas sugerem um desenvolvimento funcional progressivo que vai das áreas primárias para as secundárias e destas para as áreas terciárias do cérebro.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia; Neuropsicopedagogia; Educação; Aprendizagem; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Dentro do estudo do desenvolvimento infantil podemos observar que existem dois tipos de processamento mental, um simultâneo e outro sucessivo. Processamento simultâneo refere-se à organização das partes em um todo, usando relações espaciais entre partes mediadas pelos lóbulos parietal e occipital principalmente do hemisfério direito, por exemplo, quando a criança faz uma pintura. O segundo tipo de processamento é aquele em que as partes são organizadas seguindo uma sequência temporal não espacial, relacionada aos lobos frontal e temporal esquerdos, que no nível educacional são expressos quando adquirem leitura e escrita.

Outro conceito que observamos diariamente no desenvolvimento infantil é a lateralização progressiva das funções. Paralelamente ao desenvolvimento de áreas corticais secundárias e terciárias, estabelece-se a especialização hemisférica, isto é, a diferenciação de funções entre os

dois hemisférios cerebrais. O hemisfério direito será ativado quando o material for novo, enquanto o hemisfério esquerdo intervirá no gerenciamento da informação conhecida. A criança está constantemente mudando informações de um hemisfério em resposta à característica dos estímulos. O hemisfério direito se desenvolve mais cedo do que o esquerdo. No nível inicial de educação, observamos que a criança aprende o que está relacionado à forma, tamanho, cor, espaço, distância e direção, todas as competências do hemisfério direito. Esse desenvolvimento depende do estímulo, da variedade e riqueza de experiências que a criança, dessa idade, possui. Posteriormente será observado que a criança que possui toda essa bagagem de experiências poderá enfrentar os processos lógicos característicos da educação fundamental.

Um desenvolvimento físico equilibrado, o comportamento lúdico, a necessidade de competir e ter sucesso contribui para a formação em psicomotricidade no caso de jovens estudantes. As particularidades morfológicas e funcionais desses sujeitos requerem o uso de meios e métodos específicos, que confirmam os caminhos individuais tomados pela educação motora.

Hoje em dia, todos sabem que o movimento desempenha um papel essencial não apenas no desenvolvimento físico da criança, mas também no mental, motor, artístico e sócio-afetivo, respondendo, portanto, a essas necessidades fundamentais. Consequentemente unifica todo o aprendizado e se torna o fator de aprendizagem e desenvolvimento inicial. Oferece conhecimento e habilidades.

A prática psicomotora pode tomar duas orientações, terapêutica e educativa. A idade de ouro da psicomotricidade está situada do nascimento aos 8 ou 9 anos de idade. Através do corpo, jogo e movimento, a criança aprende a controlar seu espaço, tempo e movimentos dentro de um processo altruísta. Além do aspecto motor que permite a aquisição de noções como orientação espaço-temporal, conhecimento da imagem corporal, noções de altura, que permitem o desenvolvimento da linguagem, ortografia mestra (compreensão de letras, escrita, leitura) aritmética (noção de tempo, quantidade, etc) e que parecem fixar conhecimentos e habilidades escolares: a psicomotricidade de grupo também propõe o trabalho relacional.

A psicomotricidade é uma função complexa que integra e une elementos motores e psíquicos, determinando a regulação do comportamento do indivíduo. Inclui a participação de vários processos psíquicos, garantindo assim que o desempenho adequado da resposta atue em diversas situações e estímulos. O estudo do comportamento motor nas atividades de educação física e esportes é muito importante, pois o lado motor é predominante nas atividades corporais. Reações motoras são respostas elaboradas para certos estímulos. Por isso, é natural que as atividades psicomotoras ocupem um lugar importante no processo educativo-instrutivo. Um dos principais objetivos específicos da Educação Física é a educação psicomotora. Assim levamos a estimulação de vários processos psíquicos específicos por idade os quais devem ser adquiridos através de um programa educacional que pode ser baseado em jogos de movimento ou outras estratégias lúdicas.

Um desenvolvimento físico equilibrado, o comportamento lúdico, a necessidade de competir e ter sucesso contribui para a formação em psicomotricidade no caso de jovens estudantes. As particularidades morfológicas e funcionais desses sujeitos requerem o uso de meios e métodos específicos, que confirmam os caminhos individuais tomados pela educação motora.

Hoje em dia, todos sabem que o movimento desempenha um papel essencial não apenas no desenvolvimento físico da criança, mas também no mental, motor, artístico e socioafetivo, respondendo, portanto, a essas necessidades fundamentais. Consequentemente unifica todo o aprendizado e se torna o fator de aprendizagem e desenvolvimento inicial. Oferece conhecimento e habilidades.

AS HABILIDADES PSICOMOTORAS

A educação tradicional apresentou algumas mudanças hoje. E é que essas técnicas de memorização, a ausência de dinâmica e o ambiente, muitas vezes de terror, em que “as letras só com sangue entraram”, são praticamente parte do passado.

Os conteúdos deverão priorizar o desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais do movimento, possibilitando a apropriação corporal pelas crianças de forma que possam agir com cada vez mais intencionalidade. Devem ser organizados num processo contínuo e integrado que envolve múltiplas experiências corporais, possíveis de serem realizadas pela criança sozinha ou em situações de interação. Os diferentes espaços e materiais, os diversos repertórios de cultura corporal expressos em brincadeiras, jogos, danças, atividades esportivas e outras práticas sociais são algumas das condições necessárias para que esse processo ocorra (BRASIL, 1998, p. 29).

Com o desenvolvimento social, o caminho da educação foi renovado e, como resultado, muitas escolas mudaram seus métodos de ensino. Por exemplo, aprender matemática não é mais um “trauma” como antes. Hoje, através de jogos, as crianças se divertem e, mais importante, aprendem. A implementação de jogos educativos, até recentemente, eram reservados para o ensino exclusivo de crianças com problemas de atraso ou dificuldades de aprendizagem. Atualmente, esse é um dos principais recursos para o aprendizado escolar em geral. Importância do lúdico revelou que a recreação contribui para a formação motora, e oferece oportunidades para que a criança expresse seus sentimentos livres, espontâneos e naturais. Assim, não apenas aspectos motores, mas também cognitivos e emocionais são desenvolvidos.

NEUROPSICOMOTORICIDADE INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DO JOGO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Atualmente, grande parte das atividades que as crianças realizam em creches e estabelecimentos de ensino são encaminhadas para séries repetitivas orientadas por educadores, deixando de lado uma atividade tão cotidiana e fundamental como a brincadeira livre. É necessário promover o desenvolvimento da Psicomotricidade Infantil, como mecanismo de aprendizagem entre crianças e professores.

Brincar é uma atividade cotidiana entre meninos e meninas, mas, às vezes, deixa de ser livre ou espontânea quando entra na Educação Infantil. Creches ou escolas nas práticas de lazer tornam-se guiado por educadores (as), com pequenas sequências repetitivas de entretenimento ou séries, que facilitam o desenvolvimento de habilidades motoras, sem uma articulação entre as ações musculares e psíquicas.

Nas escolas em sua gênese, o uso do jogo como ferramenta pedagógica foi mal interpretado, causando distúrbios nas salas de aula e nos estabelecimentos de ensino. Dentre eles, destacam-se os frequentes diagnósticos de hiperatividade ou, ao contrário, a passividade motora, as crianças também foram desencorajadas de aprender, o que é em grande parte devido à falta de oportunidades de experimentação.

Precisamente para reintegrar e apreciar a importância do jogo, dirigindo um relacionamento focado no corpo e psique ou a construção em si. A psicomotricidade trabalha em uma maior conectividade, que cabe analisar e propor novas abordagens e metodologias para resolver problemas relacionados com a educação infantil, sob uma linha estratégica focada na formação de professores e a relação entre educação e contexto social. Assim, esta iniciativa, juntamente com professores e pesquisadores que visa a trazer novos paradigmas para enfrentar as profundas mudanças que precisa para tornar o sistema educacional mais inclusivo.

A neuropsicopedagogia é examinada a partir de uma perspectiva profunda, que considera o mundo interno da criança, a construção de seu corpo, seu próprio processo de construção psíquica e cognitiva e a segurança com a qual se depara com o mundo, mudando assim e com constantes desafios.

O papel do professor em relação aos seus alunos e, portanto, com a aprendizagem será aprofundado. Nessa perspectiva, irão integrar aspectos emocionais na educação, o que possibilitará repensar a importância do corpo docente a partir do emocional, de sua própria experiência e experiência pessoal.

Ou seja, o foco incidirá sobre como usamos o corpo na relação pedagógica, como estávamos construindo nosso modelo de aprendizagem na infância a partir da educação corporal.

Nesse sentido, um dos eixos mais importantes será o jogo que refletirá sobre esta atividade humana fundamental, desde relacionar os antigos jogos infantis com os atualmente utilizados, até compreendê-lo como o grande motor do desenvolvimento infantil. O brincar livre e espontâneo é concebido como uma poderosa ferramenta pedagógica, a base das etapas anteriores à aprendizagem formal. Por isso, queremos recuperar o jogo livre, o jogo sensório-motor, bem como o jogo simbólico para lançar as bases do desenvolvimento psicomotor e do desenvolvimento cognitivo.

OS DESDOBRAMENTOS DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM

O lúdico no campo neuropsicopedagógico é muito importante para a aprendizagem, pois fortalece as habilidades, reforça o conhecimento e promove as habilidades no dia a dia. A dinâmica deve ser uma constante na educação atual, pois todos os jogos didáticos devem estar focados no desenvolvimento da capacidade de concentração e reflexão. Existem jogos como xadrez sudoku e outros que trabalham memórias que atendem a agilidade e habilidade dos alunos.

Estes podem ser complementados com atividades que têm a ver com esportes, aeróbica e, entre outros, dança. Em si mesma, a psicomotricidade é a ação do sistema nervoso central que cria

uma consciência no ser humano sobre os movimentos que realiza através dos padrões motores, como velocidade, espaço e tempo.

A noção de psicomotor dá um significado psicológico ao movimento, ou seja, que integra o desenvolvimento mental e motor da criança, desde acreditava-se que estes foram isolados. A base da psicomotricidade é o movimento, pois é o reflexo do pensamento. Assim, isso é essencial durante os primeiros sete anos as crianças são motivadas a conhecer seu corpo, porque com isso você tem as primeiras experiências. Dessa maneira, a criança conhece as noções básicas que têm a ver com a percepção, o espaço e o tempo e o controle do movimento. Atualmente, as habilidades psicomotoras ajudam a desenvolver funções cognitivas como atenção, memória, concentração, raciocínio e simbolização. Nas crianças da educação inicial esse assunto é primordial, pois ajuda a desenvolver atitudes e habilidades que lhes permitam adquirir conhecimentos.

O LÚDICO E OS INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DO SABER

Aprender através do brincar é um termo usado em educação e psicologia para descrever como uma criança pode aprender a compreender o mundo ao seu redor. Por meio do brincar, as crianças podem desenvolver habilidades sociais e cognitivas, amadurecer emocionalmente e ganhar a autoconfiança necessária para se envolver em novas experiências e ambientes.

“Os primeiros anos de vida são decisivos na formação da criança, pois se trata de um período em que ela está construindo sua identidade e grande parte de sua estrutura física, afetiva e intelectual. Sobretudo nesta fase, deve-se adotar várias estratégias, entre elas as atividades lúdicas, que são capazes de intervir positivamente no desenvolvimento da criança, suprimindo suas necessidades biopsicossociais, assegurando-lhe condições adequadas para desenvolver suas competências.” (Maluf, 2009. p.13)

As principais formas que as crianças pequenas aprendem incluem brincar, estar com outras pessoas, ser ativo, explorar e novas experiências, conversar consigo mesmo, comunicar-se com outras pessoas, enfrentar desafios físicos e mentais, mostrar-se como fazer coisas novas, praticar e repetir habilidades e ter Diversão.

“O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.” (BRASIL, 1998, p. 22).

As crianças não apenas desfrutam de brincadeiras, mas também se beneficiam dela de muitas maneiras, assim, a importância do brincar. Abaixo estão explicações baseadas em pesquisas sobre a importância do jogo e como incorporar o jogo na sala de aula da primeira infância. O brincar pode ser um termo vago no mundo educacional porque sua definição não é clara, especialmente quando se coloca no contexto de uma sala de aula. A brincadeira pode ser definida como qualquer coisa que uma criança faça dentro do contexto social e, às vezes, é definida como apenas tempo livre. Existem definições confusas e conflitantes, mas existem duas formas seguras de brincar no contexto da educação, jogo e brincadeiras guiadas ou estruturadas. Grande parte da confusão em torno da definição de brincar está relacionada ao fato de que na literatura de desenvolvimento infantil

o termo brincar é frequentemente usado para rotular a maioria das formas de comportamento social e não social das crianças, independentemente de ser ou não brincadeira.

O brincar é essencial para o desenvolvimento porque contribui para o bem-estar cognitivo, físico, social e emocional das crianças e jovens. Brincar é a ferramenta que as crianças usam para aprender sobre o mundo e a sociedade. Através do brincar, suas necessidades sociais e cognitivas podem ser atendidas e desenvolvidas. Brincar é o modo como as crianças interagem com este mundo e criam experiências para entender a sociedade e as interações humanas. Sua prática permite que as crianças criem e explorem um mundo que podem dominar, conquistando seus medos enquanto exercem papéis adultos, às vezes em conjunto com outras crianças ou cuidadores adultos. O jogo ajudará as crianças a se tornarem solucionadoras de problemas auto eficientes, porque durante as brincadeiras, as crianças criam e resolvem seus próprios problemas. Quando uma criança é solicitada a resolver um problema acadêmico ou da vida real, ela poderá usar as habilidades que pratica durante o jogo para encontrar uma solução.

O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS CEREBRAIS COM BASE NO LÚDICO

O evidente auxílio que o brincar proporciona às crianças, no que tange desenvolver novas competências que levam a uma maior confiança e à resiliência de que precisam para enfrentar os desafios futuros, contribui para o desenvolvimento global da criança. Através de sua prática explora-se a criatividade, habilidades físicas e cognitivas são refinadas e fortalecidas. Usar o brincar como uma ferramenta para ensinar em sala de aula na primeira infância trará uma abordagem holística ao conteúdo e ajudará a desenvolver cada parte de cada criança. Permite que as crianças usem sua criatividade enquanto desenvolvem sua imaginação, destreza e força física, cognitiva e emocional. Brincar é importante para o desenvolvimento saudável do cérebro atuando como um elemento essencial nos programas para a primeira infância, pois proporciona às crianças a oportunidade de expressar suas ideias e sentimentos, simbolizar e testar seus conhecimentos sobre o mundo e adquirir apoio efetivo aprendizagem.

Através do brincar, as crianças podem sintetizar e internalizar as informações que aprenderam. Depois de ensinar uma lição, deixar as crianças brincarem irá ajudá-las a colocar as informações que acabaram de aprender em situações imaginárias do “mundo real”. Se o plano não puder ser usado nas aulas para ensinar o conteúdo, é importante usá-lo depois que o conteúdo for ensinado para ajudar as crianças a internalizar o que acabaram de aprender.

As crianças integram tudo o que sabem em todos os domínios quando jogam, tudo torna-se valioso para crianças pequenas, principalmente como meio de aprendizado.

A fim de implementar o jogo de forma estruturada e eficaz, ele deve ter um lugar no currículo. Há muitos benefícios na construção do currículo em jogo. Em primeiro lugar, garante que o conteúdo seja adequado ao desenvolvimento. Em seguida, cria diferenciação para os alunos. Isso ocorre porque o jogo é determinado pelos alunos. Os alunos decidem o que querem aprender ou como aprenderão através do jogo. Uma maneira de garantir que as atividades de educação sejam

adequadas ao desenvolvimento e com conteúdo rico é através do desenvolvimento de um currículo que se baseia nas brincadeiras das crianças. O brincar tem um impacto positivo nos alunos em seu desenvolvimento, portanto, deve ser uma grande parte do currículo nas escolas. Quando as crianças são capazes de selecionar o que aprendem, elas estarão mais engajadas e capazes de obter as informações.

“[...]No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento.” (VIGOTSKI, 2007, p.134).

O brincar permite que as crianças pequenas selecionem seu aprendizado, especialmente se isso facilitar a obtenção de uma ampla gama de metas de desenvolvimento; portanto, deve ser um componente vital no currículo de educação infantil. As experiências de brincadeira das crianças os ajudam a aprender conceitos e habilidades acadêmicas. Um programa efetivo de estudos por meio do lúdico oferece às crianças o ambiente apropriado para que elas se tornem membros produtivos de uma sociedade democrática. As crianças podem representar papéis em diferentes posições políticas. As crianças podem ter eleições e oportunidades de voto, também visam ensinar as crianças sobre interação social, cultura e vida doméstica. As crianças poderiam ter um lugar para brincar de casinha e assumir papéis familiares. Existem muitas ideias diferentes para o currículo.

DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO

O desenvolvimento da linguagem é outro elemento que percebemos aqui, pois a linguagem se desenvolve por meio de contextos culturais e sociais. Muitos desenvolvimentos na linguagem ocorrem no contexto social. Portanto, quando as crianças brincam juntas, elas estão praticando suas habilidades linguísticas e se desenvolvendo mais. O currículo de idiomas e alfabetização pode ser integrado em todas as áreas. Se houver uma abordagem baseada em investigação para o ensino de ciências, a brincadeira também será incorporada através de uma abordagem baseada na investigação, as crianças podem explorar e brincar para encontrar as respostas para suas próprias perguntas sobre esse mundo natural. Permitir que as crianças usem materiais no ambiente para experimentá-las e jogá-las ajudará a aprender sobre os conceitos matemáticos de maneira natural. Além disso, a criação de experiências como cozinhar, medir, construir, etc., em um ambiente de jogo, aprimora seu desenvolvimento matemático.

“Igualmente, no brincar relacionado ao letramento, é o evento do faz-de-conta que determina a natureza da resposta letrada, e não uma página de um livro de exercícios que arbitrariamente, decide focalizar a leitura ou a escrita.” (MOYLES, 2006, p.137)

O jogo é suficientemente importante para as Nações Unidas, que é reconhecido como um direito específico para todas as crianças. As crianças precisam da liberdade para explorar e brincar. O brincar também contribui para o desenvolvimento do cérebro. Evidências da neurociência mostram que os primeiros anos do desenvolvimento de uma criança (do nascimento aos seis anos) estabeleceram a base para a aprendizagem, o comportamento e a saúde ao longo da vida. Os caminhos neurais de uma criança são influenciados em seu desenvolvimento através da exploração, pensamento, resolução de problemas e expressão de linguagem que ocorrem durante episódios de

brincadeira. O jogo nutre todos os aspectos do desenvolvimento infantil – forma o alicerce das habilidades intelectuais, sociais, físicas e emocionais necessárias para o sucesso na escola e na vida. O brincar abre o caminho para o aprendizado.

A aprendizagem ocorre quando as crianças brincam com blocos, pintam uma imagem ou brincam de faz de conta. Durante o brincar, as crianças tentam coisas novas, resolvem problemas, inventam, criam, testam ideias e exploram. As crianças precisam de brincadeiras não estruturadas e criativas; em outras palavras, as crianças precisam de tempo para aprender através de suas brincadeiras.

O brincar é um negócio sério para o desenvolvimento de jovens em fase de desenvolvimento. Esse é um entendimento tão importante. Uma abordagem deliberada e eficaz apoia o desenvolvimento cognitivo de crianças pequenas. Quando bem projetada, essa abordagem explora os interesses individuais das crianças. Atrai as suas capacidades emergentes e responde ao seu sentido de investigação e exploração do mundo à sua volta. Ele gera crianças altamente motivadas que desfrutam de um ambiente no qual os resultados de aprendizagem de um currículo têm maior probabilidade de serem alcançadas.

“O brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Assim, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.” (OLIVEIRA, 2000, p.67).

O jogo desenvolve o conhecimento de conteúdo das crianças e oferece às crianças a oportunidade de desenvolver habilidades cerebrais, sociais, competências e disposição para aprender. A aprendizagem baseada em brincadeiras baseia-se em um modelo vygotskiano de no qual o professor presta atenção em elementos específicos da atividade lúdica e fornece incentivo e retorno sobre a aprendizagem das crianças. Quando as crianças se envolvem em atividades reais e imaginárias, o brincar pode ser um desafio no pensamento das crianças. Para estender o processo de aprendizagem, a intervenção sensível pode ser fornecida com apoio de adultos, quando necessário, durante a aprendizagem baseada em jogos. Aprendizagem baseada em brincadeiras também pode ser definida como crianças ativas e envolvidas em seu aprendizado. As crianças aprendem melhor através de experiências, o propósito da aprendizagem ativa é que ela motiva, estimula e apoia o desenvolvimento de habilidades, conceitos, aquisições de linguagem, habilidades de comunicação e Também oferece oportunidades para que as crianças desenvolvam atitudes positivas e demonstrem conscientização uso de aprendizado, habilidades e competências recentes e consolidem o aprendizado.

Existem vários benefícios da abordagem de aprendizagem lúdica no cenário dos anos iniciais, incluindo as crianças que usam e aplicam seus conhecimentos, habilidades e compreensão de maneiras diferentes e em diferentes contextos, e praticantes lúdicos usam muitas abordagens diferentes para envolver as crianças em atividades que as ajudem a aprender e a desenvolver disposições positivas para o aprendizado. Os praticantes podem e devem planejar brincadeiras infantis, criando ambientes de aprendizado de alta qualidade e garantindo períodos ininterruptos para as crianças.

O nível de brincadeiras infantis aumenta quando adultos brincam com elas. A variedade de brincadeiras que as crianças praticam também aumenta quando os adultos se juntam. A união é diferente do controle. O controle faz com que as crianças sigam uma agenda castradora e não leve a tanto desenvolvimento cognitivo quanto quando os pais seguem o exemplo de seus filhos. Brincar é a moeda das crianças. Existem várias maneiras pelas quais os educadores, pais e responsáveis podem facilitar o aprendizado das crianças durante o brincar.

ATITUDES E VALORES REAIS EM TORNO DO LÚDICO

Os adultos podem modelar atitudes positivas em relação ao jogo, encorajando-o e proporcionando um equilíbrio de brincadeiras internas e externas ao longo do ano. Quando os adultos se juntam, devem guiar a forma, engajar-se e estendê-la, em vez de ditar ou dominar a ação. É necessário um ambiente decidindo quais brinquedos, materiais e equipamentos serão incluídos nesse ambiente. É importante oferecer uma variedade de materiais e experiências em diferentes níveis de dificuldade. A escolha dos materiais é importante, porque fornece a motivação para a exploração e descoberta das crianças. Ambas as experiências internas e externas devem fornecer centros e espaços exploratórios. O ambiente de jogo deve permitir que as crianças façam escolhas e explorem as possibilidades de jogo. O ambiente de jogo deve refletir as experiências de vida diárias da criança.

Observe cuidadosamente quando as crianças começarem a usar os brinquedos, materiais e equipamentos. A observação é um processo contínuo, fornecendo informações sobre os interesses, habilidades e pontos fortes da criança e as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento adicionais.

“[...] Para a escola, os alunos são apenas transeuntes psicopedagógicos. Passam por um período pedagógico e, com certeza, um dia vão embora. Mas, família não se escolhe e não há como mudar de sangue. As escolas mudam, mas os pais são eternos [...]”. (TIBA 2002, p,181)

A observação ajuda a identificar maneiras pelas quais os adultos podem construir e guiar o aprendizado. Ouça, repita, amplie e faça perguntas no momento certo, estenda a observação natural das crianças fornecendo a linguagem necessária para ajudar as crianças a articular o que elas vêm acontecer. Os adultos podem promover brincadeiras e oportunidades para descobertas expansivas; eles podem melhorar (ou facilitar) o brincar, encorajando as crianças a trazer seus interesses e experiências para a brincadeira. Os adultos podem fazer perguntas para expandir e melhorar o jogo. Auxiliar as crianças a reconhecerem os conceitos que surgem ao lidar com o ambiente, fazer hipóteses, reconhecer semelhanças e diferenças e resolver problemas. Fornecer conhecimento social, permitindo que as crianças aprendam o conhecimento físico e lógico-matemático que as ajuda a entender o mundo ao seu redor.

Brincadeiras de faz de conta envolve a criança a interpretar ideias e emoções. As crianças encenam histórias que contêm diferentes perspectivas diferentes. Embora alguns estudos mostrem que esse tipo de brincadeira não aumenta o desenvolvimento infantil, outros descobriram que ele tem um grande impacto no uso da linguagem das crianças e na percepção das perspectivas dos

outros. O faz de conta também pode ajudar na autorregulação de uma criança nas áreas da civilidade, atraso na gratificação, empatia e redução da agressão. Também pode melhorar as habilidades sociais, como empatia, resolução de problemas e comunicação.

A ATUAÇÃO DA FAMÍLIA EM CONJUNTO COM A NEUROPSICOPEDAGOGIA E PSICOMOTRICIDADE

O olhar evidencia a necessidade de intervenção educativa que envolve habilidades de ensino visando a autonomia e confiança para os sujeitos envolvidos, para que seja possível seguir criando instrumentos, tanto para o aluno em conjunto com a escola quanto para a família, visando juntos assegurar que a intervenção seja exitosa em todos os sentidos. (BASSEDAS & COLS. 1996)

A intervenção da família proporciona a oportunidade de envolver a comunidade extraescolar em um espaço colaborativo, pois deixa clara a função educativa, que vai além do processo conteudista. O desenvolvimento socioemocional da criança é muito importante, ele representa o caminho da adaptação à sociedade e em família ela aprende a interagir com os outros, como uma experiência futura diante do mundo complexo e para superar as dificuldades que possam surgir. O trabalho com os pais deve ser preventivo, a fim de demonstrar as consequências de não atender às necessidades das crianças com a família, o que pode por sua vez aumentar os problemas de adaptação e possíveis comportamentos inadequados.

Vemos a preocupação em criar uma aprendizagem significativa para se viver em comunidade, participando ativamente, alcançando as necessidades específicas para cada uma das crianças – e famílias – que carecem da orientação do psicopedagogo para superar os obstáculos que venham surgir no caminho.

“O processo de construção de um relacionamento não acontece de forma mágica. A observância de alguns princípios norteadores é fundamental nessa construção como, por exemplo, reconhecer que todas as pessoas são merecedoras da confiança, da amizade e do respeito dos autores.” (TISATTO e SIMADON, 2002. p. 42).

O papel carece ser dinâmico e ajustar-se às mudanças necessárias, de acordo com as filosofias que surgem com a família e a escola por que são demandas atuais da educação sobre a inclusão, incentivar e redobrar os esforços para gerar trabalho em equipe, desse modo, tanto na educação familiar e escolar quanto na propositura em formar um modelo de intervenção aplicado de forma consistente.

Atualmente, crianças e jovens formam um tecido urbano em horários específicos do dia. De casa para a escola, eles estão tecendo um relacionamento em que cada criança e seu contexto fornecem uma vertente de cor, textura e tensão peculiares.

“[...] o problema de aprendizagem se constitui uma espécie de código secreto, desconhecido pelo próprio sujeito. Resultante da articulação de toda a história de relações do sujeito, em uma dada circunstância, se constitui em um sintoma. O problema de aprendizagem funciona como uma mensagem simbólica que o paciente traz como um texto subjetivo, o qual, se tomado em seu sentido literal, encobre a sua verdadeira função.” (BOSSA, 2011. p. 172)

Os pais não devem ser um público externo à escola porque não integram a sua equipe gesto-

ra, não definem a ideologia ou projeto educacional, as regras ou critérios de avaliação, mas, devem ser chamados a colaborar na realização do Projeto Político Pedagógico institucional, estabelecido para normatizar nas relações na escola ao qual eles aderem. Muitas vezes acontece que a escola está relacionada com os pais para as dificuldades que os alunos podem manifestar no campo cognitivo, motor, social, emocional ou comportamental. Tendo em conta estes sinais negativos é natural para os pais a assumir uma postura defensiva crítica a sentir-se acusado, desvalorizado e os aparatos institucionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim dispostos, geram uma percepção negativa no cunho educacional, não conseguem assumi-lo como seu principal auxiliar na educação de seus filhos e tendem a desqualificar o corpo docente. A desvalorização mútua e a atribuição cruzada de culpa os desacreditam diante dos olhos da criança. Família e escola tornam-se incomunicáveis e se desligam. O resultado nos dá pais desprendidos, professores indiferentes e menores sem referências significativas. O filho/aluno transita em ambos os mundos e precisa deles relacionados, mas sem ser sufocado ou puxado entre eles.

Entrar em famílias e escolas ainda continua sendo um desafio. A escola é hoje aquela que pode instalar uma nova cultura onde a abertura ao diálogo, a clareza na comunicação, a coerência da comunidade que educa e o respeito mútuo pela delegação de pais na escola, é uma base que sustenta sua pedagogia. A primeira condição para a entrega dos pais aos professores pode ser realizada com sucesso educativo é a recuperação da confiança mútua hoje desgastada.

Uma boa interação entre a escola e a família oferece à criança uma imagem de reaproximação e relacionamento entre as pessoas que cuidam de seus cuidados e dá ao ambiente escolar um caráter de familiaridade e segurança. A família e a escola devem atuar em uníssono para atender às necessidades expressas e manifestadas pela criança e, gradualmente, introduzir e promover o desenvolvimento da aquisição de hábitos em direção à autonomia pessoal progressista.

A educação deve garantir um conjunto de experiências que possam apoiar e complementam as experiências familiares, não abstando ou substituindo a ação de receber na família, a fim de atingir o pleno desenvolvimento da criança as habilidades. As metas que estabelecemos como psicopedagogos da educação, estão na esfera de incentivar e manter uma atmosfera calorosa e acolhedora, de confiança e respeito, para envolver os pais de modo que parte da comunidade escolar possa compartilhar informações e experiências para ajudar uns aos outros em possíveis projetos de Intervenção.

A educação de crianças nesse sentido é uma tarefa compartilhada entre pais e professores com o objetivo de aperfeiçoar as potencialidades educativas e psicossociais nas crianças. Os relacionamentos devem ser cordiais e amigáveis, a fim de chegar a um acordo sobre objetivos, critérios de educação ao lidar com as crianças, para que eles desfrutem de sua infância e construam uma personalidade equilibrada. Em suma, a colaboração estabelecida entre a família e a escola deve tender a converter esses dois contextos em comunidades de práticas educacionais compartilhadas.

Um bom relacionamento entre pais e professores proporcionará o processo do ensino e da aprendizagem à criança. Por isso, esse relacionamento deve ser pautado na cordialidade e ser também amigável, gerando um bom clima de confiança entre ambos. Graças a isso, sentimentos de segurança e motivação para a aprendizagem são gerados nas crianças, uma vez que estão cientes da preocupação e do trabalho educativo realizado por seus pais e professores.

REFERÊNCIAS

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

KYRILLOS, Michel Habib M.; SANCHES, Tereza Leite. **Fantasia e criatividade no espaço lúdico: educação física e psicomotricidade**. In: ALVES, Fátima. **Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união**. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.153-175.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para a educação infantil: conceitos, orientações e práticas**. 2 Ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2009(a).

MOYLES, Janet R. **A Excelência do Brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006. Cap.4.

POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

FABIANA CAMPELO VIANA

Graduada em Ciências Biológicas pela UNIFIEO (2005); Especialista em Farmacologia Clínica pelo IPH (Instituto Brasileiro de Desenvolvimento e de Pesquisas Hospitalares) (2006); Especialista em Ensino de Ciências pela UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná) (2018); Professora de Ensino Fundamental II - Ciências - na EMEF Tarsila do Amaral e Professora de Educação Básica – Biologia - na EE Walter Negrelli



RESUMO

No cerne da formação do Brasil, no período após a libertação dos escravos, está o racismo estrutural. Livres da escravidão, a população negra não teve acesso à sociedade republicana, nem como trabalhadores assalariados tampouco como cidadãos. Vale notar a ausência dos negros em cargos sociais mais elevados, e a imensa dificuldade de ascensão social. O racismo estrutural revela uma das faces mais perversas da sociedade brasileira, que em grande parte nega que aqui haja discriminação. De certo o comportamento e as ações da sociedade brasileira do século XXI, com relação às vidas negras e suas condições sociais pouco se diferencia da sociedade do século XIX. A violência atinge a vida, a cultura, e a religiosidade da população negra desde sempre.

PALAVRAS-CHAVE: Discriminação; Educação; Racismo Estrutural; Metodologias

INTRODUÇÃO

O objetivo desse artigo é lançar luz sobre a necessidade de uma Educação Antirracista, que sirva como uma semente para a transformação das raízes injustas da sociedade brasileira, marcada pela Matriz do ódio e da discriminação aos povos que vieram da África que tanto contribuíram com a formação da riqueza do Brasil. É sempre bom lembrar que todas as riquezas do Brasil têm em seu desenvolvimento o sangue negro, explorado, aviltado, subjugado anteriormente nas senzalas, fazendas e engenhos e atualmente nas periferias, comunidades e à margem da sociedade e refém de uma violência insana por parte das forças de segurança. Negar uma educação pública de qualidade à população negra e aos demais pobres, é condenar um país a não ter nem um futuro, a perpetuar uma elite misógina, racista e violenta. Só teremos novos tempos com uma revolução na cultura e na educação.

REFLEXÕES SOBRE O RACISMO ESTRUTURAL

No cerne da formação do Brasil, no período após a libertação dos escravos, está o racismo estrutural que consiste em, desde aqueles tempos, deixar os negros recém-libertos longe de qualquer possibilidade de conseguir empregos nas indústrias recém-instaladas no Brasil; bem como estabelecer moradia nos centros urbanos.

Livres da escravidão, a população negra não teve acesso à sociedade republicana, nem como trabalhadores assalariados tampouco como cidadãos. Foram jogados à própria sorte. Com a opção de continuar levando uma vida de semiescravidão no campo, trabalhando nas fazendas e nos engenhos em troca de comida, ou andando a esmo pelas regiões urbanas sem as mínimas condições de sobrevivência, ocupando morros e terrenos abandonados onde se organizavam em comunidades, muitos deles morreram de fome abandonados à própria sorte.

O racismo faz parte da estrutura social brasileira, e se configura quando pessoas negras são excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas, e as instituições agem na perspectiva que privilegiam os/as brancos/as e mantêm suas vantagens em detrimento as vidas negras (KILOMBA, 2019, p.77).

Vale notar a ausência dos negros em cargos sociais mais elevados, e a imensa dificuldade de ascensão social, a partir das políticas públicas de acesso à educação de qualidade, e qualificações dignas no mercado de trabalho. Assim, um Magistrado Negro, um médico, uma autoridade religiosa, um diplomata tornam-se sempre mais difíceis de serem encontrados em nosso cotidiano, o que se constitui em exceções e uma prova definitiva da injustiça social perpetrada no país, com tamanha diferença de números e oportunidades em relação à população branca.

O racismo estrutural revela uma das faces mais perversas da sociedade brasileira, que em grande parte nega que aqui haja discriminação; basta ver os números da violência dos aparelhos de segurança contra a população jovem e negra, e a banalização da vida, quando muitos da população marginalizada acabam perecendo vítima desses estados de coisas. Basta ver a diferença de repercussão quando acontece fato semelhante com um cidadão negro nos Estados Unidos, há uma indignação geral com manifestações de rua, artigos na imprensa condenando o fato, entrevistas de intelectuais negros nas redes de Tv, por aqui se há um fato como esse a vítima é classificada apenas como mais um, num falso conceito de normalidade.

De certo o comportamento e as ações da sociedade brasileira do século XXI, com relação às vidas negras e suas condições sociais pouco se diferencia da sociedade do século XIX, quando não lhe comovia o fato de os jornais noticiarem a morte de negros/as de todas as idades; vítimas da fome e do abandono.

O tratamento dado aos negros pela sociedade do século XXI é semelhante ao do século XIX, como nos diz SCHWARCZ: o tratamento das notícias envolveu a morte de pessoas negras, é praticamente o mesmo, não reconhecendo em nenhum momento a dignidade da pessoa, que é tratada como mais um que morreu. sem discutir que valor tem a vida.

Foi encontrado o pardo Maximiliano, de 70 a 80 anos. Este indivíduo usava de bebidas, atribui-se a isso a causa da morte.” O subdelegado de Merity no estado do Rio de Janeiro acompanhado de seus subordinados, deu cerco a casa de um celebre curandeiro feiticeiro. Deu causa a esta diligência um crime de pior espécie praticado por aquele bandido que se chama Termo dano Severino de Freitas. Entre as suas clientes havia duas mulheres, duas mães que entregando-se aos cuidados de tal negro Juca Rosa deixava de ser vigilantes sentinelas da honra das suas filhas cuja beleza de posse mal razonado seduziu o patife (...) A diligência teve bom êxito e o curandeiro deflorador foi preso e só resta que a lei o puna (Correio Paulistano, 3 de outubro de 1893) (SCHWARTZ, 1987, p. 33)

A violência atinge a vida, a cultura e a religiosidade da população negra desde sempre; o preconceito e a discriminação são resultado dessa matriz que se prolonga por toda a história dessa nação.

CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO E ATITUDES ANTIRRACISTAS

Há inúmeros desafios para se chegar a essa construção. Podemos começar pensando a partir de alguns critérios estruturais que encontramos em nossas escolas, principalmente as escolas públicas, onde encontramos um maior contingente de alunos afrodescendentes, também de alguma forma é reflexo do racismo estrutural.

Começar pensando no Currículo Escolar nos diversos espaços de convivência dentro da Unidade Escolar, como os alunos e funcionários se tratam e são tratados, como são recebidos os pais dos alunos quando visitam a escola. Criação de rodas de conversa em que os professores e os alunos tentem entender como eles se identificam com a negritude, o que sabem de suas origens e das origens de sua família, sua ancestralidade e o modo como encaram a questão racial no país. Estudo e entendimento da Comunidade Escolar sobre as Africanidades e diversas culturas presentes no Continente Africano. Entender a presença negra na Formação da Riqueza, História do povo brasileiro como elemento constituinte é da maior importância.

Por currículo escolar o entende a totalidade das relações que na escola são estabelecidas, sendo este “mais do que uma composição do que deve ser ensinado na disciplina de Português, de História e de Geografia, mas também a maneira como todos os profissionais ali presentes recebem as crianças e seus familiares”, desde “o modo como a merendeira ao distribuir o lanche na escola” às situações que levam a criança a “construir um tipo de conhecimento”. Sendo assim o currículo é composto a todo o momento, pois a criança aprende também através da observação e estas situações demonstram uma visão sobre o mundo e sobre o conhecimento na escola. (ARAÚJO, Letícia Guimarães. Educação Antirracista: Uma Pedagogia do Respeito à Diferença In: SEGUNDO CONGRESSO INTERNACIONAL DAS FACULDADES ESTADUAIS, 2012, São Leopoldo).

A preocupação começa desde a formação dos educadores, para que eles conheçam a história da sociedade brasileira e da marginalização do povo negro e pobre, a participação nas lutas históricas, nas conquistas sociais, nas manifestações artísticas, culturais, desportivas e políticas bem como na geração de riquezas do país no campo e nos centros urbanos. Desconstruir o conceito de que senhores de engenho e fazendeiros tratavam com cordialidade os escravizados, e que isso é a base de uma democracia racial falaciosa. Entender e conhecer a diáspora africana, bem como as personalidades envolvidas, para que os alunos possam através das proposições dos professores sobre a diversidade e a riqueza da cultura das africanidades, conhecer e valorizar a ancestralidade, seu passado cultural e a importância do Continente de origem na construção da civilização. O

processo de formação escolar traz a possibilidade de ampliar e valorizar o conhecimento, criando uma maior identidade entre o povo negro sua história, seus legados culturais, religiosos e sociais. Quanto mais se entender sobre a influência dos Reinos de África e as africanidades brasileiras, mais se emanciparão esses povos, construindo o que alguns teóricos chamam de Segunda Abolição, quando se conquistaram direitos negados ao longo da construção do Estado Brasileiro.

Estudar africanidades brasileiras significa estudar um novo jeito de ver a vida e o mundo, o trabalho de conviver e convencer os alunos da população marginalizada de seu papel e importância na convivência com outras etnias, a influência sofrida, e influência que tiveram na formação da nação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira etapa, sem dúvida, passa pela reformulação da formação dos professores nos institutos de ensino, que precisam incluir e ampliar nos diversos cursos a História da África e as Africanidades brasileiras, pesquisando e disponibilizando materiais sobre o tema para que se pense novas metodologias de ensino, que enfrentem essa perspectiva de superação de problemas decorrentes da visão etnocentrista em detrimento das populações menos favorecidas e discriminadas, em todos os níveis do conhecimento.

Nas escolas as salas de aula devem ser ambientes dialógicos, onde os alunos possam contar sua vivência na temática racial, colocando suas experiências no entendimento e conhecimento dos processos históricos de seus antepassados e seus familiares contemporâneos. Buscar e/ou construir materiais que desconstruam conceitos enraizados na mente de muitos educadores que negam o racismo, que não entendem o sistema de cotas como uma tentativa de reparação das injustiças históricas em relação ao povo oriundo da África e seus descendentes. Fundamentar as práticas e pesquisas pessoais dos educandos, que as escolas possam ter como no caso das escolas públicas de São Paulo, sejam munidas da Trilha Antirracista, com diversos livros sobre o tema à disposição.

Os professores também podem construir materiais próprios, visando rever falsos conceitos, estereótipos sobre o povo negro, a diversidade dos países e dos povos que constituem o Continente Africano. Estudar os movimentos de Resistência Negra na história, na política e social no Brasil, passando pela democracia e a cidadania.

A educação antirracista é um dos poucos caminhos que podem mudar a história de nosso país nos próximos anos, passando pela valorização do povo negro, desde os espaços escolares, com tratamento afetivo, pedagógico em igualdade com as outras etnias. A experiência nos mostra que novas formas de pensar como prática social nos diversos níveis constroem uma nova realidade.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Letícia Guimarães – **Educação Antirracista: Uma Pedagogia do Respeito à Diferença - Trabalho Apresentado no Congresso Internacional das Faculdades Estaduais**, São Leopoldo, 2012

KILOMBA, Grada - **Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2019, p.77

SCHWARTZ, Lilia Moritz- **Retrato em Branco e Negro: Jornais, Escravos e Cidadãos em São Paulo no final do século XIX**, São Paulo, Companhia das Letras, 1987, p.33

PROPOSTA DE QUALIDADE DE VIDA E INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

HELENICE DOS SANTOS ROSA MATIAS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uninove (2013); Especialista em (2013) pela Faculdade Uninove (2013); Professora de Educação Infantil Professor de Educação Infantil – CEI Onadyr Marcondes, Professor de Educação Infantil.



RESUMO

Deficiência intelectual (anteriormente conhecida como retardo mental) é um termo usado quando uma pessoa tem certas limitações no funcionamento mental e habilidades como comunicação, autocuidado e habilidades sociais. Essas limitações fazem com que o Aluno aprenda e se desenvolva mais lentamente do que um aluno normal. Os Alunos com deficiência intelectual podem levar mais tempo para aprender a falar, andar e aprender habilidades de autocuidado, como vestir-se ou comer, afetando assim sua qualidade de vida. O objetivo deste artigo é descrever cada uma dessas mudanças, focando primeiro no conceito de DI e, em seguida, discutindo a distinção entre nomenclatura aberta, definições; a estrutura multidimensional de funcionamento em alunos com deficiência intelectual e o alinhamento dos conceitos de qualidade de vida com paradigmas de apoio. Por fim, embora o significado e a aplicação do conceito de qualidade de vida variem conforme a idade e o contexto, concordamos em entendê-lo como um conceito subjetivo no qual a satisfação com a experiência do indivíduo está relacionada à cobertura em casa, na escola, no trabalho e na comunidade. No entanto, embora seja um conceito subjetivo, refere-se a condições objetivas de vida que, em geral, não são muito diferentes daquelas dos alunos sem deficiência. Portanto, acredita-se que a qualidade de vida inclui necessariamente indicadores subjetivos e objetivos, ou seja, construtos que incluem tanto a experiência humana subjetiva (indicadores psicológicos) quanto as condições objetivas de vida (indicadores sociais e ecológicos). Além disso, é uma estrutura multidimensional.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência intelectual; Aluno; Conceito.

INTRODUÇÃO

Segundo Caiado et al (2017), o conceito atual de DI é construído dentro do conceito geral de deficiência, que concentra a atenção na expressão das limitações funcionais do indivíduo em um contexto social e representa uma desvantagem significativa do indivíduo. As deficiências estão enraizadas em distúrbios de saúde, levando a defeitos nas funções corporais. O corpo e sua estrutura,

limitações de atividade e limitações de participação no contexto de fatores ambientais e pessoais

O conceito socioecológico de deficiência evoluiu de uma característica ou característica de uma pessoa (muitas vezes referida como “deficiência”) para um fenômeno humano que deriva de fatores orgânicos e/ou sociais. Esses fatores orgânicos e sociais levam a limitações funcionais que refletem uma incapacidade ou limitação do desempenho, funcionamento e tarefas de uma pessoa em um ambiente social.

O significado dessa mudança evolutiva no conceito de deficiência é que o DI não é mais visto como uma característica absoluta e imutável da pessoa, mas como uma limitação do funcionamento humano que incorpora a interação entre a pessoa e seu ambiente.

O objetivo deste artigo é descrever cada uma dessas mudanças, concentrando-se primeiro no conceito de DI e depois passando para a distinção entre abertura de nomenclatura, definição; a estrutura multidimensional do funcionamento humano com deficiência intelectual e alinhamento de conceitos de qualidade de vida com paradigmas de suporte.

ANÁLISE DO CONCEITO, TERMO E DEFINIÇÃO DE DI

Grande parte da história do campo DI é refletida na terminologia, definições e sistemas de classificação usados para explicar e descrever os “distúrbios” que caracterizam o que hoje chamamos de deficiência intelectual. Crucial para nossa compreensão atual do termo DI e sua definição e uso em sistemas de classificação é a importante distinção entre nomear, definir e classificar (RICALDI et al, 2020).

Cinco fatores importantes a serem considerados na escolha dos termos. Primeiro, o termo deve ser específico, deve se referir a uma única entidade, deve permitir a diferenciação de outras entidades e deve melhorar a comunicação. Em segundo lugar, deve ser usado de forma consistente por grupos relevantes (ou seja, indivíduos, famílias, escolas, médicos, advogados, médicos, organizações profissionais, pesquisadores e formuladores de políticas). Terceiro, o termo deve representar adequadamente o conhecimento atual e deve ser capaz de incorporar novos conhecimentos à medida que surgem os avanços científicos. Quarto, sua operacionalidade deve ser robusta o suficiente para permitir que seja usada para vários propósitos, incluindo definição, diagnóstico, classificação e planejamento de suporte. Quinto, deve transmitir valores importantes (RICALDI et al, 2020).

É geralmente aceito que o termo deficiência intelectual não apenas atende a esses cinco critérios, mas é preferível por várias razões. Destes, o termo “deficiência intelectual”: reflete o conceito modificado de deficiência para a idade, está mais alinhado com a prática profissional atual com foco em fatores comportamentais e contextuais funcionais; fornece uma justificativa para fornecer suporte individualizado, pois é baseado em um quadro socioecológico; é menos agressivo em relação às alunos com deficiência; está mais alinhado com a terminologia internacional, incluindo títulos de publicações acadêmicas, pesquisas (PEREIRA, 2017).

DEFINIÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Definição significa interpretar precisamente o termo e determinar seu significado e limites. A psicologia tem uma história de definição de conceitos de várias maneiras, principalmente no que diz respeito à relação de um conceito com outros conceitos, que são chamados de definições teóricas ou constitutivas, e no que diz respeito a operações ou propriedades, chamadas operações ou constitutivas (ALLLES et al, 2019).

A deficiência intelectual é caracterizada por limitações marcantes no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, manifestadas em habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. A deficiência começa antes dos 18 anos (ALLLES et al, 2019).

Os pré-requisitos são partes explícitas da definição, pois esclarecem o contexto no qual a definição começa e indicam como a definição deve ser aplicada. Portanto, a definição de DI deve levar em consideração diversos fatores (REDIG et al, 2017). As cinco premissas a seguir são essenciais para a aplicação da definição de deficiência intelectual:

- As atuais limitações funcionais devem ser consideradas no contexto de outros ambientes comunitários de idade e cultura semelhantes.
- Avaliações eficazes consideram a variedade linguística e cultural, bem como as diferenças de comunicação, fatores sensoriais, motores e comportamentais.
- Em uma pessoa, as limitações geralmente coexistem com os pontos fortes.
- Um objetivo importante da descrição das restrições é desenvolver uma visão geral do suporte necessário.
- Durante um período prolongado de tempo, com suporte individualizado apropriado, o funcionamento da vida em pacientes com DI geralmente melhora.

A forma como um termo é definido pode levar a consequências significativas. Uma definição pode tornar alguém: elegível ou não para determinados serviços, sujeito ou não a algo (por exemplo, compromisso involuntário), isento ou não de algo (por exemplo, pena de morte), incluído ou não em algo (como proteção contra discriminação e igualdade de oportunidades) e com direito ou não a algo (por exemplo, a benefícios sociais), segundo Reis et al (2019).

Todos os sistemas de classificação têm como objetivo básico o fornecimento de um plano organizado para a categorização dos diferentes tipos de observação. Atualmente, os sistemas de classificação são usados para quatro propósitos: financiamento, pesquisa, serviços/apoios e comunidade (REIS et al, 2019).

À medida que o campo do DI se move progressivamente para uma compreensão socioecológica do funcionamento humano e um paradigma de suportes que aprimoram esse funcionamento, surgiram uma série de políticas e práticas que exigem uma abordagem multidimensional mais ampla.

TIPOS DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Quando falamos em deficiência intelectual nos referimos ao termo que substitui o retardo mental como parte da mudança de linguagem para se referir aos alunos que possuem essa condição. A deficiência intelectual é uma limitação no funcionamento intelectual e adaptativo que se manifesta na dificuldade de desenvolver habilidades conceituais, sociais e de adaptação ao meio, limitações que coexistem com outras que podem ser desenvolvidas por meio de uma boa intervenção (SCHWARTZMAN, 2017).

As causas da deficiência intelectual são variadas, desde questões relacionadas ao desenvolvimento cromossômico, como no caso da Síndrome de Down, até infecções, desnutrição grave, traumas, dificuldades metabólicas, entre outras, e embora há vários anos seja classificada a deficiência intelectual de acordo com “níveis” como leve, moderado, grave ou profundo, de acordo com os resultados dos testes psicométricos, o que se recomenda agora é a utilização de abordagens multidimensionais e mais focadas no ambiente, que o foco da intervenção seja a avaliação e desenvolvimento de habilidades não apenas cognitivo, mas também social (por exemplo, comportamento adaptativo), autocuidado (como higiene e hábitos) e para a vida prática (independência na mobilidade, relacionamento com os outros), de acordo com Schwartzman (2017).

Deficiência intelectual leve, caracteriza-se pelo fato de que aqueles que a possuem estão entre 50 e 70 do Quociente Intelectual apresentando um atraso cognitivo e uma leve afetação do campo sensorio-motor, são alunos capazes de fazer parte do sistema educacional, formação e mesmo tendo atividade profissional, sim, seu aprendizado demora muito mais do que o de outros alunos (BUENO et al, 2019).

Na deficiência intelectual moderada, este nível, que está abaixo de 50 no quociente de inteligência, o que gera a necessidade constante de supervisão, tanto na educação quanto no trabalho, embora, com muita terapia, possam ter um certo grau de autonomia (BUENO et al, 2019).

Deficiência intelectual grave, é quando o Quociente Intelectual está entre 20 e 35, fazendo com que quem sofre com isso precise de supervisão constante, pois quase sempre apresenta danos neurológicos. Isso faz com que o indivíduo tenha habilidades reduzidas, pouca ou nenhuma leitura e compreensão numérica. Aqui, os alunos geralmente se comunicam com holofrases. Legalmente, eles são considerados incapazes de tomar suas próprias decisões (ALBUQUERQUE et al, 2017).

E deficiência intelectual profunda é uma das mais raras, e é um dos diferentes tipos de deficiência intelectual que é o mais temido pelos pais, já que quem a sofre tem uma capacidade de QI inferior a 20. Isso implica permanente cuidados e a taxa de sobrevivência é muito baixa, pois geralmente aparece acompanhada de problemas neurológicos, entre outros. Suas habilidades motoras são limitadas e suas habilidades de comunicação são bastante baixas ou inexistentes (ALBUQUERQUE et al, 2017).

No caso de condições que se apresentam de diferentes formas, alguns alunos com deficiência intelectual podem apresentar aspectos relacionados à deficiência motora, por isso é necessário reconhecer que cada pessoa é única em sua situação e na forma como se relaciona de acordo com

sua evolução.

ESTRUTURA CONCEITUAL DO FUNCIONAMENTO HUMANO NA ID

Ao contrário de uma definição operacional de ID, uma definição constitutiva de ID define a noção em relação a outras noções relacionadas e, portanto, ajuda a compreender melhor os fundamentos teóricos da noção de DI. A atual estrutura conceitual do funcionamento humano tem dois componentes principais: cinco dimensões (habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, saúde, participação e contexto) e uma descrição do papel que suporta o jogo. Juntos, esses componentes representam a definição constitutiva subjacente à noção de DI (MASCARO, 2017).

O funcionamento humano é um termo global que agrupa todas as atividades vitais e engloba as funções e estruturas do corpo, atividades pessoais e participação. As limitações no funcionamento são rotuladas de “incapacidade”, que pode ser o resultado de problemas de função e estruturas corporais e atividades pessoais. Para entender a que se refere o DI, as dimensões da PIC de “funções do corpo” (funcionamento intelectual deficiente) e “atividades” (limitações no comportamento adaptativo) são importantes, pois fazem referência aos critérios diagnósticos especificados na definição operacional de DI (MASCARO, 2017).

A inteligência é uma capacidade mental geral. Inclui raciocínio, planejamento, resolução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, aprendizado rápido e aprendizado através da experiência. O critério de funcionamento intelectual para diagnóstico de DI é aproximadamente dois desvios padrão abaixo da média, considerando o erro padrão de medida para o instrumento de avaliação específico utilizado e os pontos (DA SILVA et al, 2019).

O comportamento adaptativo é um conjunto de habilidades práticas, sociais e conceituais que os alunos aprenderam a funcionar em suas vidas diárias. O conceito de habilidades adaptativas implica uma série de competências e oferece a base para três pontos-chave, de acordo com Da Silva et al (2019):

- A avaliação do comportamento adaptativo é baseada no desempenho típico do indivíduo durante as rotinas diárias e mudanças de circunstâncias, não no desempenho máximo;
- As limitações nas habilidades adaptativas geralmente coexistem com pontos fortes em outras áreas das habilidades adaptativas;
- E os pontos fortes e as limitações de uma pessoa em habilidades adaptativas devem ser documentados no contexto da comunidade e ambientes culturais típicos de colegas da mesma idade que a pessoa e vinculados às suas necessidades de apoio individualizadas.

Para o diagnóstico de DI, limitações significativas no comportamento adaptativo são operacionalmente definidas como desempenho (em uma medida padronizada que é tipificada pela população em geral) que é pelo menos dois desvios padrão abaixo da média de cada um: um dos três tipos de comportamento adaptativo como conceitual, social ou prático; ou uma pontuação geral em uma medida padronizada de habilidades conceituais, sociais e práticas.

QUALIDADE DE VIDA NA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Historicamente, o conceito de qualidade de vida tem sido utilizado no campo da DI principalmente como uma noção de consciência que durante as décadas de 1980 e 1990 estabeleceu as bases e marcou o caminho do que uma pessoa valorizava e desejava. Ao longo da última década, seu papel se expandiu para incluir uma estrutura conceitual para avaliar resultados pessoais e uma noção social que norteará as práticas dos programas e a melhoria da qualidade (TOMAZ et al, 2017).

A estrutura conceitual e de medição da qualidade de vida tem dois componentes: as dimensões de qualidade de vida que representam o alcance sobre o qual se estende o conceito de qualidade de vida e, portanto, definem a multidimensionalidade de uma qualidade de vida, e os indicadores de qualidade de vida que indicam são percepções, comportamentos e condições relacionadas a ela que definem operacionalmente cada dimensão da qualidade de vida (TOMAZ et al, 2017).

Ao mesmo tempo, a partir de meados do séc. 80, o paradigma de apoio alcançou pelo menos dois impactos significativos nas políticas e práticas relacionadas aos alunos com DI. Primeiro, o aconselhamento de apoio agrupou (geralmente com o Plano de Apoio Individualizado) as práticas relacionadas de planejamento centrado na pessoa, oportunidades de crescimento e desenvolvimento pessoal, inclusão na comunidade, autodeterminação e capacitação (CORREIA et al, 2018).

Em segundo lugar, a implementação de apoios individualizados levou à expectativa de melhores resultados pessoais, que geralmente estão relacionados às dimensões básicas da qualidade de vida e a indicadores como os apresentados cada vez mais, estamos vendo internacionalmente a integração de uma estrutura de qualidade de vida, em um processo de planejamento individualizado para alinhar a provisão de suportes com a estrutura de qualidade de vida e, assim, enfatizar o papel que individualizou apoia o jogo na melhoria dos resultados pessoais relacionados com a qualidade de vida. Essa integração e alinhamento está ocorrendo em três níveis: conceitual, de conteúdo e de processo (CORREIA et al, 2018).

O componente de qualidade de vida no nível conceitual concentra-se nas dimensões e indicadores de qualidade de vida. A importância deste componente de alinhamento é que ele fornece a estrutura conceitual para: organizar o Plano de Apoio Individualizado (ISP), avaliando os resultados pessoais e orientando as práticas do programa e a melhoria da qualidade (DA SILVA REIS et al, 2017).

O segundo componente do modelo concentra-se nas necessidades de apoio avaliadas da pessoa. Determinar essas necessidades dentro da estrutura das principais áreas de atividade da vida fornece uma base e estrutura para o desenvolvimento do Plano de Apoio Individualizado. A importância desse componente de alinhamento é que os suportes precisam de uma avaliação que não apenas identifique as necessidades de suportes individualizados, mas também ajude a entender melhor o tipo e o nível de suportes necessários para melhorar os resultados pessoais, mobilizar recursos, organizar as tarefas da equipe, treinar os provedores de suporte, auxiliar no desenvolvimento profissional e fornecer subsídios para a prática baseada em evidências (DA SILVA REIS et al, 2017).

A terceira componente do modelo de alinhamento conceptual centra-se no Plano de Apoio Individualizado como mecanismo de integração e alinhamento das dimensões da qualidade de vida com as áreas e atividades de apoio individualizado. A importância de entender o Plano de Apoio Individualizado como um mecanismo de integração e alinhamento é que ele fornece um modelo para orientar a equipe em sua abordagem para o desenvolvimento e implementação do plano a partir da perspectiva do planejamento futuro centrado na pessoa. como base para maximizar o potencial humano e subjetivo bem-estar, apoio individualizado como veículo para melhorar a qualidade de vida (DA SILVA et al, 2017).

Historicamente, o conteúdo de um plano individualizado foi baseado em metas e objetivos específicos determinados a partir de uma ampla variedade de fontes, como necessidades individuais ou objetivos do programa. Além disso, o principal dado para esses planos era o nível de comportamento adaptativo da pessoa: o plano se concentrava em melhorar a competência pessoal por meio da aquisição de habilidades adaptativas. Em contraste, dentro do paradigma de suportes, a avaliação de necessidades determina os suportes extraordinários que uma pessoa precisa para participar com sucesso das principais atividades da vida e, assim, experimentar oportunidades para melhores resultados pessoais (DA SILVA et al, 2017).

Então, o conteúdo de um Plano de Apoio Individualizado é o padrão e a intensidade dos apoios necessários para ter sucesso nas principais atividades da vida, como aquelas avaliadas na Escala de Intensidade de Apoios. As informações de avaliação do suporte estão organizadas no Plano de Suporte Individualizado com base nas dimensões básicas da qualidade de vida (CORREIA et al, 2018).

A abordagem proposta para o desenvolvimento e implementação de um Plano de Apoio Individualizado implica vincular as experiências de vida e os objetivos desejados pela pessoa a uma ou mais dimensões básicas da qualidade de vida; identificar os apoios específicos necessários para os objetivos e experiências de vida desejados pela pessoa e desenvolver objetivos de apoio com base nas subáreas de atividades vitais da escala.

MELHORIA E INCLUSÃO DA QUALIDADE DE ALUNOS COM DI

O termo “melhoria da qualidade” refere-se à capacidade de um sistema ou organização de melhorar o desempenho e a responsabilidade por meio da coleta e análise sistemática de dados e informações, e a implementação de ações (ou seja, estratégias de melhoria da qualidade). Na área de DI, o objetivo da melhoria da qualidade é melhorar os resultados pessoais por meio das seguintes estratégias:

Os valores refletem os modelos mentais que são premissas, generalizações e imagens profundamente arraigadas que usamos para entender o mundo. Os modelos mentais moldam a visão e a cultura de uma organização e servem de base para a formação de valores e liderança (FONSECA et al, 2020).

No campo da DI, existem três modelos mentais que historicamente impediram a mudança:

modelos de deficiência que se concentram na defectologia pessoal, uma ênfase excessiva na qualidade do cuidado em detrimento da qualidade de vida e organizações como entidades mecânicas. do que sistemas auto-organizados que reafirmam pensamento e ação, coordenação e definição de prioridades. Como um processo de qualidade de vida, é importante identificar e entender esses modelos mentais inibidores e inculcar valores contemporâneos e modelos mentais que facilitem a mudança centrada na pessoa: uma abordagem multidimensional do funcionamento humano; ênfase no empoderamento, inclusão, equidade, desenvolvimento pessoal e oportunidades de crescimento; bem como a prestação de apoio individualizado (FONSECA et al, 2020).

No campo da DI, assistimos a uma transformação para equipas de aprendizagem que se baseiam no conceito de sinergia e cujos esforços estão centrados no alinhamento do conceito de qualidade de vida com o paradigma dos suportes (ROOKE et al, 2017).

Para isso, esses esforços estão concentrados em determinando preditores de resultados pessoais e direcionando esses preditores para intervenção ou modificação usando uma ou mais das estratégias.

Em todo o mundo, três mudanças significativas estão ocorrendo em organizações que prestam serviços e suporte a alunos com DI. Primeiro, eles estão se tornando mais horizontais em sua estrutura, envolvendo clientes e funcionários na administração e operação da organização (ROOKE et al, 2017).

Em segundo lugar, elas estão se tornando organizações de aprendizagem que se veem como coletoras de dados e produtoras de conhecimento. Este novo papel exige que tenham uma mentalidade de avaliação e pesquisa, bem como um sistema de informação interno funcional que alinha as variáveis de entrada, processo e resultados. Terceiro, essas mesmas organizações se veem como pontes para a comunidade, uma vez que a comunidade fornece importantes redes sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, essas mudanças que estão ocorrendo internacionalmente no campo da DI não estão apenas mudando a maneira como vemos os alunos com DI, mas também nossa terminologia, práticas profissionais e expectativas sobre alunos com DI. Melhores resultados pessoais para os destinatários dos serviços. Essa nova maneira de pensar o DI inclui um modelo multidimensional do funcionamento humano e uma noção socioecológica do DI.

Além disso, essa nova maneira de pensar amplia a abordagem aos alunos com deficiência de um foco estreito na pessoa e em sua deficiência para uma perspectiva mais ampla de como melhorar o funcionamento humano por meio da redução da assimetria entre os alunos e seus ambientes por meio do uso de suportes individualizados e informações sobre resultados pessoais de qualidade de vida para pesquisa, relatórios e melhoria da qualidade. Para muitos, é uma nova jornada; para outros, é uma jornada que continua.

Por fim, embora o significado e a aplicação do conceito de qualidade de vida variem de acor-

do com a idade e o contexto, concordamos em entendê-lo como um conceito subjetivo sobre o grau de satisfação que a pessoa experimenta em relação ao nível de cobertura de suas necessidades no entorno ambiente em casa, na escola, no trabalho e, finalmente, na comunidade. Mas, embora seja um conceito subjetivo, refere-se a condições objetivas de vida que, em geral, não são muito diferentes daquelas da população sem deficiência. Por esta razão, entende-se que a qualidade de vida inclui necessariamente indicadores subjetivos e objetivos, ou seja, é um construto que inclui tanto a experiência subjetiva dos alunos (indicadores psicológicos) quanto as condições objetivas de vida (indicadores sociais e ecológicos). E além disso, é uma construção multidimensional.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, João. **Avaliação de patologia psiquiátrica pelo instrumento ChA-PAS (versão para Alunos e adolescentes da PAS-ADD) numa população de Alunos e jovens com deficiência intelectual grave e profunda.** Revista Portuguesa de Psiquiatria e Saúde Mental, n. 2, p. 15-20, 2017.

ALLES, Elisiane Perufe et al. (Re) **Significações no Processo de Avaliação do Sujeito Jovem e Adulto com Deficiência Intelectual.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, p. 373-388, 2019.

BUENO, Olga Mara; DA SILVA OLIVEIRA, Rita de Cássia. **O desenvolvimento adulto do sujeito deficiente intelectual e a relação com a Educação para Jovens e Adultos (EJA): uma análise, a partir da perspectiva docente.** Revista Educação Especial, v. 32, p. 1-15, 2019.

CAIADO, Katia Regina Moreno; BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles. **Deficiência mental e deficiência intelectual em debate. Deficiência mental e deficiência intelectual em debate,** p. 15-47, 2017.

CORREIA, Raquel Alveirinho; SEABRA-SANTOS, Maria João. **Qualidade de vida familiar na deficiência intelectual: revisão sistemática de estudos.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 34, 2018

DA SILVA, Claudemir João; ALVARENGA, Hugo Horta Tanizaka; DA SILVA, Rosa Maria Frugoli. **Práticas interventivas facilitadoras do desenvolvimento cognitivo do deficiente intelectual.** Revista da Universidade Ibirapuera Jan/Jun, n. 17, p. 64-72, 2019.

DA SILVA, João Henrique; ALMEIDA, Míriam Elena Cesar; CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Produção do conhecimento sobre as instituições especializadas para a pessoa com deficiência intelectual (1996-2015).** Perspectiva, v. 35, n. 3, p. 859-886, 2017.

DA SILVA REIS, Monalisa et al. **Avaliação da qualidade de vida de cuidadores de alunos com deficiência física e intelectual: um estudo com Whoqol-Bref.** RBPFEEX-Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício, v. 11, n. 67, p. 399-404, 2017.

FONSECA, Sarah Cecílio; DE CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda; ALVES, Beatriz André. **Investigação-ação com mães de alunos com deficiência intelectual: a redução da sobrecarga como um projeto de vida.** Revista Educação Especial, v. 33, p. 1-21, 2020.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. **O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso.** 2017. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

PEREIRA, Márcio. **Notas sobre a deficiência Intelectual.** Ciências Gerenciais em foco, v. 8, n. 5, 2017.

REDIG, Annie Gomes; GLAT, Rosana. **Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de alunos com deficiência intelectual.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 25, p. 330-355, 2017.

REIS, Joab Grana; ARAÚJO, Suéllen Melo; GLAT, Rosana. **Autopercepção de alunos com deficiência intelectual sobre deficiência, estigma e preconceito.** Revista Educação Especial, v. 32, p. 1-16, 2019.

RICALDI, Tiago Anunciação; BERKENBROCK, Carla Diacui Medeiros; DA SILVA LIMA, Larissa Alexandra. **EzCom: um recurso de comunicação aumentativa e alternativa para promover a comunicação de Alunos com histórico de deficiência intelectual.** RENOTE, v. 18, n. 1, 2020.

ROOKE, Mayse Itagiba; ALMEIDA, Bruna Rocha de; MEJÍA, Cristina Fuentes. **Intervenção com famílias de alunos com deficiência intelectual: análise da produção científica.** 2, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 92-100, jul./dez. 2017.

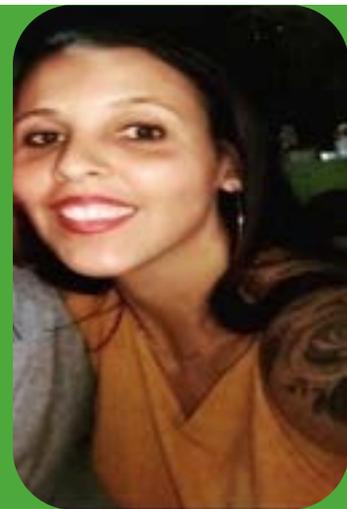
SCHWARTZMAN, José Salomão; LEDERMAN, Vivian Renne Gerber. **Deficiência intelectual: causas e importância do diagnóstico e intervenção precoces.** Inclusão Social, v. 10, n. 2, 2017.

TOMAZ, Rodrigo Victor Viana et al. **Impacto da deficiência intelectual moderada na dinâmica e na qualidade de vida familiar: um estudo clínico-qualitativo.** Cadernos de Saúde Pública, v. 33, p. e00096016, 2017.

A INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

HELLEN DE ALMEIDA RIOS RODRIGUES

Professora na Rede da Prefeitura de SP. Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização.



RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender quais recursos são necessários para efetivar a inclusão do aluno com Síndrome de Down na educação regular, especialmente na modalidade da Educação Infantil. Para isso, foi realizado um estudo exploratório de revisão de literatura, contemplando livros e artigos científicos. Os resultados da pesquisa indicam que as atividades lúdicas destacam-se por contemplar o perfil do alunado com Síndrome de Down, onde a assimilação acontece mais rapidamente, uma vez que a idade cronológica é diferente da funcional. Dentre elas, as que envolvem artes e música, pois trabalham o esquema corporal e auxiliam no raciocínio através da reflexão crítica do conteúdo estudado. Concluiu-se também que a efetivação da proposta da Educação Inclusiva depende de mudanças que envolvem equipe gestora, formação docente, disponibilidade de recursos, adaptações curriculares, entre outros. Embora o professor apresente-se como a peça chave do processo, é preciso que o trabalho seja realizado em conjunto para que a criança seja plenamente atendida e tenha todas as suas capacidades mentais exploradas.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Educação Infantil; Síndrome de Down.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa apresenta contribuições sobre o processo de inclusão de alunos com Síndrome de Down na educação regular, ao ingressar na escola, através da Educação Infantil, para que tenham as suas capacidades mentais devidamente exploradas visando o desenvolvimento integral.

O estudo justifica-se em razão da necessidade de tornar a escola verdadeiramente inclusiva, conhecendo quais caminhos devem ser trilhados em prol de um atendimento que realmente contemple todos os alunos, sob uma abordagem que permita o professor trabalhar as potencialidades dos alunos e não suas limitações. No caso da Síndrome de Down, acredita-se que é de suma importância compreender as características do público para desenvolver atividades direcionadas, bem como

preparar a escola e equipe pedagógica adequadamente.

Embora a inclusão apresente uma prática complexa, uma vez que envolve a quebra de um paradigma, considerando que por muitos anos os deficientes foram considerados incapazes, acredita-se que com conhecimento, dedicação e engajamento da equipe pode-se desenvolver um trabalho efetivo e permitir que estes indivíduos desfrutem a cidadania de forma plena.

O presente estudo teve como objetivo compreender quais recursos são necessários para efetivar a inclusão do aluno com Síndrome de Down na Educação Infantil. E objetivos específicos, apresentar a proposta da Educação Inclusiva, conceituar a Síndrome de Down e estudar quais práticas pedagógicas favorecem o desenvolvimento destes indivíduos na Educação Infantil.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi a de revisão de literatura. Para isso, livros e artigos científicos foram selecionados com base na temática, utilizando da Biblioteca Digital e bases de dados como Scielo e Google Acadêmico.

A SÍNDROME DE DOWN

De acordo com Mendes (2001) a Síndrome de Down caracteriza-se por uma alteração cromossômica, especificamente no cromossomo 21, devido ao acréscimo de um cromossomo, formando um trio no lugar do par, o que justifica o nome “trissomia do 21”.

Dessa forma, a Síndrome de Down, na perspectiva genética, é um cromossomo cujo quadro clínico global é explicado por um desequilíbrio na constituição cromossômica, caracterizando assim, a trissomia (SCWARTZAN, 1999).

Neste sentido, segundo Mendes (2001) a alteração acontece durante a formação da criança, o que lhe confere características diferenciadas tanto fisicamente como cognitivamente.

Além disso, conforme complementa Mendes (2001) é comum que outros termos sejam designados na medicina para falar da Síndrome de Down, como por exemplo, “trissomia simples”, uma vez que há alteração apenas no par 21, bem como “Mosaicismo”, nos casos que há diferenciação entre as células, variando entre 46 e 47 cromossomos. Neste contexto, é válido ressaltar que a trissomia simples representa mais de 98% dos casos, enquanto o Mosaicismo apenas 2%.

Silva e Dessen (2005) reiteram mostrando que por muito tempo os indivíduos com Síndrome de Down foram chamados de mongoloide, uma vez que os traços faciais se assemelham as pessoas da Mongólia. No entanto, por ser considerado um termo preconceituoso, aos poucos foi substituída por esta nova denominação que, por sua vez, homenageia John Lang Don Down, médico e pesquisador responsável pela descoberta da Síndrome.

Scwartzan (1999) afirma que a Síndrome de Down está associada a gestação tardia, onde mulheres acima de 34 apresentam mais chances, uma vez que biologicamente os óvulos experimentam característica de envelhecimento nesta fase e no processo de fertilização é comum que existam alterações genéticas.

Cabe ressaltar que devido aos grandes avanços tecnológicos, a Síndrome de Down pode ser descoberta ainda na gestação, onde a princípio o médico verifica algumas características incomuns na ultrassonografia morfológica, que é feita de rotina ao longo dos trimestres. Dentre as características que indicam a Síndrome de Down ainda na gestação, destacam-se alteração na translucência nugal, ou seja, a medida total da nuca, alteração na medida do osso nasal, desenvolvimento cerebral bem como alteração na coluna vertebral (MANTOAN, 2007).

Após a detecção destas características, a gestante é encaminhada para exames mais específicos, que são capazes de detectar geneticamente a existência da alteração. Há exames como a Aminocentese e biopsia do vilo corial, que analisam o líquido amniótico e passam informações mais consistentes no que tange ao desenvolvimento da criança e a existência ou não da Síndrome trissomia (SCWARTZAN, 1999).

Embora represente um pequeno risco de aborto, uma vez que trata-se de um exame invasivo, é comumente solicitado para que as famílias possuam o diagnóstico precocemente e possam se preparar emocionalmente para receber a criança, além de adquirir informações essenciais para garantir a qualidade de vida trissomia (SCWARTZAN, 1999).

Após o nascimento, as crianças demonstram dificuldade na mamada, pela sucção precária, bem como deglutição. Os reflexos também são diminuídos e verificados logo após o parto, pois sentem dificuldade ou até mesmo não conseguem flexionar os quadris.

No campo físico, destacam-se o diâmetro fronte-occipital pequeno, os olhos puxados, nariz pequeno e achatado, pescoço curto, geralmente com uma prega palmar, clinodactilida no 5º dedo das mãos, distância entre o 1º e 2º dedo dos pés e hipotonia evidente na língua, que representa a falta de tônus muscular. Já no campo cognitivo, as crianças apresentam atraso no desenvolvimento e deficiência intelectual (SILVA E DESSEN, 2005).

Além disso, o desenvolvimento motor tende a ser prejudicado, uma vez que as crianças apresentam mais lentidão no caminhar, que normalmente acontece entre 18 e 36 meses e não entre 12 e 24 meses como acontecem com indivíduos não acometidos por síndromes (MENDES, 2001).

Já no campo cognitivo, as crianças apresentam atraso no desenvolvimento e deficiência intelectual, que somadas as dificuldades com linguagem, audição, visão, evidenciam que o indivíduo precisa de acompanhamento para que desenvolva suas capacidades mentais (SILVA E DESSEN, 2005).

É comum observar estudantes com Síndrome de Down com dificuldades com a memória curta auditiva; dificuldades com a linguagem e fala; dificuldades sensoriais com a audição e visão; dificuldade em generalizar de uma situação ou lugar para outro; forte consciência e percepção visual e habilidades de aprendizagem visual; atraso na coordenação motora grossa e fina; e dificuldade de processamento auditivo (SILVA E DESSEN, 2005, p. 10).

Assim, importante ressaltar que a idade cronológica dos indivíduos com Síndrome de Down é diferente da funcional, e isto se dá por conta de lesões no sistema nervoso.

A criança com síndrome de Down tem idade cronológica diferente de idade funcional, desta forma, não devemos esperar uma resposta idêntica à resposta das crianças sem a síndrome. Esta deficiência decorre de lesões cerebrais e desajustes funcionais do sistema nervoso. O fato de a criança não ter desenvolvido uma habilidade ou demonstrar conduta imatura em determinada idade, comparativamente a outras com idêntica condição genética, não significa impedimento para adquiri-la mais tarde, pois é possível que madure lentamente (SCHWARTZMAN, 1999, p. 246).

Sendo assim, pensando no processo de aprendizagem, é preciso encontrar ferramentas que trabalhem linguagem, percepção, além do esquema corporal para que o indivíduo se desenvolva em harmonia considerando as limitações provenientes da alteração cromossômica (MORIN, 2004).

Schwartzman (1999) mostra que é muito comum que crianças com Síndrome de Down em fase de escolarização possuam dificuldade na fixação dos conteúdos devido ao comprometimento da memória, o que indica a necessidade de recursos que façam do processo de ensino aprendizagem uma construção diária, prazerosa e efetiva, completamente diferente do sistema de ensino tradicional, que exige que a criança memorize inúmeros conteúdos de forma mecanicista.

Mendes (2001) complementa afirmando que é preciso que a escola desenvolva um trabalho diferenciado com estas crianças, através de profissionais altamente preparados, uma vez há a necessidade de direcionamento, estratégias adequadas e mediação constante, já que estes alunos possuem dificuldades na resolução de problemas.

Outras deficiências que acometem a criança Down e implicam dificuldades ao desenvolvimento da aprendizagem são: alterações auditivas e visuais; incapacidade de organizar atos cognitivos e condutas, debilidades de associar e programar sequências. Estas dificuldades ocorrem principalmente porque a imaturidade nervosa e não mielinização das fibras pode dificultar funções mentais como: habilidade para usar conceitos abstratos, memória, percepção geral, habilidades que incluam imaginação, relações espaciais, esquema corporal, habilidade no raciocínio, estocagem do material aprendido e transferência na aprendizagem. As deficiências e debilidades destas funções dificultam principalmente as atividades escolares (SCHWARTZMAN, 1999, p. 247)

O referido autor também afirma que os indivíduos com Síndrome de Down possuem características que beneficiam o desenvolvimento, tais como sensibilidade, espontaneidade e desinibição (SASSAKI, 1999).

“Não há um padrão estereotipado previsível nas crianças com Síndrome de Down e o desenvolvimento da inteligência não depende exclusivamente da alteração cromossômica, mas é também influenciada por estímulos provenientes do meio” (SCHWARTZMAN, 1999, p. 270).

Uma pessoa com Síndrome de Down é muito mais que sua carga genética, é um organismo que funciona como um todo, e a genética é só uma possibilidade. Esse modo de funcionar como um todo, pode compensar inclusive sua carga genética, mediante processos de desenvolvimento, quando melhoram os contextos em que a pessoa vive bem com a família, com o mundo social e na escola (MENDES, 2001, p. 123).

Com isso, entende-se que independentemente das diversas alterações citadas na literatura, é preciso considerar as especificidades apresentadas por cada criança, pois é comum que diversos indivíduos com Síndrome de Down apresentem inúmeras diferenças em suas capacidades mentais. Assim, é preciso que o professor tenha um olhar sensível e desenvolva estratégias direcionadas para cada um dos seus alunos sem focar apenas nas limitações e sim nas potencialidades.

A ESCOLA INCLUSIVA

A educação do aluno deficiente na sala regular tem sido alvo de estudos e discussões que levaram ao desenvolvimento de políticas orientadoras para inclusão, buscando a sua efetividade na prática. Porém, tem acontecido sem a base necessária, principalmente no caso dos professores, que muitas vezes não tem preparo para desempenhar este importante papel, e ainda assim, é forçado a trabalhar baseando-se apenas no senso comum (CARVALHO, 2007).

Assim, antes de apontar qualquer tipo de atividade pedagógica direcionada, é importante ressaltar que a escola que contempla verdadeiramente a inclusão do aluno deficiente em sala regular deve respeitar e valorizar os seus alunos, cada um com sua característica individual, sendo o exemplo para a sociedade, que deve acolher todos os cidadãos, estando sujeita a modificações necessárias visando garantir que os direitos de todos sejam respeitados.

O processo exige da escola novos recursos de ensino-aprendizagem, que são concebidos a partir de uma mudança da instituição de ensino assim como do professor, reduzindo o conservadorismo de suas práticas pedagógicas, direcionando a educação de forma a atender as necessidades de todos os seus alunos, portadores de deficiência ou não. (MONTEIRO, 2011)

De acordo com Carvalho (2007) a inclusão do deficiente na sala regular é um processo que deve ser progressivamente conquistado. Por se tratar de uma mudança de paradigma, de uma cultura que não está acostumada a lidar com o diferente, a mudança precisa ser conquistada de forma gradativa. Além disso, neste processo gradativo, uma das principais mudanças está relacionada a postura do professor em sala.

A falta de preparo dos professores faz com que atribuam aos alunos mais incapacidades do que eles realmente manifestam, e conseqüentemente, o aluno tende a se desenvolver dentro de um contexto negativo, prejudicando o desempenho e desenvolvimento (BUENO, 1999).

No entanto, não pode ser atribuída apenas ao professor a responsabilidade da inclusão. A equipe gestora também precisa ser preparada adequadamente para mediar este processo, pois embora o professor esteja à frente na sala de aula, precisa de respaldo para conseguir atender todos os seus alunos.

Além disso, é importante frisar os pressupostos da Gestão Democrática, através da participação da família no processo educativo. E no caso da inclusão, cada criança apresenta características diferenciadas, mesmo quando apresentam uma mesma deficiência, e neste caso, só a família, por conhecer bem a criança, pode auxiliar o professor a conhecê-la e fazer parte do seu mundo (MENDES, 2001).

Os familiares devem ser parceiros da escola no que tange ao cumprimento das orientações, pois nem tudo será resolvido em sala de aula. Certamente, alguns casos exigirão o trabalho de outros profissionais, seja para melhorar na fala, com os fonoaudiólogos, ou para auxiliar no comportamento, com psicólogos ou psiquiatras, e os responsáveis pela criança devem estar comprometidos em auxiliar nesta jornada (ARTIOLI, 2006).

Schimer (2007) e Costa (2007) Ao falarem sobre o modelo de escola inclusiva mostram que estas têm como principais características o respeito, aceitação, além da confiança no potencial de cada aluno, com ou sem deficiência, proporcionando uma educação de qualidade e livre de preconceitos.

O ambiente escolar deve ser agradável, prazeroso e confortável para que todos os alunos, independentemente de suas limitações, tenham condições de aprender e desenvolver de forma a superar os medos e desafios que encontram ao longo do dia, auxiliando então a encontrarem meios facilitadores do processo de ensino aprendizagem e locomoção (COSTA, 2007, p. 55)

Em relação as práticas pedagógicas, autores como Praça (2011), defendem a inserção das brincadeiras para potencializar a proposta de inclusão com Síndrome de Down, uma vez que pode-se usar da ludicidade, para realizar experiências diversificadas, respeitando o tempo de aprendizagem de cada um para que o sucesso na aprendizagem desses alunos seja alcançado.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA O ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

Como visto na seção anterior, a criança com Síndrome de Down possui comprometimento no desenvolvimento cognitivo, possuindo mais lentidão para dar respostas aos estímulos, além da pouca capacidade de memorização. Sendo assim, através das brincadeiras e jogos, é possível tornar o ambiente propício a aprendizagem deste público, uma vez que trabalha com a linguagem natural da criança, favorecendo a aprendizagem de forma leve, dinâmica e efetiva.

De acordo com Rau (2011), o termo “lúdico” indica ações que proporcionam prazer enquanto realizadas, tais como brincadeiras e jogos. Sendo assim, através da ludicidade, o indivíduo socializa, interage, reflete, torna-se mais crítico, amplia a visão de mundo, desenvolve linguagem, criatividade, sem deixar de lado a satisfação pessoal, que é muito importante para que o desenvolvimento seja efetivo e a aprendizagem transformadora.

Neste contexto, percebe-se a importância da educação lúdica na formação global do indivíduo, bem como o para a socialização da criatividade, das diversas linguagens, sendo fundamental na formação integral do ser humano. Se for dada a possibilidade à criança de brincar na sala de aula, entendendo essa ação como um ato educativo certamente terá o resgate da própria essência de interagir (KISHIMOTO, 2015, p. 34).

Kishimoto (2015) evidencia que a ludicidade é fundamental para o desenvolvimento individual e processo educativo, pois através desta linguagem que a criança passa a se interessar pelo aprendizado, com atenção, construindo conhecimento através dos mais diferentes papéis sociais possíveis.

A atividade lúdica é especificamente humana, mediada pela linguagem e por instrumentos materiais, sendo social por natureza, porque somente existe na condição de interação social. Por meio dela, a criança conhece e transforma os modos simbólicos, material e humano criativamente. (PRAÇA, 2011, p. 32).

Cabe ressaltar que o professor que trabalha em prol da inclusão deve ter a sensibilidade em gerar a curiosidade, desafios e descobrir interesses de seus alunos. Sendo assim, se na sala de aula existir essas possibilidades da criança aliar ou aprender o jogo com a diversão, estará vinculando a aprendizagem ao saber, a descoberta e a produção do saber, tornando assim a aprendizagem

significativa (FRIEDMANN, 2014).

Além disso, considerando que estes indivíduos possuem pouca coordenação devido a hipotonia, faz-se necessário apropriar-se de recursos que ampliam o desenvolvimento psicomotor (JESUS, 2005). Com isso, entende-se que os recursos lúdicos podem ser associados à atividades físicas, danças, gincanas e até mesmo atividades artísticas através das pinturas e colagens, que não só exploram a sensibilidade nata destas crianças, como também permite que reforcem a coordenação motora fina, concentração, atenção, entre outros (MENDES, 2001).

Swartzan (1999) ao considerar que estas crianças possuem problemas de memorização e linguagem, afirma que o trabalho desenvolvido com a musicalização pode ser crucial no desenvolvimento de duas capacidades mentais, uma vez que permite a assimilação dos conteúdos de forma lúdica, bem como a ampliação do repertório através do conhecimento dos mais variados termos, além da organização do pensamento.

No entanto, ressalta que uma grande parcela do público possui problemas auditivos associados. Assim, para que as atividades sejam efetivas, é preciso que a família faça acompanhamento médico da criança e insira aparelhos auditivos caso necessário.

Pode-se dizer que a música desenvolve a linguagem e o pensamento, lembrando os estudos de Vygotsky que mostram a necessidade de interrelação entre os dois campos, dando condições para a criança descobrir os sons que estão a sua volta e os que ela pode criar, e através desses criar novas maneiras de se expressar e se comunicar com as pessoas que estão ao seu redor (ANNUNZIATO, 2003).

A música é, cada vez mais, considerada uma ferramenta de ação pedagógica e, usada para alfabetizar, resgatar a cultura e ajudar na construção do conhecimento de crianças (FERREIRA, 2008).

Diante do foco da ação pedagógica, pode-se considerar que, por meio de atividades aonde se relacione objetos a sons, o educador pode perceber da criança, sua capacidade de memória auditiva, observação, discriminação e reconhecimento dos sons, podendo assim, vir a trabalhar melhor o que está defasado, na questão visual, auditiva e propriamente escrita (FERREIRA, 2008).

Nos estudos apresentados por Bréscia (2003, p.60), é destacado que “[...] a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças”.

Trabalhar, concomitantemente, as letras das músicas, as músicas, seus sons e contexto histórico-cultural, ajuda e fixa o trabalho pedagógico de maneira a levar o aluno a construir uma relação com a sociedade e o papel da música naquele contexto (ANNUNZIATO, 2003).

Assim, ler poemas, textos ou letras das canções antes e também depois de ouvir a música, reforça promove a integração de aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos da criança com Síndrome de Down, promovendo uma interação e comunicação social (BRÉSCIA, 2003).

Além disso, se faz necessário uma organização dos grupos, diminuição do número de alu-

nos, mediação do professor com o grupo, simplificar as atividades, selecionar materiais e recursos de apoio para que a criança possa participar de todas as atividades e desenvolver sua autonomia moral e intelectual junto com as outras crianças (BUENO, 1999).

A avaliação deve ser individualizada, criteriosa e completa para cada criança, as informações e orientações devem ser compartilhadas pelas instituições no momento da construção do Projeto Político Pedagógico, para assim buscar estratégias de melhor aprendizagem por parte da criança. Sendo assim é importante o professor registrar as dificuldades e as possibilidades de cada criança,

A criança com deficiência Síndrome de Down tende a ser mais lenta para agir e dar respostas, é preciso dar mais tempo para que ela se expresse e realize uma atividade. Assim, os recursos pedagógicos devem ser planejados e adaptados pela equipe de inclusão, são necessários equipamentos que possibilitem o ir e vir na escola, que dê mais agilidade para locomoção.

Muitas vezes as escolas centram-se nas suas limitações e não nas suas possibilidades, e isso faz com que deixem de lado o real desenvolvimento dessa criança, limitam-se somente em suprir as necessidades e assim acabam não explorando as reais possibilidades dessa criança para que ela possa se desenvolver. Corroborando com os dizeres de Almeida (2013), é preciso uma transformação da cultura pedagógica e uma reavaliação sobre o Projeto Político.

As adaptações curriculares estão garantidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394/96 e pelas Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001), que orientam adaptações no projeto político pedagógico, no currículo, no nível individual.

A construção de um projeto de inclusão deve ser elaborada de forma coletiva, ou seja, todos devem participar dessa construção, e é exigido um trabalho de pesquisa ação, onde devem conter: Estudos, debates avaliação, planejamento, estratégias conjuntas entre professores do ensino regular e especialistas que acompanhem o processo de inclusão, contando com a participação de todos da comunidade escolar (UNICEF, 2000).

Almeida (2013), ao analisar a LDB 96, afirma que os professores são capacitados com especializações adequadas para integração dos alunos com necessidades especiais nas classes comuns dentro da sua formação superior, mas só isso não é o suficiente.

Por lei os alunos com necessidades especiais têm direito ao acesso às classes comuns, e com essa obrigatoriedade houve um aumento desses alunos nas escolas o que demanda investimentos para assegurar aprendizagem e desenvolvimento.

A educação inclusiva é vista tão somente como socialização do aluno, no qual as práticas pedagógicas os excluem, discriminam e os isolam. É necessária superação dessas práticas para que a ação educativa seja um segmento de transformação (ARTIOLI, 2006; ARANHA, 2001).

Os professores devem ser capazes de analisar os alunos e suas diferentes necessidades no processo de aprendizagem para que dessa maneira possa elaborar e adaptar atividades diferenciadas, no intuito de aprimorar o atendimento ao aluno e abastecer com novas técnicas o seu planejamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do trabalho desenvolvido, percebe-se que não só os professores como as escolas não estão aptas a desenvolverem um trabalho que explore as potencialidades do deficiente, visando corresponder adequadamente a proposta da Educação Inclusiva.

Isto se deve ao fato de que a escola não dispõe de recursos físicos, humanos e estruturais para receber estas crianças, seja no âmbito da disponibilidade de materiais ou até mesmo despreparo da equipe que os atende.

Além disso, através do estudo pode-se perceber que a inclusão exige um trabalho em conjunto que envolve mais do que garantir a matrícula do aluno na sala de aula, e sim a parceria entre equipe gestora, família e professores para que o ambiente escolar torne-se propício ao desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos.

Assim, após toda a adequação da escola visando torná-la verdadeiramente inclusiva, é preciso que o professor esteja plenamente capacitado para trabalhar sob uma perspectiva diferenciada atendendo as necessidades de cada um dos alunos.

Como visto durante o estudo, embora o aluno com Síndrome de Down tenha diversas limitações citadas na literatura, é preciso que o professor trabalhe buscando explorar as suas potencialidades. Como tende a possuir problemas com a memorização e capacidade de resolução de problemas, conclui-se que trabalhar com a ludicidade apresenta-se como o melhor caminho para trabalhar o seu desenvolvimento integral.

Embora a ludicidade abranja inúmeras possibilidades de trabalho, foram encontrados estudos recentes enfatizando os benefícios da música no desenvolvimento da criança com Síndrome de Down, justamente por trabalhar os aspectos que limitam o seu desenvolvimento cognitivo.

Além disso, ainda no campo da ludicidade, atividades que envolvam artes, música, dança, entre outras que exploram o esquema corporal, favorecem o desenvolvimento psicomotor, auxiliando que a criança tenha o preparo adequado para conseguir escrever, desenvolver concentração, atenção, noção de tempo e espaço, entre outros.

Por fim, entende-se que os recursos para trabalhar as potencialidades dos alunos com Síndrome de Down são amplos e é imprescindível que a escola disponha de todos os recursos e esforços para proporcionar este conhecimento essencial para o desenvolvimento humano, no entanto, é preciso rever a base da inclusão através da formação profissional e disponibilidade de materiais adequados para que o trabalho final, ou seja, aquele realizado em sala de aula, seja de fato efetivo e que estes indivíduos usufruam da cidadania de forma plena.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.J.M. **Reflexo da legislação sobre a educação inclusiva nas escolas públicas e privadas**. Direto em ação, Brasília, v.10, n.1, 2013.

ANNUNZIATO, V. **Interagindo com a arte musical**. São Paulo, Paulinas, 2003.

ARANHA, M.S.F. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. Revista do Ministério Público do Trabalho, v. 11, n. 21, mar. 2001.

ARTIOLI, A.L **A educação com aluno com deficiência na classe comum: a visão do professor**. Revista Psicologia educacional. n.23 São Paulo: 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. 2011. Disponível em . Acesso em 10 de Setembro de 2022.

BUENO, J.G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?**. Revista Brasileira de Educação Especial, n.5, set. 1999.

BRÉSCIA, V.L.P. **A música e desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Átomo, 2003.

CARVALHO, V.S. **Recursos utilizados na aprendizagem de alunos de classe especial**. Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro: 2007.

FERREIRA, M. **Como usar a música na sala de aula**. Música. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FRIEDMANN, A. **A arte de brincar**. 2º ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

JESUS, Sonia Cupertino. **Inclusão escolar e a educação especial**. 2005. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a8.pdf>> Acesso em 10 de Set. de 2022.

KISHIMOTO, T.M. **O jogo e a Educação Infantil**. 13º ed. São Paulo: Pioneira, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental**. Brasília: MEC, 2007.

MENDES, E. G. **Raízes históricas da educação inclusiva: Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva**, ago. Marília: UNESP, 2001.

MONTEIRO, M. S. 2004. **A Educação Inclusiva**. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br/inclusao>. Acesso em 3 de Set. de 2022.

MORIN, E. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; Revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PRAÇA, E.T. **Uma reflexão acerca da inclusão do aluno autista no ensino regular**. Dissertação de mestrado: Mestrado profissional em matemática. Juiz de Fora – Minas Gerais, 2011.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos**. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, A. DESSEN, E. **Aprendizagem e Síndrome de Down**. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a infância, Relatório da Situação da Infância e Adolescência Brasileiras, Diversidade e Equidade, 2003, baseando-se em dados colhidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o Censo Demográfico 2000.

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INCLUSÃO E EQUIDADE

MARISTELA FATIMA DE SOUZA OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia: Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental pelo Centro Universitário Metropolitano de São Paulo (2010). E-mail: maristela_fs@yahoo.com.br



RESUMO

A deficiência intelectual é uma deficiência que apresenta déficits cognitivos concomitantes ao funcionamento adaptativo, em pelo menos duas das seguintes áreas: comunicação, cuidados pessoais, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, independência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança. Sendo que, a mesma, deve ocorrer antes dos 18 anos de idade. O presente estudo tem como finalidade apresentar a relação entre o aprendizado de crianças com deficiência intelectual leve com crianças sem nenhum tipo de deficiência, além de perceber quais são as maiores dificuldades para a adequada inclusão desses alunos no ensino regular, bem como a falta de capacitação por falta dos professores, falta de parcerias com profissionais especializados, grande número de alunos em sala de aula, falta de prédios e materiais adaptados para os alunos incluídos.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência intelectual; Aprendizagem; Inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

Há uma complexidade muito grande para diagnosticar uma pessoa que tem deficiência intelectual, ainda mais quando é criança em idade escolar, de acordo com Antunes (2001) nessa fase é facilmente confundida como doença mental que é o caso da psicose, psicose precoce. Tratando-se de um assunto que engloba vários outros aspectos, é facilmente mal interpretado pela sociedade uma vez que há vários tipos de deficiência, e muitas pessoas sofrem uma série de preconceitos por muitas outras que nem conhecem a dificuldade encontrada na sua vida.

Percebe-se que nossa cultura é muito preconceituosa, desde os primórdios de nossa civilização, as pessoas que tinham alguma deficiência já eram excluídos, em cada época os estudiosos avançavam em suas pesquisas cada vez mais equivocadas sobre o assunto, trazendo assim apenas malefícios para os familiares e o deficiente. Ainda sabe-se pouco sobre o assunto, tornando-se necessário um olhar de totalidade e muita pesquisa em cada caso. O que atrapalha muito ainda é

a falta de orientação das pessoas, que vêm acompanhando essa criança desde a escola principalmente, quando os alunos inteligentes são bons, e os que têm dificuldades sofrem Bullying por serem ruins (BARRETO, 2002).

Os autores Batista e Emuno (2004) acreditam que a grande maioria das crianças que são deficientes mentais sofre atrasos cognitivos, elas vão demorar mais para aprender a falar, andar, e exercer atividades necessárias no seu cotidiano.

Ao se basear na explicação da medicina para as prováveis causas das pessoas que têm deficiência mental entre as causas mais comuns encontram-se as condições genéticas, como por exemplo, o caso de genes anormais herdados pelos pais. Durante a gestação a mulher também corre o risco, se for alcoólatra, ou se adquirir alguma doença durante a gravidez, que possa ser prejudicial para o desenvolvimento do embrião. Até mesmo durante o parto se a criança permanecer por um determinado tempo sem receber oxigenação necessária, pode acarretar sequelas por toda a vida.

Analisando historicamente a deficiência, temos a idade contemporânea que é marcada pela consolidação do capitalismo, o desenvolvimento industrial, consolidação do regime democrático em meados do século XIX, assim como, pelo desenvolvimento tecnológico e globalização da economia em meados do século XX. Taz também um grande marco na história dos indivíduos com deficiência, pois percebeu-se, que não mais as epidemias, anomalias genéticas e guerras são as responsáveis pelo número crescente de pessoas com deficiência. Pois uma nova demanda emergiu, sobretudo, vítimas das péssimas condições de trabalho e insalubridade.

Entre os avanços importantes, podemos destacar, por exemplo, as ajudas técnicas (cadeiras de rodas, bengalas) e, sobretudo, no sistema de ensino de cegos e surdos que foram aperfeiçoados. Grupos se organizaram na busca pelo reconhecimento dos direitos civis e constitucionais das pessoas com deficiência, conseqüentemente, a luta pela equiparação dos direitos e promoção de ações afirmativas que possibilitem a maior participação desses indivíduos na sociedade.

Frente a isso, surgem estudos importantes direcionados aos indivíduos com deficiência, que corroboram para a efetivação do processo inclusivo. Entre eles podemos destacar o estudo de Vygotsky que diferentemente dos outros pesquisadores, direcionou sua pesquisa não na deficiência em si, mas nas habilidades que os indivíduos com deficiência possuíam e que formariam a base para o desenvolvimento integral de suas capacidades.

Este novo posicionamento nos induz a afirmar, ainda, que de forma aparente, como pontua Vygotsky (1997, p. 76): “no lugar da mística foi posta a ciência, no lugar do preconceito, a experiência e o estudo”, ou seja, seu olhar diferenciado focava a condição humana do indivíduo e não sua deficiência, o que caracteriza-se até hoje como um grande diferencial do processo inclusivo. (LURIA, 2001)

De acordo com o Art. 205 da Constituição Federal (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 conforme a Declaração de Salamanca (1994):

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas.

O reconhecimento dos direitos e deveres da pessoa com deficiência como parte constituinte de nossa sociedade, traz a necessidade de refletir sobre todo o processo de inclusão deste no contexto social, e o direito a Educação, leva-nos a buscar estratégias que assegure não só o acesso dos estudantes com deficiência as escolas, mas, sobretudo, sua permanência e estratégias que os possibilitem equipararem em condições com os demais membros dela.

PROBLEMA

Quais os procedimentos pedagógicos indicados para favorecer a inclusão de alunos com deficiência intelectual?

OBJETIVO

Descrever a deficiência intelectual, bem como o processo de inclusão educacional e social.

JUSTIFICATIVA

O presente estudo tem como finalidade apresentar a relação entre o aprendizado de crianças com deficiência intelectual leve com crianças sem nenhum tipo de deficiência, além de perceber quais são as maiores dificuldades para a adequada inclusão desses alunos no ensino.

MÉTODO

Para a realização da pesquisa utilizou-se como metodologia a Pesquisa Bibliográfica. Como também pode e deve ser pensado a partir da instituição escolar, a qual cumpre uma importante função social: a de socializar os conhecimentos, promover o desenvolvimento cognitivo e a construção de regras de conduta, dentro de um projeto social mais amplo.

FUNDAMENTAÇÃO

A educação inclusiva na sociedade contemporânea apresenta-se como uma ação que demanda estudos, pesquisas e políticas públicas, pois incluir não diz respeito somente à inserção, nas escolas regulares, de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE), a escola inclusiva é aquela que atende a todos os alunos. Segundo a Declaração de Salamanca (1994, p.5):

O princípio fundamental da escola inclusiva é de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à (sic) todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (BRASIL, 1994, p.5).

A proposta de educação inclusiva surge no cenário educacional como uma nova perspectiva que, além de rever concepções a respeito de ensino, reconsidera a Legislação que a ampara e levanta vários questionamentos acerca do saber e do fazer dos professores, os quais são levados a se questionar a respeito dos saberes necessários para trabalhar com alunos com NEE e de que forma proceder em relação às dificuldades e potencialidades apresentadas nesse contexto.

No caso, considera-se fundamental a formação específica dos professores para trabalhar com a educação inclusiva em diferentes níveis de ensino. Acredita-se na importância de realizar estudos com discussões sobre a formação docente na medida em que contribuem para a construção do conhecimento referente à inclusão e o professor reflita em suas práticas pedagógicas nas escolas do ensino regular.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), "(...) o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação".

No documento, a educação inclusiva constitui-se um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

A educação inclusiva é um processo que amplia a participação de todos os alunos com NEE no ensino regular, independentemente das condições físicas, biológicas, econômicas, culturais e sociais dos sujeitos. Isso visando a promover seu acesso e permanência na classe comum do sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Para Glat (2007), o pré-requisito para a inclusão educacional de alunos com NEE é a constituição de espaços escolares acessíveis a todos e que lhes permitam circular livremente e participar, junto com os demais, de todas as atividades acadêmicas e também atividades fora da escola.

Ressalta-se a importância das adaptações e a criação de recursos materiais e estratégias de ensino que garantam as condições necessárias de acesso ao currículo para esses alunos, visando

à sua autonomia e ao seu desenvolvimento acadêmico, psicológico e social.

A proposta de educação inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e os próprios sistemas educacionais. Rodrigues (2008) considera que, na Educação Inclusiva, a preocupação central deve ser a de remover as barreiras escondidas que muitas vezes existem nas escolas, como: as condições de acessibilidade, da organização escolar e do currículo. Tais barreiras impedem a inclusão dos alunos com NEE.

Para o referido autor, os recursos necessários para a escola se tornar inclusiva são diversos, como: desenvolvimento de programas de formação em serviço que qualifiquem os professores para trabalharem de forma inclusiva e a disponibilização de recursos materiais. Ambos são importantes para responder com qualidade à diversidade discente que existe nas salas de aulas brasileiras.

O mesmo autor, também traz exemplos de recursos materiais e recursos humanos para atender esses alunos que são:

Os meios informáticos que permitem em alguns casos (paralisia cerebral e cegueira) diminuir sensivelmente os problemas que a deficiência coloca à escolarização, e o acréscimo de recursos humanos que é também importante para o desenvolvimento de uma política de educação inclusiva não deve haver a tentação, por parte dos sistemas educativos, de pensar que a educação inclusiva é uma forma de baratear a educação. As escolas, para poderem responder competentemente à diversidade dos alunos, necessitam dispor de recursos que, em última instância, as possam tornar concorrenciais com o nível de atendimento das escolas especiais. (RODRIGUES, 2008, p. 38).

Essas análises fazem considerar que a educação inclusiva deve ser mediada pelo professor, pois ela depende de como os indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem se relacionam. Depende também do modo como o professor se esforça e busca conhecimentos para trabalhar com seus alunos, colaborando com o processo de aprendizagem desses, especialmente no caso de estudantes com deficiência intelectual.

Assim, o professor deve buscar conhecimentos acerca dos saberes e fazeres docentes no processo de inclusão na escola, também precisa empregar estratégias pedagógicas e recursos didáticos adaptados para cada necessidade específica, entre outros aspectos necessários.

Nessa perspectiva, exploram-se questões inerentes ao tema central deste estudo: a formação do professor para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, destacando apontamentos da literatura atual acerca dos procedimentos pedagógicos considerados necessários para a adequada efetivação desse processo.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), os alunos com necessidades educacionais especiais serão atendidos em salas comuns de ensino e, quando for necessário, receberão serviço 12 de apoio especializado no ambiente escolar. O mesmo documento assegura aos estudantes com necessidades educacionais especiais currículos, métodos, técnicas e recursos pedagógicos que contemplem suas necessidades, como também professores preparados para trabalhar com esses alunos com condições adequadas de inclusão. Nesse caso, docentes com especialização em nível médio ou superior, para atendimento especializado, e do ensino regular, todos capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns.

Sobre as necessidades de formação dos professores da classe comum, Nozi (2013, p. 38) aponta:

A necessidade de uma formação que proporcione aos professores condições de serem protagonistas de suas práticas pedagógicas de maneira crítica, reflexiva e contextual, a ponto de perceberem que os processos que vivenciam em sala de aula são reflexos de um contexto mais amplo, que envolve, dentre tantas outras questões objetivas, ideologias e utopias, direitos e deveres.

Logo, torna-se necessário que os cursos de formação de professores trabalhem conteúdos e experiências com o processo de inclusão dos alunos com NEE contemplando conhecimentos específicos em diversas dimensões, especialmente aquelas relacionadas às atitudes, aos saberes teóricos e metodológicos e aos saberes práticos referentes ao saber fazer do professor no contexto da sala de aula (RODRIGUES, 2008). Isso porque, diante da entrada de alunos com NEE nas escolas, muitos docentes alegam sentir grande dificuldade da prática inclusiva, sobretudo pelo despreparo decorrente da precariedade da formação oferecida em cursos de graduação. Considerando isso, faz-se necessária uma formação continuada desses profissionais para que eles possam trabalhar, no ensino regular, com alunos que apresentam NEE no ensino regular, a fim de que os docentes adquiram novos conhecimentos, exponham suas dúvidas e conheçam como utilizar recursos, procedimentos e estratégias de ensino para atender às peculiaridades desses alunos.

Goés (2002), ao se referir aos cursos de licenciatura, observa a falta de preparo dos futuros professores com relação à educação inclusiva, o que torna frágil a qualidade da educação para o aluno com NEE, haja vista a ausência de um trabalho pedagógico que atenda às reais necessidades do aluno deixá-lo à margem do processo de ensino.

Assim, a autora aponta como um grande desafio para esses futuros profissionais o desenvolvimento do trabalho em sala de aula com a educação diferenciada necessária para seus alunos especiais.

Para Martins (2006), as escolas que adotam o paradigma da inclusão são desafiadas a se reestruturarem, tornando-se mais responsivas às necessidades dos alunos, porque o ensino inclusivo busca repensar a escola no sentido de promover mudanças em sua organização e na maneira como os profissionais da educação percebem os alunos.

Partindo dessa concepção, pode-se considerar que, para atender às NEE dos alunos, deve-se antes de tudo saber de que maneira a escola está preparada pedagogicamente para responder as necessidades desses discentes, pois muitos professores relatam encontrar dificuldades nesse processo, o qual é visto como um grande desafio que pode gerar satisfações assim como muitas frustrações.

Nesse caso, devem-se considerar algumas discussões como a importância do apoio da escola (recursos físicos, humanos, capacitação, entre outros), dos cursos de aperfeiçoamento e de mais contatos com os especialistas que fazem o atendimento clínico dos alunos com os professores especializados que atendem nas salas de recursos, bem como com os professores da classe comum. Para que esse desafio seja encarado, é necessária a participação de todos, não somente do professor, mas da escola em geral, da família dos alunos e da comunidade.

Martins (2006) considera que mudanças significativas na maneira de perceber e atuar pedagogicamente com os educandos em geral são necessárias para a efetivação da proposta de educação inclusiva.

[...] A formação dos professores é uma questão que se torna especialmente relevante no momento que a ação docente passa a fazer parte de uma educação regida pelo paradigma da inclusão. Formar indica movimento, continuidade, se realiza numa cultura. O formar-se professor é, ao mesmo tempo, formar-se pessoa. Não se forma professor separado do processo de construção de uma identidade. A formação transcende a apropriação de conhecimentos específicos e o desenvolvimento de habilidades instrumentais para chegar à formação de atitudes. (MARQUEZA, 2005, p. 7).

Na literatura da área especializada, encontramos diversas concepções e sugestões referentes à formação de professores para favorecer a inclusão de alunos ensino regular, sobretudo considerando as dificuldades que estes relatam sentir quando se deparam com alunos que apresentam NEE em suas salas de aula e avaliam que seus cursos de graduação não os prepararam para atender os referidos alunos (RODRIGUES, 2008; VITALIANO, 2010; NOZI, 2013).

O processo de formação deve contribuir para que o professor disponha de conhecimentos referentes aos saberes e fazeres frente à inclusão de alunos com NEE. Diante disso, verifica-se a necessidade de estudos mais aprofundados sobre os procedimentos desenvolvidos em sala de aula, especialmente com alunos com DI.

Esses apontamentos levam à compreensão de que são muitas as dificuldades encontradas pelos profissionais da área da educação, e a maior delas descrita pelos professores faz referência ao que se deve fazer com o aluno em sala de aula.

Por isso, acredita-se que a formação docente para promover a inclusão de alunos com NEE no ensino regular pode facilitar esse processo a partir da implementação de novos conhecimentos nos cursos de licenciatura da área especializada, como: conhecimentos necessários para atender às necessidades específicas de cada deficiência; informações acerca do uso de estratégias pedagógicas e de recursos didáticos.

Em posse de saberes específicos sobre as especificidades educacionais desses alunos, os professores terão a compreensão de que eles podem aprender desde que sejam atendidas as suas necessidades educacionais especiais que se manifestam quando se deparam com o currículo, com os recursos, as sequências e os ritmos de aprendizagem, que são habitualmente trabalhados no ensino regular. (NOZI, 2013, p. 23).

Considerando tais necessidades, esse estudo visa a contribuir com conhecimentos a respeito de procedimentos pedagógicos que possam favorecer a inclusão de alunos com DI no ensino regular, pois se identifica, na área especializada, que os procedimentos pedagógicos inclusivos em conjunto com outros fatores contribuem para a prática dos professores que atendem os alunos com NEE, inclusive os alunos com DI, por isso é necessária a busca por conhecimentos referentes a essa temática, para que se possam analisar os procedimentos pedagógicos inclusivos que podem ser usados para favorecer a inclusão de alunos com DI no ensino regular.

Segundo Amaro (2009, p. 49), os procedimentos pedagógicos são:

[...] ações/atividades/comportamentos/formas de se organizar e acionar a movimentação da construção do saber, do processo de aprendizado. Eles são articulados e organizados em função dos princípios de educação e das finalidades estabelecidas pela articulação de necessidades/possibilidades/contexto temporal, espacial, cognitivo, afetivo, cultural, social, político, vivido pelos sujeitos envolvidos. (AMARO, 2009).

Na concepção de Mrech (2005), os procedimentos também se fazem presentes na identificação de necessidades, no planejamento, no acolhimento, na apresentação e na discussão de temas específicos, na análise de materiais, no relato de experiências, no registro e na avaliação.

Nesse sentido, julga-se que os procedimentos são fundamentais na prática do professor, pois são condições criadas por eles para alcançar os objetivos determinados. Pode-se dizer que os procedimentos pedagógicos fazem parte da ação do professor, como: planejar; refletir; estabelecer relações; trabalhar coletivamente; questionar; avaliar e registrar sua prática docente; e realizar adequações ou adaptações curriculares.

São, portanto, alvo de construção constante na prática docente, pois são múltiplos e possíveis de serem utilizados de acordo com as necessidades encontradas em cada contexto de ensino aprendizagem, visto que é preciso construir novos procedimentos na medida em que há objetivos a se atingir. Outros autores, como Castaman (2007) e Figueiredo (2002), apontam que os procedimentos pedagógicos são utilizados por meio de atos e recursos e têm como finalidade o alcance dos objetivos de quem iniciou a ação, esperando-se que os meios sejam adequados e convenientes ao que se pretende.

As discussões referentes aos procedimentos pedagógicos enfatizam a construção desses para se atingir o objetivo; no caso do presente trabalho, indagasse a importância dos procedimentos para a atuação e formação do professor, pois se acredita que a sua ação reflete na aprendizagem de seus alunos.

Haydt (2000) salienta que os procedimentos de ensino devem contribuir para que o estudante mobilize seus esquemas operatórios de pensamento e participe ativamente das experiências de aprendizagem, observando, lendo, escrevendo, experimentando, propondo hipóteses, solucionando problemas, comparando, classificando, ordenando, analisando e sintetizando.

Ao se analisar essa concepção, verifica-se que os procedimentos podem favorecer a participação do aluno e a sua aprendizagem. Para tanto, eles devem ser escolhidos de acordo com os objetivos propostos no processo de ensino e aprendizagem, cabendo ao professor questionar se é coerente ao conteúdo a ser ensinado, se existe condições físicas no ambiente no qual o procedimento de ensino será aplicado, e se são compatíveis com as características dos alunos.

Ou seja, o procedimento de ensino deve se adequar à idade dos alunos, ao seu nível de desenvolvimento, grau de interesse e estar em conformidade com as suas necessidades educacionais.

A partir das concepções apresentadas, pode-se considerar como procedimento pedagógico todas as ações que o professor utiliza como meio para favorecer o processo de aprendizagem de seus alunos em relação ao conteúdo academicamente determinado. Compreende-se que a forma como o professor apresenta o conteúdo é de suma importância para o processo de ensino e apren-

dizagem, por isso é fundamental que os professores tenham conhecimentos sobre procedimentos pedagógicos, a fim de que estimulem e orientem seus alunos, além de promover atividades que possibilitem aprendizagens efetivas.

Rodrigues (2008) relata que a dimensão dos saberes também é composta pelos aspectos pedagógicos que fundamentam possíveis intervenções do professor, como os conhecimentos que envolvem o ato de planejar, avaliar, analisar, registrar e outros, isto é, os procedimentos pedagógicos estão relacionados ao saber fazer do professor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foram abordados os aspectos referentes à deficiência intelectual em escolares, bem como a postura das instituições escolares e profissionais das áreas da saúde e educação. Ressaltando que nos dias atuais, não se pode ignorar qualquer desvio do padrão de comportamento, principalmente no período da infância e da adolescência.

Desta forma, ressalta-se que qualquer transtorno encontrado na fase escolar já pode ser considerado o suficiente para interferir ou prejudicar o processo adequado de ensino-aprendizagem.

Por meio deste trabalho, observou-se que a educação inclusiva é de extrema importância para a sociedade de forma geral, tanto para crianças deficientes intelectuais como as ditas normais sendo extremamente necessário o convívio social das crianças, afinal tão importante como educá-los é socializá-los, afinal é de extrema importância que as crianças aprendam a conviver com as diferenças. E é nesta linha de pensamento que insere-se o trabalho social no ambiente escolar.

Assim, os profissionais podem atuar tanto com os alunos, quanto com os familiares, de forma a orientá-los e contribuir com as qualificações para que saibam trabalhar com suas dificuldades, e conseqüentemente, para que aprendam baseando-se nos seus limites, pois, as crianças que tem deficiência intelectual aprendem como qualquer criança, claro que mais lentamente, segundo as suas limitações.

Finalmente um acompanhamento profissional é excepcional para que a criança seja diagnosticada corretamente, sendo que assim ela irá responder melhor ao tratamento, facilitando assim a aprendizagem e o convívio com as demais pessoas.

Na proposta de educação inclusiva, a necessidade de que as instituições de educação modifiquem suas concepções e atitudes em relação aos alunos especiais, realizem adaptações metodológicas e curriculares e capacitem os profissionais da educação para lidar com crianças deficientes é vista como fator primordial. Mas a inclusão escolar ultrapassa os muros das instituições e esbarra nas questões sociais e políticas.

Podemos frente a tudo que aqui foi dito, refletir sobre o lugar que a inclusão vem ocupando em nossas escolas, e principalmente em nossa sociedade, que vem colocando na escola somente, a responsabilidade de tal fenômeno que na verdade é um fenômeno a ser construído por toda uma sociedade em conjunto, onde todos são atores e autores do processo, se implicando nele e, portan-

to tendo responsabilidade sobre tal.

Afinal, do que adiantaria esse fenômeno ocorrer de fato dentro da escola, e se ver limitado a este espaço. A inclusão deve ultrapassar os muros escolares e ocorrer em seu sentido amplo e efetivo, dentro e fora dela. Cabe a nós, refletirmos sobre esse lugar e repensarmos principalmente o nosso próprio lugar frente a essa situação. Que lugar como profissionais da educação estamos ocupando frente a inclusão?

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEYER, H. O. **Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas**. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. P. 73-81.

BRASIL, Ministério da Educação e cultura. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE. 1994.

GLAT, R. **Um novo olhar sobre a integração do deficiente**. In: MANTOAN, M. I. E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997. p. 196-201.

CAVALCANTI, A. M. L. **A inclusão do aluno com deficiência mental no ensino médio: um estudo de caso**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal, RN.

CUNHA, I.; SANTOS, L. **Aprendizagem cooperativa na deficiência mental (Trissomia 21)**. CADERNOS DE ESTUDO. Porto: ESE de Paula Frassinetti, 5, p.27- 44.

MANTOAN, M. I. E. **Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores?**
In: A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.
São Paulo : Memnon : Editora SENAC, 1997. p. 119-127.

NOGUEIRA, C. de. M. **A história da deficiência: tecendo a história da assistência a criança deficiente no Brasil.** Tese de mestrado. Programa de pós-graduação de mestrado em políticas públicas e formação humana. Centro de Educação e Humanidades e Centro de Ciências Sociais. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da Superstição à Ciência.** São Paulo: Quieroz/EDUSP. 1984.

QUEIROZ, D.T.; VALL, J.; SOUZA, A.M.A., VIEIRA, N.F.C. **Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde.** Revista de Enfermagem Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro; 15(2):276-83, 2007.

RODRIGUES, D. **A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas.** Revista da Educação Física. Universidade Estadual de Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2003

SOUZA, M. de. O.; CAVALARI, N. **A importância da inclusão na educação infantil.** Caderno Multidisciplinar de Pós-Graduação da UCP, P i t a n g a, v. 1, n. 2, p. 190 – 201. 2010.

VEIGA, M. M. **A inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil.** Revista do Curso de Pedagogia da Universidade FUMEC. Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde. Ano V, nº4, 2008.

TEORIA DOS CAMPOS CONCEITUAIS DE ACORDO COM VERGNAUD: CAMPO ADITIVO E MULTIPLICATIVO

MARLI LOPES ARAÚJO

Graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2003). Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante (2007), Graduação em Ciências Econômicas pela Universidade Anhembi Morumbi (2000). Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Educacional da Lapa (2018); Especialista Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Conchas (2018); Administração Escolar e Supervisão Escolar pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2007); Professora de Matemática do Ensino Fundamental II e Médio na EMEF Afrânio de Mello Franco.



RESUMO

O presente artigo traz as ideias de Gerard Vergnaud com relação a Teoria dos Campos Conceituais para resolução das situações-problemas matemáticas e para que possamos entender com maior clareza como a criança pensa quando vai resolver uma situação matemática. Procuramos apresentar exemplos de situações comuns em sala de aula onde, por muitas vezes, a criança age de maneira mecânica, baseada nos modelos tradições de resolução, porém não conseguem elaborar seu próprio pensamento. As ideias aqui apresentadas têm o objetivo de colaborar com a reflexão da ação dos profissionais de educação para atentar-se a forma como o estudante pensa e que não existe apenas uma maneira para se resolver uma operação matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria dos Campos Conceituais; Resolução de situações problema; Interpretação; Pensamento matemático.

INTRODUÇÃO

Gerard Vergnaud, formado em Psicologia e doutor em Educação Matemática, foi aluno no doutorado de Jean Piaget. Em 1977 elaborou a Teoria dos Campos Conceituais que trouxe grandes contribuições para o ensino de matemática desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino da Matemática tem como base a Teoria dos Campo Conceituais de Vergnaud.

Com tantas negativas em seus pontos - chave, a teoria de Vergnaud se coloca em contraposição ao ensino convencional. “Trabalhar com campos conceituais é romper o contrato didático estabelecido tradicionalmente”, explica Lilian Ceile Marciano, orientadora pedagógica e formadora de professores da Escola da Vila, em São Paulo. “Primeiro você apresenta a situação-problema. Só depois de ela ser elaborada pelos alunos, é possível começar a discussão sobre as possíveis estratégias para resolvê-la.” O aluno pode não ter familiaridade com o algoritmo nem perceber que a adição repetida faz parte do caminho para a multiplicação, mas vai se apropriando da operação

com as ferramentas que já possui.

Procurar entender os mecanismos que levam ao real aprendizado da Matemática foi uma das maiores missões de Vergnaud. O francês, deixou um extenso legado aos professores. O trabalho mais famoso de Gérard Vergnaud é a Teoria dos Campos Conceituais. “Ela é fundamental para ensinar a disciplina de Matemática, pois permite prever formas mais eficientes de trabalhar os conteúdos matemáticos.

O método de Vergnaud reúne ideias de Piaget e de Lev Vigostsky, psicólogo pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida. Vergnaud propõe que a formação do conhecimento acontece a partir de um conjunto de situações e conceitos (e não apenas um conceito), daí a ideia dos campos conceituais.

“Embora a teoria de Vergnaud não seja explicitamente uma teoria didática, ela traz importantes implicações pelo fato de sinalizar para a necessidade, no que se refere ao professor, de ver a aprendizagem do seu aluno desde a perspectiva da complexidade, da diversidade, da evolução, e do repertório de esquemas do aprendiz, muitas vezes lenta e tortuosa, cheia de idas e vindas. Sob esta perspectiva, pode-se fundamentar novas abordagens para o ensino, proposições fundamentais ao currículo e a avaliação”, escreveram José Francisco Custódio e Mikael Frank Rezende Junior em artigo apresentado no IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC).

DESENVOLVIMENTO

De maneira ilustrativa, Vergnaud afirma que as situações problema são como histórias que tem início, toem o que acontece e tem o final. Ele exemplifica esse raciocínio da seguinte forma: Existem situações problema em que a gente perde e as que a gente ganha. Existem situações problema que não sabemos o início, não sabemos o que aconteceu, mas sabemos o final da história.

Quando se ganha e não se sabe o início, você somente precisa pegar o sinal e tirar o que aconteceu e você vai descobrir o início. Exemplo:

INÍCIO	ACONTECE	FINAL
?	PERDEU 0000	000000
2	4	6

Quando se ganha e não se sabe o que aconteceu você pega o final e tira do início. Exemplo:

INÍCIO	ACONTECE	FINAL
00	GANHOU 0000	000000
2	4	6

Quando se ganha e não se sabe o final, você pega o início, o que acontece e descobre o final. Exemplo:

INÍCIO	ACONTECEU	FINAL
00	0000	000000
2	4	6

O mesmo raciocínio é utilizado quando se perde.

Preocupado com as dificuldades das crianças no aprendizado de operações Matemáticas elementares, o pesquisador procurou conhecer os procedimentos mais utilizados por elas, porque é fato que todas as crianças lidam com situações matemáticas diariamente, mesmo antes de ingressar na escola. As noções de ganhar, perder, acrescentar, dividir, comparar já fazem parte da realidade social de todas as crianças. Elas costumam compreender com mais facilidade quando os problemas estão relacionados a essas noções. Assim, Vergnaud formulou a ideia de que campos conceituais, que pode ser utilizada em qualquer área das ciências. Em Matemática ele engloba, entre outras funções, as noções de campo aditivo e campo multiplicativo. Ao lidar com o conceito do campo aditivo, você perceberá que as diferenças de abordagens em relação à maneira tradicional não se restringem aos enunciados: os caminhos que o estudante usa para resolver o desafio do enunciado são importantes e devem ser valorizados na discussão em grupo.

Geralmente o estudante, ao ler o enunciado do problema, costuma fazer a pergunta para a professora: é conta de mais ou menos? Vezes ou dividir?

Porém a partir do momento que consegue entender o enredo da situação problema e separar os dados para sua resolução, não mais será necessário fazer essa pergunta porque o estudante mesmo perceberá que a resolução poderá ser realizada de maneiras diferentes, de acordo com sua interpretação, mas sempre chegando a um resultado comum. A discussão dos dados das situações problema é uma fase importantíssima do processo a resolução. Há que se fazer discussões em grupos para que cada estudante possa expressar qual a sua maneira de interpretar o que leu.

A tabela a seguir, ilustra o que estamos dizendo até esse momento.

PERSPECTIVA ANTERIOR	PERSPECTIVA DO CAMPO ADITIVO	
ENUNCIADO	A incógnita está sempre no fim do enunciado ($5 + 5 = ?$; $16 - 3 = ?$)	A incógnita pode estar em qualquer parte do enunciado ($? + 5 = 10$; $16 - ? = 13$) Não se estimula o uso. As crianças precisam analisar os dados do problema para decidir a melhor estratégia a ser utilizada. Com várias possibilidades de chegar ao valor final, o aluno tem mais autonomia e o pensamento fica menos engessado. Está atrelada à
PALAVRA-CHAVE	Palavras como "ganhar" e "perder" dão certeza ao aluno sobre a operação a ser usada	análise das informações e à criação de procedimentos próprios
COMO O ALUNO PENSA	Para chegar ao resultado, é preciso saber qual operação usar (soma ou subtração)	O professor propõe discussões em grupo e o aluno tem recursos para justificar seus procedimentos
RESOLUÇÃO	Está diretamente ligada à operação proposta no enunciado	O percurso do raciocínio é valorizado, seja ele feito com contas parciais, armadas ou não, desenho de pauzinhos ou outra estratégia
INTERAÇÃO COM O ALUNO	Cabe ao professor validar ou não a resposta encontrada	
REGISTRO	Conta armada	

Vergnaud divide o campo aditivo em cinco classes. As características de cada uma delas podem ser percebidas pela forma como é elaborado o enunciado.

- **Transformação** - Alteração do estado inicial por meio de uma situação positiva ou negativa que interfere no resultado final.
- **Combinação de medidas** - Junção de conjuntos de quantidades preestabelecidas.
- **Comparação** - Confronto de duas quantidades para achar a diferença.

- **Composição de transformações** - Alterações sucessivas do estado inicial.

- **Estados relativos** - Transformação de um estado relativo em outro estado relativo (essa categoria não é abordada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, de 1ª a 4ª série por ser de maior complexidade e, por isso, não trataremos de problemas referentes a ela).

Além de identificar essas situações para elaborar o enunciado do problema, é preciso ficar atento para oferecer ao aluno a possibilidade de realizar várias operações, positivas ou negativas. É importante variar o lugar em que a incógnita é colocada. “A alteração do X da questão possibilita raciocínios muito diferentes e faz com que o estudante entenda o sentido das operações.” Dá para perceber que essas novas concepções mudam totalmente a maneira de ensinar problemas de adição e subtração, pois se antes a conta armada era a única opção disponível, agora o aluno tem variados caminhos para terminar, assim como registrar esse percurso.

Há um leque de situações matemáticas, porque o estudante pode buscar diferentes caminhos para encontrar o resultado. Vejamos um exemplo:

“Numa gincana escolar, a turma B fez 58 pontos e a Turma A, 62. Quantos pontos a turma B precisa fazer para igualar a turma A? Colocar um número em cima do outro e fazer a “conta armada” é apenas uma forma de resolver essa questão, mas não é a única.

ARGUMENTAÇÃO

Existem muitas estratégias que podem levar o estudante ao resultado: começar pelo 58 e ir contando de 1 em 1 até chegar no 62. Encontrando o resultado por meio do complemento. Outro jeito é começar pelo 62 e ir subtraindo até alcançar 58. Há ainda a possibilidade de acrescentar um número ao 58, por exemplo 10, e ir ajustando até obter o valor final através de sucessivas adições. Outros estudantes menos experientes podem usar pauzinhos, contar com os dedos ou ainda procurarem a ajuda de uma tabela. Cada um usa a estratégia que lhe seja mais confortável. O importante é que o estudante saiba explicar o procedimento que utilizou para chegar ao resultado e que seja feita discussões sobre as diferentes formas de pensar de cada uma das crianças.

“As crianças não resolvem problemas só quando já têm um modelo pronto”, lembra Célia Maria Carolino Pires, coordenadora da Pós-graduação em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). As estratégias encontradas pelos alunos, a maneira como defendem ou validam o que fizeram e a comparação com as soluções dos colegas da classe têm tanto ou mais valor que o resultado certo para o aprendizado. Célia ressalta a importância de o professor questionar, debater e socializar com a classe as soluções encontradas pelos alunos, como uma tarefa permanente que requer cuidados para não ridicularizar ninguém. “Essa prática ajuda as crianças a perceber as diferentes formas de encontrar a solução e permite que elas façam as escolhas dos procedimentos mais práticos e econômicos.”

Algumas questões ainda podem ser pensadas de acordo com os estudos de Vergnaud:

- Não se pode aprender separadamente o desenvolvimento cognitivo e o aprendizado

de um conceito. Desenvolvemos conceitos e representamos objetos e pensamentos por meio de suas características gerais, para enfrentar situações. Sempre há uma variedade enorme de situações envolvidas na formação de um conceito e uma variedade de conceitos envolvidos no entendimento de uma situação. Juntos eles formam sistemas progressivamente organizados, que devem ser estudados ao mesmo tempo.

- As primeiras ideias das crianças a respeito da adição e da subtração se desenvolvem entre 4 e 6 anos. No entanto, existem problemas que implicam apenas uma adição e que muitos estudantes não conseguem entender, mesmo depois de concluir o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Por esse motivo é útil tentar classificar essas situações e analisar as dificuldades para que os obstáculos sejam superados e os conceitos sejam consolidados e compreendidos.
- Algumas crianças ficam em dúvida quando a transformação é uma subtração e tem a resistência em conceber, num mesmo raciocínio, operações com sinais de diferentes tipos (positivos e negativos).
- O conceito do campo aditivo ainda é pouco usado nas escolas porque não correspondem ao senso comum, formados pelos protótipos que os professores aprenderam na escola e continuam a ter em mente sobre a adição e a subtração. O conceito do campo aditivo precisa ser explicado com cuidado e com muitos exemplos.
- Essa forma de ensinar pode ser usada em estruturas multiplicativas, em álgebra, em geometria e em outros conteúdos que não são da Matemática, como Biologia, moral e ética, compreensão de textos e competências profissionais- e sempre que precisar fazer análises e pesquisas específicas.

Ainda sobre o sobre os campos conceituais de Vergnaud, ele afirma que não se tem uma sequência onde as crianças devem aprender primeiro a adição e a subtração para depois aprender a multiplicação e a divisão. Desde os anos iniciais do Ensino Fundamental 1 os estudantes têm que conhecer as diferentes maneiras de raciocinar para resolver as situações problemas e a multiplicação e divisão são conceitos são concebidos pelas crianças.

O pesquisador diferencia o campo aditivo do campo multiplicativo, identificando as particularidades de cada uma das áreas, mas também ressaltando o que elas têm em comum: as operações não são estanques - não se pode descolar a adição da subtração, assim como não se separa a multiplicação da divisão, e não há somente um caminho para solucionar os problemas-matemáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria dos Campos conceituais é uma teoria da psicologia cognitiva que considera a conceitualização como a pedra angular da cognição. O conhecimento está organizado em campos conceituais que o aprendiz deve dominar. Vergnaud toma de Piaget o conceito de esquema e o processo de adaptação do aprendiz e toma de Vygostki o papel mediador do professor no processo de aprendizagem.

Moreira (2002) destaca que “[...] a teoria dos campos conceituais é uma teoria complexa, pois envolve a complexidade decorrente da necessidade de abarcar em uma única perspectiva teórica todo o desenvolvimento de situações progressivamente dominadas, dos conceitos e teoremas necessários para operar eficientemente nessas situações, e das palavras e símbolos que podem representar eficazmente esses conceitos e operações para os estudantes, dependendo de seus níveis cognitivos” (p. 9).

Acreditamos que um dos pontos mais fortes da Teoria dos Campos Conceituais seja a preocupação que Vergnaud tem com o sujeito-em-situação. É essa característica que faz sua teoria ser muito útil no planejamento e na análise de situações de ensino em ciências naturais, uma vez que temos uma grande necessidade de acompanhar os alunos enquanto aprendem, procurando, nos conceitos e teoremas em ação, a evolução temporal de seu conhecimento. Além disso, pelo fato de ser uma teoria complexa em que diversos conceitos devem ser considerados para que o sujeito possa dar conta de certa situação, a teoria dos campos conceituais permite ao professor pensar seu objeto de ensino de forma mais global.

Os conceitos estudados, o nível de profundidade das abordagens e as avaliações das aprendizagens podem ser planejados a partir da seleção das situações que deverão ser enfrentadas pelos estudantes, ao longo de um determinado período de tempo. Portanto, a teoria dos campos conceituais se apresenta como referencial teórico promissor para pesquisas em que se quer enfocar o sujeito em ato, envolvido em tarefas de ensino e aprendizagem. Do mesmo modo, essa teoria se apresenta como ferramenta poderosa na construção de planejamentos didáticos por parte dos professores, pois os auxilia no desenho de situações de ensino, na seleção dos conceitos e teoremas-chave e suas relações, assim como na análise da evolução temporal dos modelos explicativos dos sujeitos a partir da verificação dos conceitos e teoremas em ação utilizados.

REFERÊNCIAS

BESSA, K. P. **Dificuldades de aprendizagem em matemática na percepção de professores e alunos do ensino fundamental**. Universidade Católica de Brasília, 2007. Disponível em: . Acesso 11 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**. Brasília, 1997.

BRASIL. Congresso. Senado. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, 1996.

FIorentini, D. **A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das Políticas Públicas no Brasil.** Boletim de Educação Matemática, Rio Claro-SP, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008.

FIorentini, D.; LOrenzato, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

Piaget e Vygotski Em Gérard Vergnaud **Teoria dos Campos Conceituais.** Editora Geempa.s/d

PLAISANCE. VERGNAUD Gérard. **As Ciências da Educação** .152p. Ed. Loyola. São Paulo, 2008

TATTO, F.; SCAPIN, I. J. **Matemática: por que o nível elevado de rejeição?** Revista de Ciências Humanas, v. 5, n. 5, p. 1-14, 2004.

ENSINO REMOTO E DESIGUALDADES DIGITAIS: OS IMPACTOS NEGATIVOS DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

NATALIA SALES DE CARVALHO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2009); Especialista em Arte e Educação pela Centro Universitário Claretiano (2011); Especialista em Gestão Escolar pela IPEMIG (2020); Professora de Educação Infantil e Professora Orientadora de Educação Integral na EMEI Monte Castelo.



RESUMO

A pandemia de covid-19 teve como consequência institucional uma série de medidas de contenção da proliferação do vírus, dentre elas, o isolamento social e o fechamento das escolas, passando posteriormente para o regime de ensino remoto ou híbrido (UNESCO, 2021). Ao mesmo tempo em que a educação à distância se apresenta como um paliativo viável em contexto de emergência sanitária, ela também apresenta diversos problemas capazes de comprometer a formação acadêmica de toda uma geração e a saúde mental de incontáveis professores (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021). Por isso, esta pesquisa busca analisar a experiência brasileira com o ensino remoto e seus impactos negativos na relação professor-aluno, no agravamento das desigualdades digitais (MACELO, 2021) e a incorporação desta nos fatores que geram as desigualdades educacionais, com atenção especial no caso da educação infantil. Como resultado, este estudo concluiu que o ensino remoto enquanto proposta educacional não é viável na educação básica, seguindo como um paliativo educacional para ser usado em contexto de emergência sanitária, de forma que não é capaz de substituir apropriadamente o ensino presencial.

PALAVRAS-CHAVE: Covid-19; Educação Básica; Ensino Remoto; Educação Infantil; Desigualdades Digitais.

INTRODUÇÃO

A proliferação da SARS-CoV-2 em humanos teve início no fim de 2019. Meses depois, no início de 2020, o que havia começado como uma epidemia local já havia ascendido ao grau de pandemia. A partir disso, diversas medidas de combate ao vírus foram tomadas em diversos âmbitos da sociedade, visando controlar o número de óbitos e de casos da doença causada pelo agente patológico, nomeada de covid-19. Lockdown e fechamento de escolas foram algumas dessas medidas. A disseminação da doença afetou mais a população periférica e vulnerável, que vivem em condições precárias de higiene e habitação (SOMMERHALDER; POTT; ROCCA, 2022).

No Brasil, houve a falta de coordenação do Governo Federal, assim como do Ministério da Saúde (CAPONI, 2020). Ausência de diretrizes comuns entre os governos estaduais e federal e informações cruzadas e contraditórias, muitas vezes falsas, contribuíram para desestimular o isolamento social e, conseqüentemente, para dificultar o controle da covid-19. Com os direitos humanos fragilizados ou negados para uma grande parcela do povo, a renda domiciliar brasileira foi parcialmente comprometida (SOMMERHALDER; POTT; ROCCA, 2022).

Segundo relatório da Unesco (2021), mais de 1 bilhão de crianças e jovens em todo o mundo tiveram suas aulas e atividades educacionais suspensas. O Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu um parecer com o objetivo de regulamentar as ações escolares durante a pandemia. Tratava-se de uma tentativa de minimizar a necessidade de reposição das aulas futuramente (SOMMERHALDER; POTT; ROCCA, 2022). Diante desse cenário que emergiu bruscamente, surge a necessidade de mudanças emergenciais na docência. Essas mudanças se traduziram em progressiva imposição de demandas aos professores públicos e privados, tais como gravação de aulas em formato de vídeo, produção dobrada ou triplicada de materiais didáticos, incorporação de redes sociais e/ou plataformas digitais para interações com alunos e familiares, etc (SOMMERHALDER; POTT; ROCCA, 2022). A articulação para o planejamento educacional durante a pandemia demonstrou total desconexão entre secretarias, gestores, docentes, alunos e familiares dos alunos na maioria dos casos, de forma que diversos educadores disponibilizaram materiais educacionais via redes sociais por iniciativa própria (SOMMERHALDER; POTT; ROCCA, 2022).

A partir de julho de 2020, diversos países começaram a retomar as atividades presenciais escolares, mesmo que de forma gradual. No Brasil, esse processo começou apenas em outubro (UNESCO, 2021). Estados e municípios brasileiros tiveram autonomia para escolher qual modelo de ensino incorporariam às suas escolas para que a decisão fosse tomada considerando a condição epidemiológica de cada área geográfica, o que implicou na continuidade do modelo remoto em diversos lugares (SOMMERHALDER; POTT; ROCCA, 2022).

O contexto da pandemia e a suspensão das aulas presenciais impuseram aos envolvidos no processo educativo o desenvolvimento de estratégias de continuidade, ou seja, formas para não interromper a formação acadêmica dos alunos. Os professores se encontraram naquilo que Freire (1987) chama de situação-limite. Situações compostas de incertezas, desafios e dificuldades e que exigem do sujeito a construção dos atos-limite, isto é, de estratégias de superação. Diante de uma situação-limite, Freire (1987) nos alerta para o risco de tomar um impulso fatalista, que leva à concepção de que a situação-limite não pode ser superada, restando apenas a adaptação à nova forma de vida. Superar um problema-limite só é possível via contextos colaborativos e dialógicos, capazes de favorecer o processo de emancipação humana (FREIRE, 1996).

A adoção do ensino remoto possibilitou continuidades na formação, mas em contrapartida ofereceu diferenças críticas. Além de prejudicar a dimensão da afetividade, também dificulta o diálogo e a reflexão advindos da dimensão relacional (SAVIANI; GALVÃO, 2021). Existe o risco de nos adaptarmos ao ensino remoto, ignorando as desigualdades e reconfigurações advindas dele.

Este artigo busca investigar os desdobramentos da experiência brasileira com o ensino remoto, compreendendo seus impactos negativos. Na próxima seção, examinaremos a reconfiguração

da relação professor-aluno no ensino remoto. Em seguida abordaremos as desigualdades digitais (MACEDO, 2021) e sua relação com outras formas de desigualdade já conhecidas no campo educacional. Por fim, trataremos da especificidade da educação infantil, onde o ensino remoto aparenta ter gerado maiores prejuízos na formação das crianças.

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO ENSINO REMOTO

Em estudo recente, Cipriani, Moreira e Carius (2021) mapearam os sentimentos docentes com relação ao ensino remoto. Segundo os autores, ansiedade, medo, insegurança, preocupação e angústia foram as palavras mais usadas por docentes para definir o contexto do ensino remoto. Quanto aos termos usados para definir sentimentos quanto a si, cansados, esgotados, exaustos, estressados, sobrecarregados, tensos e frustrados foram algumas das palavras mais encontradas, demonstrando uma saúde mental intensamente afetada pela situação (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021).

A associação entre baixos níveis de satisfação com o trabalho e problemas psicológicos é forte (FARAGHER; CASS; COOPER, 2005), a exemplos da síndrome de burnout, da ansiedade patológica e da depressão. As novas ferramentas do ensino remoto representaram para os docentes desafios, mais do que oportunidades. A necessidade constante de reinventar as práticas cotidianas implicou um aumento de demanda que conduziu à sobrecarga. Ao mesmo tempo, a necessidade de adaptação rápida, a invasão da casa pelo trabalho e a ansiedade sobre as condições de saúde levaram os docentes a um estado permanente de exaustão ainda mais grave (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021).

Mobilizar os alunos, alcançar a atenção da turma e estimular a motivação à participação das tarefas em modalidade remota é um desafio com dificuldade extra. A pesquisa de Cipriani, Moreira e Carius (2021) relata depoimentos de falta de reconhecimento dos professores por parte das famílias dos alunos, chegando ao desrespeito e à ofensa. Pedagogicamente, a restrição do contato visual no ensino remoto é um desafio a mais, dado que a linguagem visual é uma das principais formas de feedback do professor, principalmente na educação básica (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021).

A relação professor-aluno contém em si todas as dimensões do processo de ensino e depende diretamente do ambiente em que se desenvolve, da relação empática e não conflituosa entre as partes e da capacidade de ouvir, refletir e debater (BRAIT et al., 2010). É fato que existe comunicação no mundo digital, mas esta não parece ser suficiente para gerar apreensão de conteúdos programáticos sistematicamente na educação básica. Aprender a se adaptar às aulas online foi um desafio tanto para alunos quanto para professores. A escassez de tempo para treinamentos para preparação de materiais e para aulas remotas, além da falta de equipamentos, de ambiente adequado, e do excesso de demanda de produção de vídeos foram e estão sendo grandes obstáculos à docência proporcionados pelo ensino remoto (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021).

A avaliação do processo de aprendizagem, na pandemia, se intensificou. A tentativa das escolas de compensar a queda inevitável do padrão de qualidade das avaliações através de maior

constância na avaliação levou a uma reconfiguração dos métodos existentes (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021). A participação dos alunos em aula e o retorno das atividades propostas foram considerados mais do que antes para a composição da nota, juntamente com os sentimentos e vivências dos alunos durante o processo avaliativo, que passou a durar todo o período letivo (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021). Uma boa parcela dos discentes no Brasil, por outro lado, se mostraram desmotivados, apáticos, e isso, em geral, foi visto como falta de compromisso, imaturidade ou até dificuldade de foco pelos professores (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021). O ambiente escolar parece favorecer maior foco aos alunos, sendo mais propício para a organização e o desenvolvimento de hábitos de estudo.

AS DESIGUALDADES DIGITAIS

No final do século XX, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) de 1996 foram publicadas. Com elas, a educação passou a ser formalmente garantida como um direito de todos, sendo dever do Estado e das famílias dos alunos garantir o exercício do direito. Entretanto, mesmo com os avanços recentes na democratização da educação, ainda existem desigualdades latentes, principalmente quanto à raça, classe e gênero (MACEDO, 2021). Os desafios enfrentados por todos envolvidos no processo educacional não são novos, mas a pandemia e o ensino remoto se apresentam como novos obstáculos a serem superados.

O fechamento das escolas, apesar de necessário para o controle da transmissão viral de covid-19, foi excessivamente prolongado. O descaso do Governo Federal com relação à pandemia (CAPONI, 2020) fez com que as medidas restritivas em curso não fossem suficientes, estendendo sua necessidade por muito mais tempo. Esse fechamento prolongado levou à popularização do ensino remoto como substituto viável ao ensino presencial enquanto a pandemia durasse. Como consequência, os mecanismos de estratificação social aumentaram as distâncias educacionais principalmente no espectro de renda e de rede de ensino e, somando-se a elas, surgem as desigualdades digitais (MACEDO, 2021). As desigualdades digitais refletem ou espelham em certa medida outras diferenças sociais mais amplas, constituindo desde a revolução digital um fator de desigualdade (MACEDO, 2021). Existem estudos que apontam que essas desigualdades digitais possuem forte correlação com renda, além de uma correlação ligeiramente mais fraca com raça, gênero e idade (PARREIRAS; MACEDO, 2020).

A internet chegou ao Brasil no fim dos anos 1990, mas só se popularizou de fato por volta de 2010 com os smartphones e possui usos marcados por intensas desigualdades (MACEDO, 2021). Os níveis de intimidade com as novas tecnologias, as diferenças de escolaridade, de capital cultural, de idade, de profissão, entre outros, são fatores determinantes para o grau de proficiência de uso do mundo digital (MACEDO, 2021). A Organização das Nações Unidas (ONU) reconhece o acesso à internet como um direito humano universal, mas saber utilizá-lo é, de certa forma, um privilégio cultural.

Com a transferência da educação para o ensino remoto, a diferença de acesso à internet ampliou as desigualdades (MACEDO, 2021). Dados da Rede de Pesquisa Solidária (2020) revelaram

que no Brasil, entre março e julho, mais de 8 milhões de crianças entre 6 e 14 anos não fizeram quaisquer atividades escolares em casa. No mês de julho, 4% das crianças mais ricas ficaram sem qualquer atividade escolar, contra 30% entre os mais pobres. No total, isso equivale a cerca de 50 dias letivos a mais para os mais ricos. No âmbito federal, o Ministério da Educação recusou-se inicialmente a adiar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com o ministro chegando a afirmar no início de maio que o sistema educacional não foi feito para corrigir injustiças (MACEDO, 2021). No fim, a prova foi adiada por pressão popular via redes sociais e um novo ministro foi nomeado. Meses depois, em setembro, o novo ministro afirmou em entrevista a um dos principais jornais do país que a volta às aulas presenciais e o acesso à internet para estudo não eram atribuições do seu ministério (MACEDO, 2021). Ao fim de 2020, nenhuma política pública federal de garantia à conectividade e à educação remota tinha sido aprovada (MACEDO, 2021).

Se, no meado dos anos 2000, havia a expectativa de que a internet seria um grande espaço de democratização do conhecimento (MISKOLCI; BALIEIRO, 2018), agora tudo aponta na direção contrária, indicando o meio digital como mecanismo de acumulação de privilégios, reforçando desigualdades educacionais e sociais. Garantir a conectividade para viabilizar o ensino online é apenas um paliativo em período de crise, dado que o processo educativo envolve aspectos que dependem do contato presencial entre crianças e adolescentes (MACEDO, 2021).

A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Sommerhalder, Pott e Rocca (2022), em 2021, aproximadamente 39 milhões de estudantes brasileiros frequentaram a escola. Isso corresponde a cerca de 81% das crianças e jovens do país. Entretanto, se levarmos em consideração apenas a educação infantil, uma parcela significativa de crianças permanece excluída do direito ao acesso à escola, especialmente entre 0 e 3 anos de idade, uma vez que a oferta de creches não é obrigatória e gratuita pelo Estado e que a obrigatoriedade de matrícula se inicia aos 4 anos. Dados de 2018 mostram que mesmo em zonas urbanas, a taxa de atendimento de creches era de 38,9% de crianças na idade indicada (GUEDES, 2020). Em perspectiva histórica e educacional, a realidade brasileira passa por uma exclusão profunda e sistemática de crianças da educação infantil. A pandemia aumenta ainda mais essa exclusão.

A Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) redigiu uma carta aberta ao presidente do Conselho Nacional de Educação com o objetivo de denunciar a inadequação do ensino remoto à educação infantil, cuja natureza é essencialmente interacional, como reconhecido pelo próprio Conselho (SOMMERHALDER; POTT; ROCCA, 2022). Ação semelhante foi feita pela Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), que publicou um manifesto contra a educação infantil à distância, reafirmando a especificidade das práticas educativas na faixa de 0 a 6 anos em contextos institucionais coletivos. O manifesto também denuncia o fato de que não há previsão na LDB de utilização de qualquer forma de ensino à distância ou remoto com plataformas digitais, mesmo durante estados emergenciais (SOMMERHALDER; POTT; ROCCA, 2022).

Argumentar a favor do ensino híbrido ou remoto nessa etapa da educação é, de diversas formas, ir drasticamente contra a natureza coletiva, interacional, socializadora e sustentada em ex-

periências da educação infantil. Na primeira infância, as orientações pedagógicas são baseadas na concretude ao aprender advinda de experimentações e em práticas de educar e cuidar que se realizam por meio de brincadeiras. Nesse contexto, o ensino remoto representa uma passagem forçadamente precoce do saber concreto ao abstrato, mudança que pode ser determinante para prejudicar o desenvolvimento cognitivo das crianças (SOMMERHALDER; POTT; ROCCA, 2022).

A permanência ou não do ensino remoto ou híbrido na educação básica precisa ser debatida com urgência, principalmente quanto à educação infantil, para abandonar de vez o ensino à distância ou chegar a alternativas viáveis que contornem os problemas de ordem educacional, social e de saúde proporcionados pelo ensino à distância com isolamento social, principalmente entre aqueles que vivem em situação de vulnerabilidade e pobreza. A pandemia impôs aos professores desse segmento a tarefa de repensar os saberes pedagógicos e realizar mudanças pautadas em presença, coletivo, convivência e interações na educação infantil. Tal ação exige a construção de uma nova forma de planejar e de desenvolver a prática educativa em modalidade remota.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar a experiência brasileira com o ensino remoto e seus impactos negativos na relação professor-aluno, no agravamento das desigualdades digitais (MACEDO, 2021) e a incorporação desta nos fatores que geram as desigualdades educacionais, e no caso da educação infantil, que tem por base uma pedagogia interacional pautada na experiência do aluno e na concretude ao aprender (SOMMERHALDER; POTT; ROCCA, 2021). Uma vez que a pandemia se apresenta como um fator externo não diretamente ou facilmente controlável, não há como causar o seu desaparecimento abrupto. Entretanto, a relação entre escola e sociedade aparece ainda mais indissociável aqui, de forma que, mesmo que indiretamente, solucionar a questão da expansão dos casos de covid significa também, em certa medida, solucionar a imposição do ensino remoto.

A tendência cada vez maior pelo ensino à distância no sistema educacional, começando pelas universidades, ganha força quando constatada a possibilidade de que, mesmo que com diversos problemas, as escolas e os alunos, em certa medida, conseguem se adaptar à modalidade, mesmo na educação básica. Apesar disso, não é na possibilidade que devemos focar, mas sim nos problemas. Sobrecarga progressiva dos docentes, levando ao adoecimento psicológico, desmotivação e dificuldade de articular os saberes por parte dos discentes e agravamento e criação de conflitos na relação escola-família são apenas alguns dos mais frequentes desdobramentos negativos do ensino remoto.

Além das desigualdades de raça, classe, gênero e idade observadas no ensino presencial pré-pandêmico, o ensino remoto insere na equação as desigualdades digitais (MACEDO, 2021), fazendo cair por terra a falácia de que o ensino remoto é muito mais democrático porque é muito mais acessível. A ocupação dos meios digitais é ainda mais restrita do que dos meios físicos por ser permeada de dificuldades de acesso causadas por equipamentos inapropriados, dificuldades de conexão, falta de ambiente apropriado para estudo em casa e até falta de capital cultural para saber como utilizar as plataformas e recursos do mundo digital, como relatado em diversos estudos (CI-

PRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021; MACEDO, 2021; SAVIANI; GALVÃO, 2021; SOMMERHALDER; POTT; ROCCA, 2022).

O ensino remoto enquanto proposta educacional precisa evoluir muito para ser viável, mas boa parte das mudanças necessárias não são pedagógicas, mas sim sociais. Mesmo que sejam desenvolvidas políticas públicas capazes de solucionar o problema do acesso e garantir o direito humano universal à internet, como define a ONU, difundir culturalmente bons métodos de uso dos meios digitais e elevar a qualidade de habitação geral para que todos os principais problemas específicos do ensino remoto sejam resolvidos, ainda restarão outras questões de suma importância. O desestímulo à pluralidade e à secularização, a falta de interação com pares em ambiente institucionalizado e coletivo e os males psicológicos da tendência ao isolamento são outros dos problemas que ainda precisam ser debatidos. Até que estes sejam resolvidos, o ensino remoto segue como um paliativo educacional para ser usado em contexto de emergência sanitária, de forma que não é capaz de substituir apropriadamente o ensino presencial.

REFERÊNCIAS

BRAIT, L. et al. **A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem.** Itinerarius Reflectionis, Revista eletrônica do curso de pedagogia do campus Jataí-UFG, v. 8, n. 1, jan./jul. 2010.

CAPONI, S. **Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal.** Estudos Avançados, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 203-223. 2020.

CIPRIANI, F. M.; MOREIRA, A. F. B.; CARIUS, A. C. **Atuação docente na educação básica em tempo de pandemia.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 46, n. 2, p. 1-24. 2021.

FARAGHER, B.; CASS, M.; COOPER, C. **The relationship between job satisfaction and health: a meta-analysis.** Occupational and Environmental Medicine, Londres, v. 62, p. 105-112. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUEDES, A. C. V. (coord.). **Primeiríssima infância: interações: comportamentos de pais e cuidadores de crianças de 0 a 3 anos**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2020.

MACEDO, R. M. **Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262-280, mai./ago. 2021.

MISKOLCI, R.; BALIEIRO, F. **Sociologia digital: balanço provisório e desafios**. Revista Brasileira de Sociologia, v. 6, n. 12, p. 132-156. 2018.

PARREIRAS, C.; MACEDO, R. M. **Desigualdades digitais e educação: breves inquietações pandêmicas**. In: TONIOL, R.; GROSSI, M. (orgs.) Cientistas sociais e o coronavírus. Florianópolis: Tribo da Ilha Editora. p. 485-491. 2020.

REDE DE PESQUISA SOLIDÁRIA. **Nota Técnica nº 22**, de 28 de agosto de 2020.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. **Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto**. Universidade e Sociedade, Brasília, DF, v. 67, p. 36-49, 2021.

SOMMERHALDER, A.; POTT, E. T. B.; ROCCA, C. **A educação infantil em tempo de SARS-CoV-2: a (re)organização dos fazeres docentes**. Educação em Pesquisa, São Paulo, v. 48, p. 1-19. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **COVID-19 educational disruption and response**. Paris: Unesco, 2020.

O PAPEL DOS PAIS NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

POLIANE RAFAEL DA MOTA FREITAS

Licenciada em Pedagogia, pela Faculdade Anhanguera de Osasco, no ano de 2012; Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional, pela Faculdade de Itaquá em 2016.



RESUMO

Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito do papel dos pais no desenvolvimento socioemocional. Durante a infância, as primeiras experiências do menino ou da menina são dadas com seus pares, nas quais os pais irão mediar para que seu filho ou filha aproveite a companhia de outras crianças e aprenda a compartilhar e cooperar com elas. E elas, ou seja, desenvolvam habilidades sociais. A educação anterior e o estilo de comunicação dos pais com o filho vão influenciar a forma como ele se relaciona com os colegas. Pais autoritários e controladores que estabelecem normas de comportamento que não podem ser negociadas ou questionadas, que optam por disciplina forçada e obediência imediata, que evitam métodos educacionais como elogio e motivação, ou aqueles que são permissivos e negligenciam o estabelecimento e aplicação de regras, muitas vezes fazem com que seus filhos adotem formas agressivas ou passivas de resolver conflitos. Pais assertivos reforçam e estimulam o bom comportamento dos filhos, motivam-nos no processo de aprendizagem e facilitam o desenvolvimento de sua competência social.

PALAVRAS-CHAVE: Competência; Comportamento; Habilidades Sociais.

INTRODUÇÃO

Uma educação muito autoritária ou permissiva pode induzir atitudes agressivas ou passivas em meninos e meninas em seus conflitos com outras pessoas.

A grande arte da família é manter-se família, seja ela composta por pai, mãe e filhos; por mãe e filhos; por padrasto, mãe e filhos; por avô, mãe e filhos/ netos; por avô, mãe e filhos ou outras composições. É continuar promovendo o desenvolvimento, a mudança e permanecer sendo família (PAROLIN, 2007, p. 38).

Relacionar-se com os outros e fazê-lo com eficácia é uma garantia de sucesso social que nos traz muitos benefícios pessoais. A superação com sucesso das diferentes situações sociais que nos são apresentadas no dia-a-dia depende das competências que desenvolvemos para isso.

Ter boas relações sociais significa ter uma rede de amigos, colegas e familiares capazes de

nos ajudar nos momentos difíceis e desfrutar conosco os bons momentos. Usar habilidades sociais adequadas ajuda a melhorar o autocontrole, pois muitas vezes é necessário adiar desejos ou necessidades por serem incompatíveis com a situação social em que nos encontramos.

Mesmo o mais carinhoso e compreensivo ambiente de vida familiar não pode alterar o fato de que o desenvolvimento humano vulgar é árduo e, na verdade, um lar perfeitamente adaptativo seria difícil de perdurar, visto que não haveria qualquer alívio através de uma cólera justificada. (WINNICOTT, 1982, p.142)

As crianças que não possuem essas habilidades podem sofrer isolamento e rejeição social. Ser socialmente competente é de fundamental importância para a adaptação da criança ao meio em que vive, bem como seu desenvolvimento futuro.

É dentro de casa na socialização familiar, que um filho adquire, aprende e absorve a disciplina para um futuro próximo, ter saúde social [...]A educação familiar é um fator bastante importante na formação da personalidade da criança desenvolvendo sua criatividade ética e cidadania refletindo diretamente no processo escolar. (TIBA, 1996, p.178)

A sociedade atual transmite o reflexo de um estado onde os modelos de subsistência levaram os pais a dedicar mais tempo ao trabalho e a confiar a terceiros a responsabilidade que não pode ser delegada aos pais para atender às necessidades que estão presentes em seus filhos. Soler, Aparicio, Díaz e Rodríguez (2016, p. 37) afirmam que: “Desde a infância nosso bem-estar é determinado por relações positivas com nossos pais e parentes”. Disto se segue que o papel que os pais desempenham é gravitante no esforço humano em todas as sociedades. Trabalhar no desenvolvimento emocional é sempre um tema que enriquece os pais como testemunhos de vida e modelos que marcam uma identidade pessoal e social em as crianças.

Costuma-se dizer que a família educa e a escola ensina, ou seja, à família cabe oferecer à criança e ao adolescente a pauta ética para a vida em sociedade e à escola instruí-los, para que possam fazer frente às exigências competitivas do mundo na luta pela sobrevivência. Talvez essa seja uma concepção por demais simplista para equacionar as relações entre a família e a escola em nossos dias, mas qualquer avanço na discussão de até onde vai o papel da família e onde começa o da escola nos conduziria a outro patamar de considerações que extrapolam os limites da contestação à pergunta formulada. (OSÓRIO, 1996, p.82)

Antes do nascimento, a criança participa do estado emocional da mãe e do ambiente em que se encontra. Sua forma de se comunicar é basicamente sensitiva, seu primeiro contato com a realidade é afetivo. E conforme ele cresce, ele precisa tanto do conforto e ternura da mãe, quanto da exigência e força do pai. Trata-se da complementaridade dos pais na educação socioafetiva de seus filhos, pois é mais típico do pai ajudar o filho a enfrentar os desafios, dos problemas, e da mãe a acolher e dar conforto diante da dor ou problemas, dificuldades que surgem na vida.

AS VARIÁVEIS SOCIOFAMILIARES

Um estudo mais recente (Hernández-Veloz, Gaeta-González e García-Gordillo, 2016) analisa a relação entre variáveis sociofamiliares como o tipo de família e o nível acadêmico dos pais; os aspectos afetivo-motivacionais que afetam o desenvolvimento acadêmico dos adolescentes, particularmente o estabelecimento de metas acadêmicas e o tipo de motivação que nelas predomina (aprendizagem ou desempenho). A pesquisa também indica que os alunos de famílias nucleares têm melhor gerenciamento emocional e superam as metas de aprendizagem, em comparação com

alunos de famílias monoparentais. Da mesma forma, o nível acadêmico da mãe está significativamente relacionado às emoções positivas e aos objetivos de aprendizagem dos filhos.

Uma instituição formada por pais e filhos que moram ou não juntos na mesma casa, ou um grupo de pessoas ligadas pelos laços de sangue podendo incluir tios, tias e primos, como também todos os indivíduos que procedem de um progenitor comum. (CHINYOY, 2008, p.545)

Márquez Cervantes e Gaeta González (2016) refletem sobre o trabalho dos pais na educação afetiva e argumentam que eles fornecem dois tipos de escudo na vida dos filhos. Um para protegê-los fisicamente, cobrindo as necessidades básicas como alimentação, vestimenta, saúde, etc; e outro para protegê-los emocionalmente, onde necessidades emocionais, como sentir-se amado, admirado, respeitado, reconhecido, aceito, etc., devem ser atendidas. Assim, afirmam que a educação afetiva visa atender a essas necessidades e ensiná-los a desenvolver esses aspectos em suas próprias vidas. Daí a importância de os pais refletirem sobre como eles interagem pessoalmente com seus filhos, seu estilo educacional, como lidam com suas próprias emoções e como tendem a responder às várias reações emocionais de outras pessoas.

Função psíquica da família é servir de continente para as ansiedades existenciais dos seres humanos durante seu processo evolutivo. A superação das chamadas 'crises vitais' ao longo do périplo existencial de cada indivíduo é indubitavelmente favorecida por um adequado suporte familiar à desestabilização que tais crises acarretam. (OSÓRIO, 1996, p. 21).

O embasamento teórico e empírico mostra a importância do papel do pai e da mãe como referências no desenvolvimento emocional de seus filhos, principalmente para ajudá-los a ter mais autoconfiança. Ao mesmo tempo, apontam que a comunicação entre pais e filhos, assim como a disciplina e a tomada de decisões responsáveis são aspectos que demandam mais trabalho. Entre outras contribuições que essas investigações fornecem, está a ênfase na necessidade de os pais, como principais responsáveis pela educação da família, tomarem consciência de suas próprias emoções e trabalhá-las a fim de alcançar estabilidade emocional e uma vida plena em todos seus membros. E é visto como contraditório que os pais queiram que seus filhos tenham uma vida bem-sucedida, saudável e feliz; quando eles próprios não têm capacidade para gerar um clima afetivo, motivador e emocionalmente equilibrado.

O PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

As crianças tendem a se concentrar em si mesmas e no mundo ao seu redor. Eles estão trabalhando muito para aprender e descobrir como seu ambiente pode ajudá-los a aprender, desenvolver e imaginar. Eles estão focados em como podem dar sentido ao mundo ao seu redor e relacioná-lo com eles mesmos. À medida que as crianças crescem, espera-se que desenvolvam habilidades que lhes permitam interagir de forma mais ampla. Para fazer isso, as crianças em idade escolar devem sair de seu próprio mundo e levar em consideração as emoções, culturas e perspectivas de outras pessoas.

O tema da convivência escolar ganhou visibilidade muito significativa e se tornou um tema prioritário na agenda da política educacional. Da mesma forma, verifica-se que existe um grupo importante de alunos insatisfeitos com o clima escolar e com as formas de atuação dos professores e que existe um baixo nível de diálogo entre as instituições de ensino e as famílias.

(...) o que não é tarefa fácil, nem simples. Afinal, somos “seres do nosso tempo”, a maior parte dos educadores de hoje vivenciou uma escolarização tradicional, muitas vezes mecânica e esvaziada de sentidos. Ser “autor de mudanças” exige dos professores o desenvolvimento de suas próprias habilidades. Estes, para tanto, precisam que os gestores da escola cumpram seu papel na valorização, formação e apoio da equipe docente, ancorados por políticas públicas claras, consistentes e eficazes. (ABED, 2014, p. 8)

Parece essencial situar essas questões no quadro de uma estratégia em que aprender a conviver constitua um eixo central das experiências de aprendizagem que os alunos desenvolvem nas escolas. O clima que é gerado na instituição a partir desta estratégia é, portanto, muito importante.

Nesse sentido, Beech e Marchesi (2008) afirmam que a convivência consiste, em grande medida, em compartilhar; e para compartilhar se aprende: compartilhar tempos e espaços, conquistas e dificuldades, projetos e sonhos. Por esse motivo, esses mesmos autores argumentam que a aprendizagem de valores e habilidades sociais, das quais derivam as boas práticas de convivência, são a base do futuro cidadão.

O professor tem um papel de conhecedor da criança, de consultor, apoiador dos pais, um especialista que não compete com o papel deles. Ele deve possuir habilidade para lidar com as ansiedades da família e partilhar decisões e ações com ela. (OLIVEIRA, 2002, p.181)

Aprofundando-se nos aspectos que regulam atualmente as escolas, Litichever (2012) explora aqueles que estão incluídos nas normas de coexistência, a fim de identificar a existência de um marco regulatório compartilhado. Dentre os resultados, indica que as normas estão relacionadas à aparência, aquelas relacionadas à pontualidade; aquelas que se referem ao cuidado da instituição; aquelas que se referem ao respeito pelos símbolos nacionais ou rituais escolares; aquelas que enfocam questões mais específicas do processo de ensino-aprendizagem e, por vezes, também são explicitadas regras que procuram regular o relacionamento com os outros. Nesse sentido, conclui que seria desejável que essas diretrizes refletissem a necessidade de ensinar a convivência no ambiente escolar e social.

As ideias expressas por Litichever (2012) reforçam o interesse atual na área do ensino em geral para o alcance de objetivos educacionais de alto nível, visando a formação integral dos alunos; isto é, tanto em suas dimensões intelectuais quanto afetivas. Portanto, a relevância do desenvolvimento emocional é enfatizada a fim de contribuir para o seu bem-estar e equilíbrio afetivo. Diante disso, é necessário dar continuidade a ações para que haja pesquisas que abordem o desenvolvimento socioafetivo dos alunos e os fatores que o favorecem.

Nessa linha, Martínez-Garrido e Murillo (2015) exploram alguns fatores educacionais que impactam no autoconceito dos alunos, identificando cinco aspectos: a experiência docente, a avaliação da aprendizagem, a metodologia de ensino, atenção à diversidade e maximizar o uso de tempo na sala de aula.

Da mesma forma, Garrido Natarén e Gaeta González (2016) destacam a importância do papel do professor na promoção da aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento socioemocional que esse processo acarreta; insistindo que para isso é necessário aprofundar o estudo dos estados socioemocionais do professor para que os profissionais docentes possam funcionar adequadamente em sala de aula. Nesse sentido, apontam para a importância de desenvolver a capacidade de perceber emoções; para acessar, gerar e usar emoções para ajudar o pensamento e para regular

as emoções a fim de promover o crescimento emocional e intelectual.

Gaeta González e Martínez Otero-Pérez (2017) apresentam algumas reflexões e experiências empíricas em relação ao desenvolvimento emocional em diferentes contextos educativos. Entre suas contribuições apontam a adolescência como uma fase de fragilidade emocional em que a educação da afetividade é fundamental, uma vez que as mudanças biológicas, cognitivas, psicossociais e emocionais constituem um enredo complexo que nos permite compreender melhor o porquê na busca de uma nova identidade, é comum o adolescente mudar de humor, vivenciar emoções intensas ou testar constantemente os limites como forma de reafirmar sua independência e autonomia. Dessa forma, essa etapa se apresenta como uma oportunidade de educar emocionalmente os adolescentes, evitando comportamentos destrutivos e suas consequências danosas.

Os educadores que sistematicamente colocam limites às crianças e dizem como elas se devem comportar, sem explicarem o porquê desse comportamento, transmitem unicamente que o bom comportamento radica na aceitação das ordens e da autoridade. Por outro lado, as crianças a quem não são postos limites podem ser levadas a pensar que apenas os seus desejos determinam o que é o comportamento adequado (VALE, 2009, s/p).

Márquez Cervantes e Gaeta González (2018) defendem que para o aluno desenvolver plenamente sua dimensão afetiva é imprescindível ter um “educador emocional”. O professor, além de possuir o conhecimento da matéria a ser ministrada, deve ser capaz de transmitir uma série de valores aos seus alunos, trabalhar nos processos que facilitem a tomada de decisão responsável e ser uma figura mediadora. Ou seja, deve ser um exemplo a seguir, uma vez que os alunos passam grande parte da infância e da adolescência em sala de aula, períodos em que ocorre principalmente o seu desenvolvimento emocional.

A prática da educação afetiva implica, portanto, conceber programas a partir de um referencial teórico; e para colocá-los em prática, ter um corpo docente bem preparado e bem preparado. Para isso, é importante que o professor se torne um modelo de enfrentamento emocional, habilidade empática e resolução reflexiva de conflitos interpessoais, como fonte de aprendizagem para seus alunos. Em virtude do exposto, o desenvolvimento emocional requer um trabalho contínuo que começa na infância, se desenvolve na adolescência e se define na idade adulta, razão pela qual requer pessoal de educação emocional que, por sua vez, é um modelo de enfrentamento emocional e habilidades interpessoais.

A este respeito, Márquez-Cervantes e Gaeta-González (2018) destacam a importância da promoção do trabalho docente em sala de aula para o reconhecimento das emoções e o fortalecimento de relações interpessoais positivas entre os alunos; bem como a tomada de decisão responsável. Dessa forma, o ambiente de sala de aula configura-se como um espaço ideal de socialização emocional, onde os professores com suas atitudes e comportamentos constituem a principal referência.

O clima na sala de aula tem uma influência significativa na atitude do professor e dos alunos em relação ao ensino e à aprendizagem. Um clima de confiança e respeito mútuo favorece tanto o desenvolvimento dos alunos como a atividade docente. Alguns dos comportamentos específicos dos professores para a criação de um ambiente favorável à aprendizagem são: promover atitudes positivas dos alunos em relação ao tema a ser abordado, manter expectativas positivas em relação

aos alunos apesar das possíveis dificuldades, oferecer apoio e incentivo aos que têm dificuldades, enfrentar com calma o possível os incômodos que podem surgir em sala de aula, transmitem preocupação pessoal com cada aluno e sua aprendizagem e promovem a confiança dos alunos entre si, entre outros.

Assim, estes últimos devem desenvolver, por sua vez, habilidades emocionais para identificar, compreender e regular as próprias emoções, uma vez que estas têm mostrado impacto nos processos de aprendizagem, na saúde física, na qualidade das relações interpessoais e no desempenho acadêmico do aluno, bem como no desempenho laboral do corpo docente.

Paralelamente ao que foi dito, é necessário que existam canais de comunicação e ação articulada entre o corpo docente, as mães e os pais de família, para que o trabalho realizado tenha continuidade, pois, como já indicamos, o educativo e os contextos familiares são os principais protagonistas na educação emocional de crianças e adolescentes.

Se partirmos da ideia de que os ambientes familiar e escolar são os que mais influenciam no desenvolvimento do indivíduo e em seu processo educacional, faz-se necessária a colaboração coordenada desses atores na formação de crianças e adolescentes. A falta de um trabalho conjunto entre as famílias e o campo educacional pode fazer com que nossa sociedade gere pessoas frustradas, violentas e irresponsáveis, vítimas de vícios e insegurança. Por isso, é fundamental fortalecer o desenvolvimento emocional de crianças e adolescentes para facilitar sua transição para a vida adulta com equilíbrio e satisfação.

A IMPORTÂNCIA DO AFETO COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM

À medida que a pesquisa científica sobre o conhecimento, o desenvolvimento e a aprendizagem avançam em ritmo rápido, favorece a oportunidade de moldar práticas educacionais mais eficazes. Tirar proveito desses avanços, no entanto, requer a integração de percepções em vários campos - desde as ciências biológicas e neurociências até a psicologia, sociologia, ciências do desenvolvimento e da aprendizagem - e conectá-los ao conhecimento de abordagens bem-sucedidas que estão surgindo na educação.

Pino (2000, p. 128) ressalta que os fenômenos afetivos definem o modo de ser do ser humano:

Os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser no mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes à seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam (...). São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo (idem, p. 130-131).

Os principais insights da ciência da aprendizagem e desenvolvimento são que o cérebro e o desenvolvimento de inteligências e capacidades são maleáveis, e o desenvolvimento do cérebro é um processo dependente da experiência, que ativa as vias neurais que permitem novos tipos de pensamento e desempenho. Em função das experiências, o cérebro e as capacidades humanas crescem ao longo de todo o continuum de desenvolvimento e em todo o espectro de desenvolvimento (físico, cognitivo, afetivo) de maneiras interativas.

O que acontece em um domínio influencia o que acontece em outros. Por exemplo, as emoções podem desencadear ou bloquear o aprendizado. As emoções e os contextos sociais moldam as conexões neurais que contribuem para a atenção, concentração e memória, para a transferência e aplicação do conhecimento. Compreender como os processos de desenvolvimento se desdobram ao longo do tempo e interação em diferentes contextos pode contribuir para designs mais favoráveis aos ambientes de aprendizagem.

Além disso, as tendências gerais de desenvolvimento são modificadas pelas interações entre aspectos únicos da criança e seus contextos de família, comunidade e sala de aula. Como resultado, as crianças têm necessidades e trajetórias individuais que requerem instrução e apoios diferenciados para permitir um crescimento ideal em competência, confiança e motivação.

(...) O afeto que inspira a nossa pedagogia, tomado em seu sentido supino, é, além de um sentimento de alma elevada, índole, mas exaltada, em consonância com a Justiça Social, como uma estratégia de uma estratégia política, igualmente compreendida na sua sobrevivência para o indivíduo, povos e nações. Os seres humanos – portanto, os cidadãos, entre eles os esperançosos jovens – são muito mais do que um saco de carne, ossos, músculos, nervos, sangue. Amam e sofrem. Sonham, desejam, constroem, frustram-se e, apesar de tudo, prosseguem, vão em frente... Merecem, além de leis, respeito para que elas jamais constituam obscuros privilégios, e possam ser cumpridas em benefício de todos (...). (PERIOTTO, 2009, p.22)

Uma implicação central para os educadores é que esse sistema de desenvolvimento integrado e dinâmico é otimizado quando todos os aspectos do ambiente educacional dão suporte a todas as dimensões do desenvolvimento infantil. Isso exige uma abordagem profundamente integrada à prática que apoie toda a criança em escolas e salas de aula que funcionem de forma coerente e consistente para construir relacionamentos fortes e comunidades de aprendizagem; apoiar o desenvolvimento social, emocional e cognitivo; e fornece um sistema de suporte conforme necessário para um desenvolvimento saudável, relacionamentos produtivos e progresso acadêmico. Esta abordagem holística deve necessariamente se conectar com contextos familiares e comunitários: desenvolvendo parcerias fortes e respeitadas para compreender e construir sobre as experiências das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de criança que temos hoje, como um ser humano, sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar, dentro de uma determinada cultura, com direitos e deveres; é muito recente e veio sendo construída ao longo da história de forma heterogênea.

A palavra criança era entendida como falta de idade, maturidade ou de adequada integração

social. Portanto essa definição está longe de ser apenas o fator da idade, pois está associada a determinados papéis e desempenhos específicos e esses papéis dependem estreitamente da classe social que a criança pertence.

Sua participação no processo produtivo, o tempo de escolarização, o processo de socialização no interior da família e da comunidade, as atividades cotidianas se diferenciam dependendo da posição da criança e de sua família na estrutura socioeconômica. Se essa inserção social é diferente, fica impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, ao invés de se perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

BEECH, J. e MARCHESI, A. 2008. **Estando na escola, estudo sobre convivência**. Disponível em: <http://www.oei.es/valores2/EstarenlaEscuela1.pdf>. Acesso em 4 set.2022.

BERGER, K. **Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência**. Madrid: Médica Panamericana. 2016.

CABALLO, V., Salazar, I. e CISOA. **España Research Team. Desenvolvimento e validação de um novo instrumento de avaliação de competências sociais**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/317025754>. Acesso em 5 set.2022.

CHINOY, Ely. **Sociedade: uma introdução à sociologia**. 20. ed São Paulo: Pensamento-cultrix, 2008.

COSTA, Ana e FARIA, Luísa. **Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa**. Aná. Psicológica [online]. 2013, vol.31, n.4, pp. 407-424. ISSN 0870- 8231. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v31n4/v31n4a07.pdf>. Acesso em 5 set.2022.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MÁRQUEZ Cervantes, MC. **A adolescência, uma oportunidade para a educação das emoções**. In: ML, Gaeta González e V. Martínez-Otero Pérez (coords.). **Competências emocionais na educação formal. Reflexões e experiências de pesquisa em diferentes contextos educacionais**. Cidade do México, Universidade Popular Autônoma do Estado de Puebla. 2017.

MARTÍNEZ-GARRIDO, C. & MURILLO, F. 2015. **Desenvolvimento do autoconceito dos alunos na escola: um estudo dos fatores associados**. In AIDIPE (ed.). **Investigue com e para a sociedade**, 2, 911-921. Cádiz, Espanha: Bubok. Disponível em: <http://aidipe2015.aidipe.org>. Acesso em 9 set.2022.

MENDO, S., León, B., Felipe, E., Polo, M. e Palacios, V. 2016. **Avaliação de habilidades sociais de alunos de educação social**. Revista de Psicodidactica. Disponível em: <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14031>. Acesso em 5 set.2022.

NUNS, I. **Programa de ensino de habilidades de interação social (pehis) para meninos e meninas em idade escolar**. 2002.

OLIVEIRA, Zilma R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. Cortez, 2002 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. 2015. **Repensando a educação: rumo a um bem comum global?** Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>. Acesso em 5 set.2022.

OSÓRIO, L. C. **Família hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

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

PEREIRA, L. C. B.; WILHEIM, J.; SOLA, L. (Orgs.) **Sociedade e Estado em transformação**. São Paulo: Unesp, 1999.

PERIOTTO, S. **Manual da Pedagogia do Afeto e Pedagogia do Cidadão Ecumênico**. São Paulo: Editora Elevação, 2009.

REGO, Claudia Carla de Azevedo Brunelli e ROCHA, Nívea Maria Fraga. **Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula**. 2009, vol.17, n.62, pp. 135-152. ISSN 0104-4036.

RODRIGUEZ Fernández, T. & Linares Von Schmitterlow, C. 2002. **Ensinar e conviver: para uma educação dialógica**. Revista Eletrônica Interuniversitária de Formação de Professores. Disponível em: <http://web.archive.org/web/20041216093815/www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=210&docid=916>. Acesso em 5 set.2022.

SACRISTAN, Jose Gimeno. **La Educacion Obligatoria: su sentido educativo y social**. Ediciones Morata: Madrid, 2001.

SAVELI, E. L. **Ensino fundamental de nove anos: bases legais para sua implantação**. In: Práxis Educativa, Ponta Grossa, n. 1, p. 67-72, 2008.

SOLER, J., Aparicio, L, Díaz, O., Escolano & Rodríguez, A. (2016). **Inteligência Emocional e Bem-estar II**. Universidade San Jorge. Recuperado em 2018. Disponível em: <C:/Users/kguzmanh/Downloads/Dialnet-InteligenciaEmocionalYBienestarII-655308.pdf>. Acesso em: 5 set.2022.

TIBA, Içami. **Disciplina; limite na medida certa**. 41ª Ed. São Paulo; Gente, 1996.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação**. Edições Loyola, São Paulo, 2003.

WINNICOTT, Donald. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.

VALE, Vera do. **Do tecer ao remendar: os fios da competência socioemocional**. Escola Superior de Educação- Instituto Politécnico de Coimbra. Exedra, vol. [s/i], n. 09, 2009, p. 129-146. Disponível em: < <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3398255.pdf> >. Acesso em 04 set.2022.

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

ZATZ, S.; ZATZ, A.; HALABAN, S. **Brinca Comigo! Tudo sobre brincar e os brinquedos**. São Paulo: Marco Zero, 2006.

DIREITOS DA CLASSE TRABALHADORA NO BRASIL – UMA BREVE HISTÓRIA

SANDRA DE SOUZA RAMOS

Graduação em História pela Universidade Cidade de São Paulo – UNICID (2005); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo – UNICID (2015); Professora de Ensino Fundamental II e Médio na EMEF Francisco Alves Mendes Filho.



RESUMO

Ao longo da história, a classe dominante usou variadas ferramentas de exploração sobre a classe explorada, para manter sua propriedade e suas riquezas. Impostos de todos os tipos e valores como o dízimo e a corvéia. Modos de trabalho como o escravismo, a servidão e as manufaturas. Controle do tempo de trabalho e das ferramentas de trabalho. Elaboração de leis e regras de conduta que impediam qualquer possibilidade de melhoria de vida da classe explorada como casamentos arranjados, pagamentos de dotes e sociedades divididas por castas. A vida da classe explorada era determinada por regras criadas para a manutenção do poder da classe dominante de tal modo que a normalidade cultural era padronizada por modos de vida consolidados pela imposição de modelos de comportamentos determinados pela nobreza e pelo clero. A noção do que era adequado fazer, vestir e falar foi sendo forjado pela classe dominante através de leis impostas para impedir a ascensão da classe explorada historicamente. Neste sentido a tradição cumpriu um papel fundamental para a manutenção do poder da classe dominante. Estudar como a classe explorada foi “arrancando” possibilidades de melhoria das condições de vida das mãos da classe dominante é estudar como a cidadania se estabeleceu e se ampliou desde os tempos da antiguidade até os dias atuais.

PALAVRAS-CHAVE: Cidadania; Classe Trabalhadora; Educação; Constituição; Direitos.

INTRODUÇÃO

Cidadania significa que a pessoa que nasce em determinado território tem direitos garantidos por lei.

É cidadão brasileiro toda pessoa nascida em território nacional. Isso permite que os cidadãos escolham seus representantes políticos e tenham “garantidos” direitos individuais e coletivos como previsto no Capítulo 2 artigo 6º da Constituição Federal são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Uma reflexão mais detalhada dessa passagem em comparação com a realidade vivida pela maioria dos brasileiros da atualidade nos faz levantar algumas questões como:

O que significa, na prática, ser cidadão no Brasil?

Quais direitos da classe trabalhadora são efetivamente garantidos pelo Estado brasileiro?

Como esses direitos foram conquistados pelos cidadãos no Brasil?

Quais direitos conquistados pelos cidadãos de outros países podem ampliar nossa noção de cidadania?

Essas questões emergem da disparidade entre os direitos previstos pela Constituição Federal e nossa percepção da realidade principalmente quando comparamos os direitos que temos previstos na Constituição e os direitos adquiridos pelos cidadãos de outros países. Na Finlândia os cidadãos têm o direito a 36 horas de trabalho semanal, são quatro horas a menos do que os cidadãos brasileiros. Essa ampliação de direitos trabalhistas envolve não apenas uma noção maior de cidadania pelos como pelos representantes do povo que aprovam leis que privilegiam a qualidade de vida das pessoas inseridas no mercado produtivo.

DIREITOS DA CLASSE TRABALHADORA NO BRASIL – UMA BREVE HISTÓRIA

A Revolução Francesa e a Independência dos EUA foram dois movimentos que desencadearam uma nova concepção de cidadania que vem se ampliando cada vez mais no mundo ocidental.

No Antigo Regime as leis defendiam os direitos da nobreza e do clero definindo regras que protegiam a propriedade privada e o empregador em detrimento de péssimas condições de trabalho do empregado e da maioria da população.

Cada nobre defendia sua produção e sua propriedade elaborando e executando leis e regras que exploravam a mão de obra servil como o uso das terras por parte dos servos e os impostos pagos aos nobres feudais.

A “corveia” era o trabalho dos servos nas terras dos senhores feudais. Esses servos cultivavam as terras dos senhores feudais por quatro dias da semana enquanto sobravam três dias para o cultivo de suas próprias terras, cuidados com seus animais e descanso semanal que ocorria geralmente nos domingos em função da imposição da religião cristã no território europeu.

Uma parte do que era produzido nas terras comuns era pago aos senhores feudais como imposto chamado “talha”. Esse imposto era um acréscimo de trabalho que comprometia uma parte do tempo que os servos tinham para cuidar de suas próprias terras e esse imposto possibilitava a caça de animais silvestres nas terras comunais do feudo.

A “banalidade” era um imposto pago pelos servos aos senhores feudais pelo uso das ferramentas de trabalho e dos fornos e moinhos que pertenciam aos nobres feudais proprietários das terras.

Havia também o imposto “per capita” que consistia no pagamento por “cabeça” aos senhores feudais. Consistia numa quantia paga por cada pessoa que morava na casa dos servos e servia também como mecanismo de “controle de natalidade” considerando as dificuldades que esses servos tinham para manter os pagamentos de tantos tributos.

A “mão branca” era um imposto pago aos senhores feudais quando uma filha dos servos casava e deixa a casa dos pais e a “mão morta” era outro imposto pago quando uma pessoa morria.

Todos os tributos eram pagos em forma de produção agrícola e animais. Os servos que compunham grande parte da população não tinham nenhum direito nem mesmo de sair das terras dos senhores feudais, por isso eram considerados “escravos” brandos, principalmente porque eram tantos os tributos devidos que eles se viam obrigados a permanecer nas terras porque estavam permanentemente em dívida com esses nobres.

Esse modelo produtivo de exploração da mão de obra da classe trabalhadora ocorreu em toda a Europa e contribuiu para a manutenção da riqueza da nobreza na medida que fortalecia o poder do Clero que usava um arcabouço ideológico composto por punições diante de qualquer sinal de afronta à norma vigente. Toda teologia era reproduzida a fim de direcionar as condutas da classe trabalhadora a não contestar as regras e leis impostas pela classe dominante.

Mesmo na Antiguidade quando o Império Romano expandiu sua cultura e modelo político, a cidadania era privilégio de poucos. Donos de grandes lavouras de azeite e trigo aprovavam leis e criavam regras de convívio que ampliavam seus privilégios explorando mão de obra de pessoas prisioneiras de guerras e se apropriando de suas terras e pertences apropriados como botim de guerra.

Nesse período, apenas esses poucos privilegiados tinham a possibilidade de escolher seus representantes políticos que eram arregimentados entre eles próprios. A estrutura política romana era composta por cônsules, pretores, questores, censores e edis escolhidos anualmente pelos senadores. Eram funcionários do governo encarregados da aplicação das leis e da justiça.

Mesmo a presença de um imperador ou de um rei não diminuiu a força do senado romano. Composto por grandes proprietários de terras que se mantinham nesse cargo vitalício, davam sustentação aos imperadores que governavam de acordo com seus interesses. Quando algum imperador afrontava os interesses do Senado, era assassinado pelos próprios senadores ou em campo de batalha, como ocorreu com Júlio César, Marco Antônio e Nero para exemplificar o poder do Senado como representante da classe dominante.

A força da Igreja Cristã colaborou para a manutenção do poder político e econômico da nobreza de terras pois com a arrecadação de dízimos e ofertas a Igreja ia acumulando terras, obras de arte, riquezas materiais e assim reproduzindo a ideologia da classe dominante para o aumento do seu poder político e econômico sobre a classe trabalhadora.

O aparato montado pela classe dominante composta pela nobreza e pelo clero se consolidou durante a Idade Média e se ampliou a medida que a nobreza foi se fortalecendo e se tornando hereditária lançando as bases para o surgimento da alta nobreza hereditária na Europa e na formação

dos estados nacionais.

Esses reis governavam através de “Regimentos” e “Cartas Régias” onde constavam determinações como leis que deveriam ser cumpridas pela população que vivia nas regiões dominadas e determinavam as regras de conduta a serem seguidas. Eram as “constituições” das monarquias europeias daquela época. Nelas havia também as atribuições de cada funcionário público como o governador-mor enviado de Portugal para iniciar um governo no Brasil, este primeiro governante foi incumbido de implantar o sistema de produção açucareira na colônia. Junto deste foram enviados também um Capitão-mor responsável pela segurança e cumprimento das leis, Ouvidor-mor responsável pelo julgamento das leis e Provedor-mor responsável pelas finanças da colônia.

A estes funcionários foi incumbido a implantação da produção açucareira na colônia, além de arregimentar mão de obra indígena, proteger as lavouras de saques, fazer aliança com os nativos, julgar os delitos cometidos pelos colonos e indígenas, utilizar os recursos financeiros vindos da metrópole e cobrar impostos. Juntamente com esses funcionários a metrópole portuguesa destacou um grupo de clérigos da Companhia de Jesus que tinha a função de ensinar a língua latina aos nativos com o objetivo de transformá-los em mão de obra escrava nas lavouras de cana de açúcar.

Não é encontrada nenhuma menção sobre direitos de nenhum desses indivíduos ou grupos nos “regimentos” reais nem mesmo nas “cartas régias”, documentos onde constavam as atribuições e funções de cada funcionário português na colônia. Nem mesmo sobre direitos dos trabalhadores escravizados e libertos ou livres da colônia. Esses trabalhadores tinham adquirido, através de execuções sumárias e exemplares, uma boa noção de como se comportar para não serem presos ou executados pelos funcionários da metrópole portuguesa. Era proibido por carta régia fugir, provocar motim ou revolta e muitos deles foram presos por não aceitar tais imposições ou contestar os tributos impostos pela metrópole.

Algumas revoltas como dos Mascates, dos Beckmam, dos Malês, a Inconfidência Mineira, de Felipe dos Santos nos dão um exemplo de como uma revolta era reprimida pelo exército na colônia. Nesses casos as revoltas foram reprimidas e seus líderes presos e executados em praça pública.

O período colonial no Brasil foi marcado por sublevações e fugas de trabalhadores descontentes com as condições de trabalho. Nesse aspecto as condições da classe trabalhadora na Europa eram muito semelhantes às condições dos trabalhadores das colônias com o diferencial de que nas metrópoles o modelo escravista não foi bem-sucedido como nas colônias do “Novo Mundo”.

No final do século XVIII os franceses se sublevaram contra o modo como a monarquia estabelecia as condições de trabalho impondo um modo exploratório e abusivo de produção. Juntou-se a essa percepção uma sucessão de péssimas colheitas a ponto da classe trabalhadora sofrer anos seguidos com a falta de alimento em sua mesa.

Tal conjuntura atrelada a uma nova consciência de organização social possibilitou uma transformação significativa na ordem social constituída pelo Antigo Regime. Esse movimento chamado “Iluminismo” questionava os privilégios por nascimento dos nobres, o abuso do clero e a norma política estabelecida. Deste modo o povo teve apoio junto a recém surgida classe burguesa que lutava por direitos políticos e econômicos, e substituiu a monarquia francesa por uma república composta

por cidadãos com direitos iguais entre si.

A Revolução Francesa mostrou como a população e a burguesa estava disposta a transformar a norma social construída pela nobreza e pelo clero. A revolta que se tornou revolução cortou as cabeças daqueles que defendiam o Antigo Regime e implantou um novo modelo político e de trabalho abrindo as portas da Europa para que a burguesia e a população pudesse construir uma sociedade constituída de direitos e cidadania.

A cidadania apresentada pelos revolucionários franceses juntamente com a repulsa pelas estruturas sociais construídas no Antigo Regime, foram as bases para a construção de uma sociedade na qual o trabalho, a educação, a política e a economia pudessem ser discutidas e elaboradas de maneira igualitária possibilitando condições iguais de acesso e manutenção desses “direitos”.

A medida que os franceses implantavam um “Novo Regime” na Europa, as colônias da América foram se desprendendo das metrópoles europeias e adotando o modelo político, econômico e social dos EUA e da França em detrimento das monarquias “retrógradas” sobreviventes na Europa.

As insipientes nações que surgiam na América eram fortemente influenciadas pelos modelos de governo burgueses implantados na França e nos EUA adotando pouquíssimos direitos à classe trabalhadora e ampliando os privilégios dos donos de terras e proprietários de fazendas produtoras ou comerciantes: a burguesia. Na constituição de 1824 apenas homens com renda acima de cem mil réis poderia escolher os representantes políticos no Brasil. E apenas homens com renda acima de cento e vinte e cinco mil réis poderia participar como membros do parlamento brasileiro.

A manutenção dos privilégios continuava, porém, agora revestido da noção de que a classe trabalhadora adquiria alguma participação política, o que dava a sensação de pertencimento nas questões políticas e consequentemente na construção de uma nova sociedade.

A medida que o modo de produção escravista ia sendo substituído pelo trabalho remunerado, o Brasil, governado pela elite cafeeira, não media esforços para manter o trabalho escravista explorando essa mão de obra que representava uma enorme lucratividade se comparada ao trabalho livre. Essa manutenção durou até os anos de 1888 e moldou os costumes e tradições das classes privilegiadas até os tempos atuais com o racismo estrutural que permeia os mais recônditos cantos do tecido social.

Mesmo após a derrubada do sistema escravista, os direitos que poderiam tornar as condições de trabalho algo razoavelmente suportável no Brasil não aparecem na Constituição republicana de 1891. Nem mesmo o direito a uma renda por aposentadoria aparece neste documento que continuou sendo instrumento de manutenção de privilégios da classe dominante contendo punições de toda a ordem a qualquer um que violasse a propriedade privada ou cometesse algum delito contra a propriedade privada ou ao comércio.

Direitos como o limite de 44 horas de trabalho semanais considerando o excedente como hora extra só ficou estabelecido na Constituição de 1934 e a partir dela um conjunto de direitos trabalhistas foi implantado no Brasil. A Consolidação das Leis Trabalhistas previa descanso remunerado de dois dias por semana e o tempo excedente a esse deveria ser acrescido em 50 ou 100%

de remuneração adicional regulamentando assim o tempo de descanso obrigatória à classe trabalhadora.

Férias anuais, aposentadoria, licença médica, licença maternidade e paternidade, transporte, refeição, alimentação, assistência médica foram direitos adquiridos no Brasil depois da Constituição de 1934. O tempo de trabalho foi reduzido de 44 para 40 horas semanais na Constituição de 1988. Apesar dessa ampliação de direitos a classe trabalhadora tem gradativamente perdido direitos que foram adquiridos no passado recente como nos revela a CLT.

A terceirização do trabalho é um exemplo de direitos adquiridos que estão sendo usurpados da classe trabalhadora. O empregador no Brasil tem possibilidade de contratar o trabalhador ou uma empresa prestadora de serviços e pode exigir desse trabalhador o excedente de trabalho sem vínculo empregatício. Essa medida prejudica a classe trabalhadora em todas as medidas. O trabalhador sem vínculo não tem direito a licença médica, nem a seguro-desemprego, nem a 13º salário, nem a FGTS. Os trabalhadores que trabalham em empresas terceirizadas não tem domínio sobre sua atividade podendo ser substituído a qualquer tempo quando não apresentar a produtividade esperada pelo empregador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a Revolução Francesa até os tempos atuais passaram 233 anos em que a classe trabalhadora vem lutando pela conquista de direitos como educação, lazer, saúde, alimentação, moradia, segurança e regulação do trabalho.

Para além de direitos trabalhistas previstos na Constituição as conquistas de direitos em outros países nos dão a dimensão do que podemos alcançar enquanto classe organizada e consciente da exploração da classe dominante.

Na Itália por exemplo, a licença maternidade varia de cinco até dez meses de afastamento para cuidados com o bebê. Além da licença, famílias com baixa renda recebem um valor mensal até o segundo ano do bebê para auxiliar nos cuidados que ele necessite.

Na Suécia a licença maternidade é de 56 semanas e em muitos países a licença paternidade chega a dois meses com remuneração integral.

Direitos que permitem a classe trabalhadora cuidar de seus bebês e incluir o pai nos cuidados com os filhos constroem sociedades com indivíduos mais humanistas e conscientes da importância da educação para a constituição de uma sociedade mais igualitária.

É comprovado que priorizar a qualidade de vida da classe trabalhadora diminui despesas de Estado com saúde, educação, moradia, transporte como mostram os números de produtividade de países que priorizam a qualidade de vida da classe trabalhadora como a Finlândia e a Suécia que, de acordo com estudos recentes, tem a população mais feliz do mundo. Uma estatística promissora num universo composto por mais de duzentos países. Constatar as conquistas da classe trabalhadora nesses lugares representam um horizonte de possibilidades para os trabalhadores do mundo

todo.

REFERÊNCIAS

Constituição Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 de set. 2022>

Direitos da mulher na Itália: <<https://www.marangoniadvocaciainternacional.com/blog/maternidade-na-italia-3-direitos-que-toda-mae-tem/>>. Acesso em 17 de set. 2022>

Estatísticas sobre educação no Brasil Colônia: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/historiado-brasil/brasil-colonia.htm>>. Acesso em 17 de set. 2022>

História do Direito no Brasil Colônia: <<https://jus.com.br/artigos/76523/a-historia-do-direito-colonial-brasileiro>>. Acesso em 25 de set. 2022>

Impostos e Taxas no período Feudal na Europa: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/feudalismo-servidao-impostos-taxas-suserania-e-vassalagem.htm>>. Acesso em 27 de set. 2022>

Estatísticas sobre conquistas da classe trabalhadora na Europa atual: <<http://www.uel.br/pessoal/jneto/gradua/historia/recdida/declaraindepeEUAHISJNeto.pdf>>. Acesso em 30 de set. 2022>

Conquistas trabalhistas em países europeus: <<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/414/2018/10/1789.pdf>>. Acesso em 30 de set. 2022

Conjuntura social atual em países europeus: <http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo01/gov_geral.html>. Acesso em 18 de set. 2022

Estatísticas brasileiras: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-2020-censo4.html?=&t=destaques>. Acesso em 18 de set. 2022>

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. São Paulo. Boitempo, 2019.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo. Elefante, 2019.W

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA ALÉM O DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DA BRINCADEIRA

TATIANE RODRIGUES COSTA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Interlagos de Educação e Cultura, concluído em (2007); Professora de Educação Infantil na EMEI Recanto Campo Belo – Dirce Zillesg Borges dos Santos.



RESUMO

Esta Pesquisa traz como tema as contribuições da ludicidade para a Educação Infantil. O ato de brincar é inerente à infância, é através da brincadeira, dos jogos e do faz de conta que a criança se desenvolve e experimenta novas descobertas. A ludicidade traz esta contribuição para a Educação Infantil, a legislação educacional vigente prevê que, na educação infantil a criança deve aprender de forma lúdica, através de atividades elaboradas com o objetivo de promover o desenvolvimento pleno da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; Infância; Educação Infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A educação infantil corresponde a uma importante fase do desenvolvimento da criança, é nesta fase que a criança passa a desenvolver importantes conceitos sobre a vida em sociedade e sobre sua própria identidade, durante este período, do nascimento aos seis anos de idade a criança passa a vivenciar as fases do desenvolvimento descritas por Vygotsky.

O objetivo deste trabalho é entender como a ludicidade atua no desenvolvimento infantil, como se dá o desenvolvimento cognitivo da criança na faixa etária correspondente a educação infantil através da ludicidade.

Para atingir este objetivo, a metodologia escolhida foi a Pesquisa Bibliográfica, em que constam importantes autores como Queiroz (2006); Maciel; Branco (2006), que tratam sobre as brincadeiras e o desenvolvimento infantil. J. A. Barrela (1999), que traz informações acerca do desenvolvimento motor da criança através de atividades lúdicas e Vygotsky (1991) que trata diretamente sobre o desenvolvimento infantil e suas particularidades.

O trabalho está estruturado em três capítulos em que abordaremos o tema especificando as referências bibliográficas citadas, discutindo a temática segundo as contribuições dos autores.

No capítulo um, verifica-se a influência da ludicidade no desenvolvimento infantil, no segundo busca-se verificar o jogo enquanto promotor do desenvolvimento infantil e por fim no terceiro capítulo nota-se a investigação sobre o papel do professor enquanto mediador dos processos que envolvem a ludicidade no ambiente escolar.

A criança tem naturalmente a capacidade de aprender brincando. Através das diversas brincadeiras e brinquedos, a criança extrai para si as vertentes do aprendizado, daí a importância da Ludicidade na Educação Infantil.

Na perspectiva sócio interacionista de Vygotsky (1996), o fato de a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem estar diretamente ligada ao aspecto da convivência com o outro, mostra que o meio social, é o ponto de partida para o sucesso do processo educacional. Assim as atividades propostas pelo currículo da Educação Infantil devem contemplar a ludicidade como uma forma importante da apropriação do conhecimento na vida da criança.

A educação infantil é permeada pela ludicidade. Mais para que as atividades lúdicas possam cumprir seu papel é necessário que o professor esteja preparado para aplicá-las de modo que sejam significativas para o desenvolvimento infantil, alcançando assim seu objetivo maior.

A ludicidade promove a interação ente o imaginário e o real, fazendo com que a criança a partir desse ponto construa o conhecimento significativo, uma vez que a ação de brincar é própria da infância.

Entender como se dá o processo de aquisição de conhecimento pelo educando da Educação Infantil através da ludicidade.

Este artigo tem como objetivo principal, verificar e entender a importância da ludicidade na educação infantil, bem como a sua aplicação eficaz.

A LUDICIDADE COMO PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A criança é um ser humano em desenvolvimento, membro de uma sociedade permeada pela pluralidade cultural, composta pelos setores sociais, históricos, econômicos, político e a religiosos, é neste contexto cultural que vive a criança que frequenta a educação infantil.

Rodeada pelos mais variados tipos de informações. Atualmente a criança inicia a frequência na escola já com conhecimentos adquiridos em seu dia a dia, tendo em vista que o advento da internet traz a informação com uma velocidade imensamente maior que no passado.

O termo Ludicidade pode ser definido como: Forma de desenvolver a criatividade, os conhecimentos, através de jogos, música e dança. O intuito é educar, ensinar, se divertindo e interagindo com os outros. O primeiro significado do jogo é o de ser lúdico, e pretende ensinar e aprender se divertindo.

Explorar o ambiente que a cerca através das brincadeiras, dos jogos e do faz de conta, são ações próprias da natureza infantil, é sabido que a criança prende através das experimentações. É

por meio das atividades lúdicas que a criança demonstra sentimentos expressa emoções e vivencia a descoberta das informações que a cerca.

Entendendo o brincar como atividade lúdica, em que se entra em uma situação imaginária, como atividade que possui regras e ao mesmo tempo é livre e social, em que a criança, através da sua emoção e imaginação se desenvolve e se apropria do mundo ao seu redor, percebemos a relevância da brincadeira para as crianças e, conseqüentemente, para as escolas de educação infantil. (NAVARRO, p.17).

Assim, a ludicidade é tida como umas das principais fontes de desenvolvimento e aquisição de conhecimento infantil, por este motivo o ato de brincar, de jogar, de experimentar manualmente diferentes materiais, cores e texturas é o caminho que leva ao desenvolvimento cognitivo.

Para Barrela, a ludicidade é uma maneira eficiente de envolver o aluno nas atividades escolares, para o autor o autor:

A Ludicidade como uma das maneiras mais eficazes para envolver os alunos nas atividades da Educação Infantil, pois o brincar está intimamente ligado à criança e seu desenvolvimento motor. O lúdico tem sua origem na palavra “ludos” que quer dizer “jogo”. Se achasse confinado em sua origem, o termo lúdico estaria se referindo ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo.

É muito importante aprender com alegria. Enquanto se divertem, as crianças se conhecem, aprendem e descobrem o mundo. Os jogos e brincadeiras propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio, da atividade lúdica (BARELA, 1999, p.53).

Quando a criança é adequadamente estimulada na educação infantil através de atividades lúdicas, levada a explorar o meio e interagir de forma significativa, tende a desenvolver as habilidades motoras e conseqüentemente assimilar com facilidade a proposta inicial da atividade.

O ambiente destinado a Educação Infantil deve ser acolhedor, tranquilo e estimulador, promovendo a qualidade da aprendizagem lúdica, favorecendo a interação, o contato visual, estimulando a curiosidade da criança e promovendo descobertas.

O repertório motor do ser humano passa por transformações ao longo de seu desenvolvimento na vida. Tradicionalmente, este processo de transformação tem se dividido em estágios, por exemplo, de aquisição e de refinamento das habilidades motoras, e as alterações cognitivas envolvidas neste fenômeno.

O elemento principal da aprendizagem é a transmissão de informação do conteúdo a ser ensinado. A aprendizagem de valores, habilidades, atitudes em geral, e de padrões de comportamentos determinados culturalmente ocorre muitas vezes a partir de processos de modelagem e imitação (MIRANDA, 2009, p.31)

A dimensão procedimental é referente ao saber fazer, trata-se de dominar uma variedade de atividades motoras ascendentes e complexas, essas atividades podem ser alcançadas por diferentes meios lúdicos, cabe ao educador selecionar e direcionar as atividades para que sejam cumpridos todos os procedimentos necessários à execução eficaz da atividade, só assim a criança poderá se apoderar cognitivamente dos benefícios promovidos pela ludicidade.

Habilidades motoras passam pelo longo caminho do “inexperiente ao habilidoso”. Raramente pensa-se na movimentação cotidiana executada por pessoas comuns como andar, correr, pular, tocar piano etc. Então, performances habilidosas não são restritas a apenas algumas pessoas “superdotadas”, mas estão presentes nas ações dos seres humanos nas mais variadas manifestações motoras (BARELA, 1999, p.57)

A criança tende a aprender pela convivência com o outro, observando as habilidades já adquiridas pela criança com quem convive até que tais habilidades passem de parciais a totais e comuns a ambos, cabe ao educador então trabalhar e estimular as potencialidades da criança, estimulando-as em contato com a ludicidade, fazendo com que a criança se desenvolva em toda sua potencialidade.

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar zonas de desenvolvimento proximal; ou seja, desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente (na interação entre) pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente. (Vygotsky, 1994, p.101).

Dessa forma o desenvolvimento Infantil esta indissociavelmente ligada às relações internas que a criança adquire na relação com o outro e com o meio social do qual faz parte. Conclui-se que, portanto, que há uma relação entre e o tipo de situações de aprendizagem escolhido e as habilidades que se espera que a criança desenvolva.

JOGO COMO PROMOTOR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Na visão histórico-cultural do desenvolvimento infantil, está explicitamente claro que há uma relação entre a educação e o comportamento próprio da infância que é o jogar o brincar, a ludicidade em si, dessa forma através do jogo a criança é motivada por necessidades que não podem ser supridas por outros se não o próprio ato, a brincadeira em si.

Jogando, a criança explicita seus sentimentos, demonstra o que está internalizada em si, além de aprender de maneira prática a entender as regras, Vygotsky afirma que, O jogo favorece a criação de ZDP porque, nele, “a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, é como se ela fosse maior do que é na realidade” (Vygotsky, 1994, p.117).

Desse modo, como ocorre nas atividades de aprendizagem, o jogo cria situações de aprendizagem, pois faz com que a criança se sinta estimulada a participar de forma ativa da atividade do que lhe é proposto, desenvolvendo habilidades ainda não estabelecidas em seu repertório de aprendizagem, trabalhando mentalmente, descobrindo formas de agir frente à situação proposta.

O jogo como promotor de aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como aliado importante para o ensino, já que coloca o aluno diante de situações lúdicas como o jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem vinculados na escola. (KISHIMOTO 2003, p. 13).

O educador tem papel fundamental na adaptação e apresentação das regras da organização dos espaços e dos materiais e dos objetivos que se pretende alcançar ao final do jogo, mediando à situação lúdica. No momento da realização da atividade, o educador poderá relembrar o cumprimento das regras combinadas. O jogo é de grande importância para o desenvolvimento infantil, a infância é uma fase em que a criança desenvolve aprendizagens que vão perdurar até a fase adulta. Vygotsky assegura que:

...ainda que se possa comparar a relação brinquedo-desenvolvimento à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo proporciona um campo muito mais amplo para as mudanças quanto a necessidades e consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de propósitos voluntários e a formação de planos de vida reais e impulsos volitivos aparecem ao longo do brinquedo, fazendo do mesmo o ponto mais elevado do desenvolvimento pré-escolar. A criança avança essencialmente através da atividade lúdica. Somente neste sentido pode-se considerar o brinquedo como uma atividade condutora que determina a evolução da criança (Vygotsky, 1991, p.156).

A criança tende a imitar situações utilizando-se do fazer de conta, criando situações imaginárias, se comporta de forma semelhante ao adulto, simula o comportamento de pessoas que a cerca, substituindo a sua realidade por aquela que para ela ainda não é comum.

“os jogos de construção ganham espaço na busca do conhecimento físico, porque desenvolvem as habilidades manuais, a criatividade, enriquecem a experiência sensorial, além de favorecer a autonomia e a sociabilidade. Assim, a criança terá elementos para estabelecer relações e desenvolver seu raciocínio lógico-matemático, o que é importante para o desenvolvimento da capacidade de calcular, de ler e de escrever. Sendo assim, o lúdico é um recurso do qual o mediador pode fazer uso para ajudar as crianças na aprendizagem a se tornarem sujeitos pensantes, participativos e felizes”. (KISHIMOTO 1997, p. 104)

O jogo vai além do desenvolvimento real porque nele se estabelece um campo de aprendizagem relativo à formação de situações nas quais a criança se espelha para a criação de soluções e aperfeiçoamento dos processos de assimilação das informações adquiridas.

No jogo são utilizadas ações organizadas, direcionadas a um objetivo e por isso, devem ser antecipadas para a criança, propiciando um desenvolvimento intelectual significativo, levando a apropriação do pensamento subjetivo.

“Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetivos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, qualquer jogo empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo” KISHIMOTO (1997p. 90).

O jogo é a atividade principal da educação Infantil, assim, é um importante caminho para as transformações mais importantes de seu desenvolvimento. Estabelecer a educação infantil na prática da Ludicidade representa um saber muito mais significativo. O interesse pela brincadeira decorrente do jogo se mantém pelo ato de brincar, o que não representa a ausência de um objetivo definido.

O jogo resulta em benefícios intelectuais, morais e físicos e o erige como elemento importante no desenvolvimento integral da criança. Os brinquedos são atividades imitativas livres, e os jogos, atividades livres com o emprego dos dons. (1912, apud FRIEDMANN, 2006, p.36).

Assim é possível entender que jogo é importante na vida da criança, através das atividades envolvendo jogos é que a criança se expresse e se desenvolva de forma plena. Ao jogar a criança assimila informações através da representação da realidade em que vive.

Segundo Moyles (2006), o brincar promove muitas possibilidades de aprendizagem, e através destas possibilidades a criança se sente feliz e satisfeita, o que torna a aprendizagem mais fácil e prazerosa para a criança, dessa forma o processo de desenvolvimento infantil tende a acontecer de forma eficiente, abrangendo o desenvolvimento físico, motor e psicológico da criança.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL ATRAVÉS DA LUDICIDADE

O professor deve ser o mediador atividades lúdicas na Educação Infantil, alguém que ajude as crianças a desfrutarem de um espaço no qual a criança desenvolva suas experiências lúdicas e tenham a oportunidade de desenvolvê-las plenamente. Para Almeida:

“Cabe ao professor conhecer o seu aluno, as dificuldades e fatores que o cercam, para poder dispensar sobre ele um olhar diferente, crítico e amigo, um olhar que enxergue as reais possibilidades de aprendizagem e possa adotar metodologias também diferenciadas de ensino, oportunizando a todos chegarem ao seu objetivo” (Almeida, 1998, p. 28).

O Jogo e a brincadeira são atividades pertencentes à realidade da criança, por isso deve estar presente na rotina escolar da Educação Infantil, e um importante instrumento utilizado para perguntar, explicar e representar.

Durante a brincadeira, a criança exerce sua liberdade física e mental, toma decisões, atua de maneira abrangente sobre assuntos significativos para ela, expõe suas fantasias, seus medos, encontrando-se no mundo e percebendo-se no ambiente em que vive.

O professor deve “[...] ser o mediador entre o aluno e o processo de conhecimento, atuando como orientador facilitador e aconselhador da aprendizagem, e deve integrar, no desenvolvimento de atividades, os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais”. Esse mediador não precisa ser o professor: pode ser alguém que possui conhecimento sobre determinado assunto ou situação e possa auxiliar a criança a vivenciá-la. (SOLER, 2003, p.40)

Ao professor cabe a ação de desenvolver possibilidades para que a criança desenvolva seu próprio conhecimento. Assim, ao propor um jogo, o professor deve estar seguro sobre o objetivo que pretende alcançar com a atividade proposta. Ao professor cabe também saber se é possível desenvolver determinada atividade conforme a faixa etária de seus alunos.

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhe são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou as aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta nas Instituições de Educação Infantil. (BRASIL, 1998, p. 27, v.1)

O professor deve orientar e estimular a atividade favorecendo a aprendizagem, proporcionando um ambiente estimulante e instigador durante a atividade. É importante também, passar de forma verbal conceitos importantes e estimulantes para a criança para que ela se sinta capaz de realizar a atividade com sucesso.

[...] no contexto cultural e biológico as atividades são livres, alegres e envolve uma significação. É de grande valor social, oferecendo possibilidades educacionais, pois, favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo preparando para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais. (KISHIMOTO 2003, p.13)

Ao professor compete incentivar a criança para que ela mesma compreenda as etapas que compõe o processo da brincadeira e atribua significados às suas descobertas. Então, o professor deve estimular entendimento das regras do jogo, fazendo com que a criança explore todos os aspectos da brincadeira, deixando para a criança a resolução final da atividade.

Nós agora sabemos que o brincar - 'no sentido de fazer alguma coisa', quer seja com objetos materiais quer com outras crianças, e de criar fantasias - é vital para a aprendizagem das crianças e, portanto vital na escola. Os adultos que criticam os professores por permitir que as crianças brinquem não sabem que o brincar é o principal meio de aprendizagem na primeira infância. (MOYLES, 2006, p.29).

Como defende a autora, o brincar é o caminho para a aprendizagem e desenvolvimento infantil, e especialmente nas instituições de educação infantil esta prática deve ser valorizada e estimulada pelo professor, que deve elaborar atividades lúdicas e ser o mediador desta atividade a fim de organizar a metodologia, para que a atividade não seja vazia e sem sentido para a criança, o planejamento do professor é indispensável.

A oportunidade de a criança expressar seus afetos e emoções através do brincar só é possível num ambiente e espaço que facilitem a expressão. A tarefa de criar essas condições, no entanto, é de professor. (FRIEDMANN 2006, p.68)

Um ambiente que promova a sensação de conforto, e deixe a criança a vontade para brincar é o passo inicial para que a criança se sinta à vontade para demonstrar seus sentimentos por meio do brincar e assim ocorra seu desenvolvimento e esta é uma atividade inerente ao professor.

Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca. Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular. Sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos. (BRASIL, 1998, p.28, v.1)

O professor pode permitir que durante as atividades a criança escolha seu par por afinidade no momento de brincar, essa autonomia confere a criança a internalização do sentimento de liberdade, tornado o momento do brincar muito mais prazeroso e criativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa foi possível constatar a importância da ludicidade para a Educação Infantil, e observou-se que o brincar é intrínseco ao desenvolvimento infantil. As atividades envolvendo o lúdico tornam o processo de aprendizagem, simples e significativo para a criança e através destas atividades a criança se desenvolve, ou seja, a criança aprende brincando.

Por meio do brincar, a criança vivencia as regras, desenvolve conceitos e experimenta vivências próprias da situação, como conviver com o outro, lidar com frustrações e felicidades proporcionadas pelo fato de ganhar ou perder na brincadeira.

Notou-se também que, o brinquedo sozinho é apenas um brinquedo, porém no contexto de uma atividade direcionada ou livre, porém mediada pelo educador torna-se um instrumento de aprendizagem e promotor da aprendizagem e desenvolvimento infantil, assim é importante que a criança disponha de ambientes voltados para a brincadeira.

Este ambiente deve ser acolhedor e estimular a vontade de brincar, deve dispor de materiais, jogos, brinquedos e adaptação para a faixa etária da criança atendida.

Ao educador cabe o planejamento das atividades, onde deve estar claro e definido a que se destina, ou o que se pretende alcançar através de determinada atividade.

O momento destinado à brincadeira não deve ser encarado como um tempo para o descanso para o professor, onde a criança brincará por brincar, essa visão torna o momento vazio sem sentido ou embasamento, abrindo espaço para a desorganização do trabalho em sala de aula.

Notou-se que, os jogos e as brincadeiras contribuem ativamente para o desenvolvimento, apropriação e posterior acomodação de conhecimento da criança, e devem ser explorados de maneira organizada e prazerosa.

O jogo desempenha papel especial no contexto lúdico, pois através das regras próprias da atividade, a criança vivencia regras, e aprende noções de cidadania e respeito ao outro, além de ser uma excelente ferramenta na aprendizagem matemática e no processo de alfabetização.

Assim conclui-se que a ludicidade é à base da Educação Infantil, através dos jogos da brincadeira e do brinquedo a criança aprende e desenvolve conceitos preparatórios para sua vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. P. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1998. p.28.

BARELA, J. A. **Aquisição de habilidades motoras: do inexperiente ao habilidoso**. Motriz (Rio Claro), Rio Claro - SP, v. 5, n. 1, p. 53-57, 1999.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998, V.I.

FRIEDMANN, Adriana. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2006.

KHISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedos, brincadeiras e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1997. p104 e 90. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo e brincadeira**. São Paulo: Cortez, 2003.

QUEIROZ, Norma Lucia Neri de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Ângela Uchôa. **Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista**. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, agosto. 2006.

NAVARRO, Mariana Stoeterau. **Reflexões Acerca do Brincar na Educação Infantil**. 2009. 147f. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.p.39.

MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SOLER, Reinaldo. **Educação Física escolar**. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

Vygotsky, L. S; Luria, A. R. (1996). **“A criança e seu comportamento”**. In: **todos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre, Artes Médicas, pp.151-238.

Vygotsky, L. S. (2001). **Psicologia Pedagógica**. São Paulo, Martins Fontes. Artes Médicas, 1994. p.101.

Vygotsky, L. S. (1991). **Obras Escogidas**. Madrid: Visor. Tomo II [Conferências sobre psicologia].

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA

VANESSA NASCIMENTO DE LUCENA

Graduação em Pedagogia (2015) pela Faculdade São Paulo; Graduação em História (2015) pela Faculdade Sumaré; Graduação em Letras (2019) pela Faculdade Centro Universitário de Jales; Pós-graduação em Contação de História e Musicalidade (2020) Faculdade XV de Agosto; Professora na Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

Esse artigo procura refletir a respeito da importância da família na escola. A participação das famílias na educação de seus filhos passou por diferentes períodos, desde a não participação ou participação ocasional até o envolvimento ativo. Isso foi possível graças aos avanços nos centros educacionais, tanto no nível gerencial quanto organizacional, bem como nas mudanças de atitudes envolvidas. Atualmente, as escolas procuram desenvolver novas formas de fazer e ser para responder aos desafios da educação para todos. As mudanças ocorrem quando a participação e o comprometimento de todos que são parte importante do processo. Nesse processo de transformação, se deve enfatizar que a família é um recurso vivo que precisa se sentir acolhida, levantada no relato e que faz parte da educação de seus filhos. A família é essencial em todos os momentos do processo. Um aspecto que favorece a convivência entre escola e família é uma instituição escolar aberta à comunidade, na qual prevalece a colaboração. O funcionamento efetivo, portanto, requer a participação de todos os membros da comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Funcionamento; Mudanças; Participação.

INTRODUÇÃO

Ao acreditar que a família participa da escola, deve-se notar que ela passou por diferentes fases. Na primeira fase, a participação era escassa, mantendo a família e a escola afrontadas (ou seja, a educação não era obrigatória e segregada). Mais tarde, na década de 1980, houve um período em que a família sentiu-se cliente dos serviços educacionais, o que passou a demandar serviços para atender suas necessidades sob esse ponto de vista.

A participação da família na escola em alguns casos continua sendo pontual, interessada e ocasional, mas tem aumentado nos últimos anos com participação ativa no processo educacional, por meio de pais interessados na gestão das escolas, envolvidos nas decisões e preocupados com a educação de seus filhos.

Os laços afetivos, estruturados e consolidados tanto na escola como na família permitem que os indivíduos lidem com conflitos, aproximações e situações oriundas destes vínculos, aprendendo a resolver os problemas de maneira conjunta ou separada. (DESSEN; POLO-NIA, 2007, p. 27).

Nos encontramos, desde os anos 90, uma fase de cooperação, participação e envolvimento das famílias. Para formar cidadãos do século XXI, pessoas autônomas e responsáveis que trabalham por uma sociedade mais justa e inclusiva, o papel da família tem que passar de um papel de cliente para um papel de pessoas envolvidas e comprometidas com a concepção de uma escola para todos, na qual profissionais, famílias e comunidades, juntamente com os alunos colaboram em sua organização, gestão e desenvolvimento.

O envolvimento das famílias depende também dos centros educativos, pois as escolas devem envolver a família para que se sintam parte do processo educativo, incentivando a sua participação ativa.

Existem variáveis que ajudam ou dificultam a participação da família na escola, como, entre outras: políticas, crenças, percepções dos professores (famílias, educação e escola), programas, cultura, liderança, interesse, fatores sociais, barreiras de comunicação ou experiências negativas. Todos eles devem ser trazidos à tona nas propostas de participação, colaboração e envolvimento das famílias nos centros educacionais. A participação pode ser individual, principalmente por meio de reuniões e tutoriais; e coletivamente, através de associações de pais e mestres, entre outros.

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA COMO REQUISITO ESSENCIAL PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

Encontrar uma escola inclusiva passa inevitavelmente por encontrar uma relação ativa e positiva entre todos os agentes envolvidos no processo educativo, ou que implique desenvolver em conjunto o que seja melhor para a formação do aluno e em conjunto determinar qual a educação que se pretende e por onde caminhar. Esse caminho leva a uma educação inclusiva da qual todos participem, transformando a escola com base nos princípios da normalização e da igualdade de oportunidades, na qual o respeito à diversidade se faça presente como valor e princípio de ação.

A inclusão como prática educativa é recente em nossa sociedade, as práticas anteriores de educação, como a exclusão, a segregação institucional e a integração de pessoas com necessidades especiais, vêm dando espaço, gradativamente, à inclusão. Como o objetivo da educação inclusiva é uma sociedade para todos, sua prática repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação (SASSAKI, 1999, p. 42).

Sabe-se que não é uma tarefa fácil, mas é muito mais fácil conseguir bons resultados, alcançar a inclusão plena e melhorar a qualidade de vida de alunos que remam todos na mesma direção: família, escola e comunidade. Falar sobre essa relação no século XXI significa falar sobre qualidade educacional e educação inclusiva.

O Marco de Ação da Declaração de Salamanca (1994) diz que “as relações de cooperação e apoio devem ser fortalecidas entre gestores escolares, professores e o pais” e “estes devem par-

ticipar na tomada de decisões, nas atividades educativas em casa e na escola, apoiando a aprendizagem de seus filhos.

A escola não é o único contexto educacional, pois a família, a mídia e a sociedade em geral desempenham um papel importante no processo educacional. A família, como qualquer outro agente, tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças e dos jovens. Ninguém pode ou deve ser responsável pela sua educação de forma exclusiva ou isolada, todos devem analisar e determinar qual o seu papel no processo educativo, de forma a contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, proporcionando uma resposta educativa de qualidade. Uma sociedade e uma escola evoluem, mas não só elas, a família também sofre mudanças substanciais: de uma configuração patriarcal ou matriarcal para uma família nuclear.

Um dos objetivos mais proeminentes das políticas educacionais em alguns países ocidentais nos últimos anos tem sido envolver as famílias no contexto escolar.

Para alcançar uma educação de qualidade e formar cidadãos comprometidos com o século XXI, é necessária a participação de professores, alunos, famílias e comunidades. A legislação internacional e nacional sustenta que a satisfação das necessidades educativas especiais dos alunos que as apresentam, na perspectiva da educação inclusiva, é obrigação de toda a comunidade educativa, sendo essencial a participação ativa de ambos em todo o processo de detecção, identificação, avaliação e resposta educativa a estes alunos.

Cabe às famílias a participação na elaboração e revisão do Projeto Educativo, documento fundamental para centros educacionais baseado no princípio da inclusão, que inclui: as características do ambiente cultural e social da escola, valores, os objetivos e as prioridades da ação resposta educativa de qualidade para todos.

Uma forma de compreender a participação familiar é como um recurso para melhorar os processos e resultados educacionais. Outra é por meio de programas que envolvam a família e diminuam as dificuldades que possam surgir nesta relação, dificuldades derivadas da cultura, crescimento, falta de confiança nos professores, rivalidade, diversidade e singularidade das famílias, diversidade de propostas e atividades ou do tipo de escola.

Não se deve ignorar que cada contexto escolar e social tem características próprias, por isso é necessário conceber projetos e/ou atividades inovadoras que permitam que famílias, escolas e comunidades trabalhem em conjunto, gerando relações de qualidade, nas quais prevaleçam a confiança e a comunicação, o respeito, o tempo compartilhado, apoio e treinamento recebido e recursos da comunidade. Por isso, é importante conhecer as necessidades da escola.

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

Dentro dos novos desafios que surgem nas escolas e como uma antiga demanda de pesquisadores e professores, a relação família-escola torna-se cada vez mais necessária para abordar a educação em todas as frentes. Assim, essa relação tem se tornado mais presente na literatura de

pesquisa nos últimos tempos.

Família e Escola são referência essencial para a incorporação de um novo ser humano na sociedade; além disso, este quadro está à mercê das vicissitudes impostas pelas diversas transformações que ambas as instituições devem assumir se quiserem responder à sua tarefa educativa e socializadora.

Como as mudanças na sociedade atual são rápidas e profundas, os sujeitos não estão preparados para se adaptar a elas em vários níveis: biológico, psicológico e social. A crescente complexidade que a caracteriza exige uma nova visão educativa da família e da escola, ou que exige um compromisso de trabalhar em conjunto num projeto comum.

Weber (2007) propõe quatro padrões de interação entre pais e filhos:

O estilo autoritário, o estilo permissivo, o estilo negligente, e o estilo participativo. O estilo autoritário se caracteriza por pais altamente exigentes, impõem regras e limites rígidos e inflexíveis, com o objetivo de conseguirem obediência e controle. Os negligentes são aqueles que permitem tudo a seus filhos, mas não possuem papel de educadores, estabelecem poucos limites e oferece pouco afeto e com seus filhos desenvolvem baixo desempenho, e uma maior probabilidade de depressão, pessimismo, baixa auto-estima e estresse. Por fim, o estilo mais adequado que é o participativo, que se caracteriza por pais com alto nível de exigência, porém, estão sempre acessíveis para conversas e trocas. Este estilo de pais impõe bastantes limites, contudo, compensam com muito afeto. (WEBER, 2007, p. 21).

Os avanços científicos e tecnológicos levaram à mudanças muito rápidas. Continua a um ritmo vertiginoso, não nos permitindo interiorizar e adaptar-se às novas exigências que estas transformações impõem ao mundo da cultura, muito mais lento na sua evolução.

Essas mudanças, que afetam a educação familiar, estão localizadas em dois níveis: interno e externo:

1. Interno. Uma família precisa de uma referência para orientar, orientar e educar seus filhos, que estão imersos em um mundo em fluxo, cuja instabilidade e incerteza alimentam a insegurança no meio, encontram-se confusos, crenças antigas, valores vividos, enfim, a educação recebida não serve para educar sua geração atual.

2. Externo. A família se encontra em meio a contrastes diante de dois que se sentem sobrecarregados e se perguntam como responder às demandas de seus filhos que estão fora de dois esquemas de suas próprias vivências e vivências.

Nesse contexto, a família se mostra turbulenta, perdendo seus antigos pontos de apoio, os grandes pilares que sustentam suas crenças e fundamentos, os pais atribuídos aos diferentes membros da família desmoronando, por exemplo: ou a figura do homem, não do pai, não representar autoridade como pilar de força e poder; Para as mulheres, na figura da mãe, não representa o amor como pilar da submissão e abnegação e da sexualidade, não representa o puro e misterioso como pilar da reprodução... Essa situação nos impede de conhecer por meio de orientações educativas que respondem às necessidades atuais de seus filhos.

No passado as fronteiras entre as famílias e a escola eram fixadas pela instituição escolar e pelos mestres. Os profissionais da educação consideravam que os pais não tinham nenhuma autoridade em matéria de ensino e nenhum lugar na escola. Esperava-se que os pais apoiassem os docentes ou trouxessem contribuições pontuais, mas eles não deveriam colocar questões em matérias de pedagogia e, menos ainda, fazer críticas). (NOGUEIRA, 2006. p. 164)

Em suma, a família busca novos pilares para estabelecer uma nova identidade.

Em outra perspectiva, a escola também se encontra em situação semelhante. Os velhos pais educativos não servem para educar os filhos. À mercê de dois desabafos de autoritarismo de ontem e permissividade de hoje, às vezes ele sai como as coisas vão... porque não sabe o que fazer. Encerrada em uma burocracia sufocante, é difícil para ela viver o senso de comunidade que os documentos que abraçam os novos valores democráticos de sua demanda. Sentimos a pressão das demandas que vão além de sua função tradicional de transmitir conhecimento e não nos sentimos preparados para enfrentá-las.

Ou que a família e a escola podem fazer nessa situação? Simplesmente, aliando-se e embarcando juntos em um caminho que lhes permita criar uma nova concepção de educação, na perspectiva de uma comunidade real onde o verdadeiro protagonista é a criança. Este objetivo requer a elaboração de um projeto educativo comum entre família e escola.

Que? Analisando e refletindo sobre a realidade sócio - histórica em que estão imersos e procurando responder ao tipo de educação que pretendemos dar às novas gerações e ao tipo de homem que pretendemos formar, bem como os meios e instrumentos que temos de usar para alcançá-lo. Essa análise implica levar em conta alguns contrastes na sociedade atual.

CONTRASTE DA SOCIEDADE

Estão ocorrendo mudanças substanciais na família e na escola relacionadas aos pais que atuam na educação, que são os grandes contrastes influenciados pelas Novas Tecnologias da Comunicação, de difícil abordagem, que caracterizam esta sociedade e configuram um estilo de vida e valores, o que:

- O vizinho do quarteirão é um estranho em que não se estabelece qualquer comunicação, mas mantemos relações com pessoas e países remotos por e-mail, internet ou videoconferência.
- Algumas autonomias territoriais são fortemente defendidas e buscam-se estratégias de ação conjunta e global, não no âmbito internacional.
- Alguns países desenvolvidos têm uma alta taxa de desemprego, portanto, utilizam mão de obra barata fornecida por imigrantes, mas não estão integradas à sua cultura.
- As pequenas infrações são penalizadas e as grandes corrupções são justificadas.
- Esforço, perseverança e trabalho são desvalorizados, assim que um sucesso fácil é recompensado, etc.

O centro desses contrastes encontra-se na mídia como uma lanterna que ilumina a vida cotidiana, um centro em torno do qual giram a vida familiar e escolar e seus acontecimentos. Para que os recursos audiovisuais e tecnológicos: televisão, videogames, internet, etc., cheguem a duas cidades e modelem uma nova forma de conceber o mundo e seus valores. A medida que a função educativa da autoridade parental é eclipsada, a educação televisiva vive um boom crescente, oferecendo sem esforço ou discriminação vergonhosa ou um produto exemplar que antes era fabricado por ofícios hierárquicos familiares.

Que conclusões podem ser tiradas expostas? As crianças são bombardeadas de diferentes lados por uma grande quantidade de informações, às vezes contraditórias, que formam uma realidade caleidoscópica, dando origem à necessidade iminente de educação por parte dos pais e professores para ajudá-los a discriminar esse acúmulo de informações e orientar e orientar suas experiências diárias. Que?

Tomando como referência a inestimável contribuição do Relatório da UNESCO da Comissão Internacional de Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors, que fundamenta a educação para o futuro em quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprendendo a viver em comunidade.

Aprender a conhecer: é preciso colocar as crianças em contato com o saber, entrelaçado com a história e a cultura, que se organiza nos conteúdos curriculares e aprendido na escola, mas também com o mundo que está próximo por meio de suas relações com a família, ajudando a analisar essa realidade por meio de estratégias construtivas de aprendizagem.

Transmite à família conhecimentos que escapam ao âmbito da história familiar e conferem uma série de características diferenciais resultantes das experiências das gerações anteriores. Nesse sentido, é importante criar em casa trocas e comunicações sobre a história de dois passados, tios e tios, bem como anedotas e acontecimentos ocorridos na biografia familiar, que permitam à criança tomar consciência de sua origem e conhecer a sua filiação e ajudá-los a tomar consciência da sua identidade pessoal, familiar e social.

Assim, a criança estrutura um tempo e um espaço tanto na esfera pessoal quanto na esfera histórica, o que ajuda a se conscientizar como sujeito individual e social. A construção do autoconceito de um sujeito gira em torno de duas coisas: tempo e espaço.

Aprenda a ser: Para isso, homens e mulheres precisam aprender a ser em dois aspectos: 1) social: como membro de um grupo social, de uma cultura, que podemos relacionar com “aprender a conhecer”, e 2) individual: como ser único e diferentes, descobrindo sua interioridade, suas possibilidades e limitações, sua realidade pessoal imersa em uma realidade social, sobre a qual desenvolver seu projeto de vida.

Para aprender a ser ela mesma, a criança descobre suas peculiaridades e quer ser igual aos membros de sua família. A identidade pessoal é adquirida através de um duplo processo de auto-descoberta e diferenciação dos outros. Dei importância a dois primeiros contatos familiares para realçar a realidade do seu ser individual e pessoal. A criança aprende a se sentir amada, valorizada, descobrindo que é digna de ser amada.

Aprenda a fazer: Uma criança aprende a desenvolver habilidades e habilidades, observando, experimentando e descobrindo todos os objetos que encontra ao seu redor. Uma criança aprende a fazer como os que lhe estão mais próximos, na realidade cotidiana da escola, quando lhe é permitido manipular, associar e estabelecer relações entre os vários elementos, devemos permitir-lhe aprender a fazer. A criatividade como capacidade criativa, que permite a abertura para novas fronteiras, é estimulada ou estimula as crianças a investigar, descobrir, explorar, experimentar, e a família e a escola podem participar nesta tarefa, através de estratégias inovadoras de trabalho comum.

Aprenda a viver em comunidade: Promover uma educação para a vida comunitária, a partir do nível familiar, é essencial para que as crianças aprendam a exercer a participação, a cooperação ou o diálogo e tomem decisões consensuais para compartilhar ou conhecer a vida, para que posteriormente possam transferir esses aprendizados para outros contextos.

FAMÍLIA E ESCOLA: EDUCAR PARA VIVER NA COMUNIDADE

O que significa o termo comunidade? Nas palavras de Barcena, Fernando. (1997, p. 112), no sentido abstrato, refere-se ao que pertence a todos os membros de um grupo ou comunidade, refere-se a uma comunidade de bem, sentimentos e origem. Pode assumir múltiplas formas e referir-se à comunidade familiar, à comunidade escolar ou mesmo à comunidade económica europeia. É um conceito que, na atualidade, é de grande importância no campo da Sociologia e da Filosofia Moral e Política contemporânea.

É dever da Família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL: LDB, 1996)

A família como primeiro ambiente educacional precisa refletir sobre suas diretrizes educativas e se conscientizar de seu papel na educação de seus filhos. A complexidade da realidade atual escapa e afeta a vida da criança, levando a problemas escolares e familiares que surgem diariamente: desinteresse, desmotivação, dependência, baixo rendimento, insucesso escolar, violência, etc., que não podem ser atribuídos a eles na sociedade em abstrato, para a família, para a escola ou para os alunos, independentemente como “compartimentos de tanques”, mais a interação de todos eles é o que fomenta essa situação.

Há necessidade de formação específica neste novo campo de trabalho pedagógico, para a família, para que qualquer intervenção que se pretenda realizar tenha uma visão global do seu contexto.

A criança inicia seu percurso educativo na família que complementa a escola. Portanto, família e escola são dois contextos próximos na vivência cotidiana das crianças, ou que exige um esforço comum para criar espaços de comunicação e participação de forma coerente com essa vivência cotidiana. Por seus esforços, justifica-se em suas finalidades educativas voltadas ao crescimento biológico, psicológico, social, ético e moral das crianças, em suma, ou ao desenvolvimento integral de sua personalidade.

O desenvolvimento de personalidades saudáveis e equilibradas dependerá da coordenação

e harmonia entre família e escola, cujo comportamento influenciará as interações sociais subsequentes e a convivência em grupo, ou que criará um novo estilo de vida.

É urgente que ambas as instituições considerem as crianças como o verdadeiro protagonista do seu trabalho educativo como um objetivo prioritário.

O verdadeiro desafio é aprender a ser e aprender a viver em comunidade, é preciso possibilitar espaços de comunicação e trocas que estimulem a participação e levem compromissos que enriqueçam a vida pessoal e coletiva dos envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A família desempenha um papel importante nesse sentido, mas é necessário ajudá-los a se conscientizar sobre isso. À medida que a sociedade atual muda, devemos enfrentá-la para uma estrutura participativa e comprometida, para que cada um de seus membros desempenhe sua função e tenha consciência de sua identidade individual como membro daquela comunidade.

A escola está localizada no segundo espaço, de vital importância, na vida das crianças. Entre seus objetivos está: estimular a participação, cooperação e colaboração entre os alunos. Consequentemente, colocar em prática dois valores comunitários e democráticos que se pretendem na família e na escola, faria parte das vivências dos alunos, das áreas em que convivem diariamente, configurando sua identidade e o conceito que adquirem de si mesmos.

Em uma sociedade como a nossa, a família e a escola devem ter clareza sobre seus pais e promover a vida em comunidade, como base de toda experiência social subsequente.

A experiência inicial na família de formas de comunicação baseadas no diálogo e no consenso apoiará atitudes democráticas de participação, colaboração e cooperação.

Em suma, é essencial que pais e professores concordem sobre como tornar efetiva a participação da família na escola, para que suas relações se tornem mutuamente úteis e enfrentemos os desafios apresentados por este mundo em mudança, que terá um impacto positivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB n.º 9.394/96. Congresso Nacional. Brasília/DF. 1996.

DESSEN, Maria Auxiliadora and Polonia, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia (Ribeirão Preto), Abr 2007, v.17, no.36, p.21-32.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Relação Família/Escola e o Desempenho Escolar**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

WEBER, Lúcia. **Eduque com carinho: equilíbrio entre amor e limites**. Curitiba: Juruá, 2007.



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

FACONNECT