

Vol. 01

DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS:

A educação em pauta

**Maria de Fatima Andrade Costa Henriques
Adriano Claiton Alves Castro
Francelino Alves Henriques
João Wagner Martins**
(Organizadores)

DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS:
A educação em pauta

Volume 01

**Maria de Fatima Andrade Costa Henriques
Adriano Claiton Alves Castro
Francelino Alves Henriques
João Wagner Martins
(Organizadores)**

**DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS:
A educação em pauta**

Volume 01

Autores:

Adalgisa Fernandes Tanure	Margareth Aparecida Bento
Agostinho Zanuncio	Maria Aparecida de Moraes Diniz
Ana Elisa Tomaz	Maria José Silva Almeida Trindade
Andressa Rodrigues da Silva	Patricia Vesz
Angélica Giro Valdo	Regina Célia da Silva
Joelma Angélica Castilho	Sueli Carvalho Silveira Nogueira
Márcia Schiavo	Tatiana Simões Pavesi



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Maria de Fatima Andrade Costa Henriques; Adriano Claiton Alves Castro; Francelino Alves Henriques; João Wagner Martins [Orgs.]

Diálogos pedagógicos: a educação em pauta. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 278p.

**ISBN: 978-65-5869-079-5 [Impresso]
978-65-5869-198-3 [Digital]**

1. Diálogo. 2. Educação. 3. Lúdico. 4. Pedagogia. I. Título.

CDD – 370

Capa: Andersen Bianchi

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2020

SUMÁRIO

Apresentação	9
Prefácio	11
Capítulo 01 VISÃO HISTÓRICA SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL ATÉ A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 Regina Célia da Silva	13
Capítulo 02 DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL Sueli Carvalho Silveira Nogueira	27
Capítulo 03 MUSICALIZAÇÃO: UM ELEMENTO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL Adalgisa Fernandes Tanure	49
Capítulo 04 O ENSINO DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL Agostinho Zanuncio	71

Capítulo 05 PARALISIA CEREBRAL: DESAFIOS DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL Maria Aparecida de Moraes Diniz	81
Capítulo 06 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INCLUSIVA: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES Ana Elisa Tomaz	101
Capítulo 07 INCLUSÃO NA SOCIEDADE E COMUNIDADE ESCOLAR Andressa Rodrigues da Silva	119
Capítulo 08 EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: SERÁ QUE AS ESCOLAS ESTÃO REALMENTE PREPARADAS PARA ESSA REALIDADE Tatiana Simões Pavesi	139
Capítulo 09 ENXERGAR ESTÁ ALÉM DE VER: O ALUNO COM SÍNDROME DE IRLÉN Joelma Angélica Castilho	169
Capítulo 10 LÍNGUA DE SINAIS COMO GARANTIA DE DIREITOS: ASPECTOS LEGAIS E SOCIAIS Patricia Vesz	189

Capítulo 11 CAMPOS DE ATUAÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE Márcia Schiavo	209
Capítulo 12 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: UM DESAFIO NA ALFABETIZAÇÃO Margareth Aparecida Bento	223
Capítulo 13 IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO Maria José Silva Almeida Trindade	237
Capítulo 14 BRINQUEDOTECA ESCOLAR: OS PROPÓSITOS DE ENSINAGEM E REFLEXOS DA ABORDAGEM DIDÁTICA LÚDICA Angélica Giro Valdo	259

APRESENTAÇÃO

Caros leitores,

Diante das incessantes mudanças inerentes ao mundo globalizado, as exigências por profissionais bem capacitados para nele atuarem tornam-se cada vez mais relevantes. Nesse sentido, a educação necessita ser repensada a todo instante como pilar capaz de suprir as necessidades desta sociedade em constantes transformações, fazendo emergir profissionais qualificados e que atendam a essas expectativas.

Portanto, a formação docente para enfrentar as mazelas sociais, provenientes de um mundo imediatista, requer novos olhares para trazer à tona propostas pedagógicas e encarar os efeitos deste imediatismo, mas que não suprima o desenvolvimento das questões humanas tão relevantes para a construção desta sociedade.

Com intuito de fomentar um debate sobre educação de qualidade e que procure discutir a realidade social, nós, organizadores, apresentamos a *Coletânea Diálogos Pedagógicos: A educação em pauta*, composta por quatro volumes, resultado de um trabalho coletivo e interdisciplinar, revelando inúmeros autores, que em cada capítulo apontarão reflexões contemporâneas sobre educação, no sentido de contribuir, de forma crítica e reflexiva, com a práxis docente.

Nosso objetivo é difundir o resultado das pesquisas realizadas durante os cursos de mestrado e doutorado, pois acreditamos que este material contribuirá para que os processos formativos educativos dialoguem com as pesquisas científicas já realizadas ou que sejam elas impulsionadoras das que ainda serão produzidas.

Cada Volume foi enriquecido com capítulos que trazem pitadas de diferentes localidades brasileiras, engrandecendo o debate educativo com um material que remete as realidades e

inquietações presentes em seu cotidiano. Os livros foram ordenados, sempre que possível, de acordo com a temática, trazendo temas como: Educação Infantil, Alfabetização, Educação Especial, Currículo, Formação Docente entre outros.

Esperamos que os achados apresentados nesta coletânea possam compor seu acervo pessoal e que você possa deleitar-se na leitura de cada capítulo.

Maria de Fatima Andrade Costa Henriques
Adriano Claiton Alves Castro
Francelino Alves Henriques
João Wagner Martins

PREFÁCIO

Prefaciara uma obra literária com a densidade acadêmica que a presente Coletânea contém, é algo que faz emanar uma relativa responsabilidade e, simultaneamente, uma satisfação.

A 'Coletânea Diálogos Pedagógicos: a Educação em pauta' nos traz relevantes reflexões acerca desse complexo tema que é a educação. Não apenas pela etimologia do termo diálogo, que em sua essência viabiliza a discussão entre diferentes atores sociais, mas por ser a partir dos dissensos que surgem novas diretrizes, novas metodologias e novos procedimentos.

Em se tratando de uma obra que nasce do conhecimento acumulado por mestrandos e docentes de uma universidade de outra nação do Mercosul, o enriquecimento se dá para além da simples leitura, já que traz em seu bojo as realidades e culturas de atores sociais de distintas origens geográficas. É também o que muito enriquece a obra.

E eis que assim, pelas diferentes origens de seus autores, é que podemos mesmo afirmar que nascemos e vivemos como um rio, que ao longo de sua trajetória vai recebendo afluentes de vivências e de cognições.

Por vezes, assim como um rio, os autores podem ter se defrontado com eventuais obstáculos colocados ao longo do seu leito, mas os superaram pela importância que a força motriz da educação é capaz de conceder ao se navegar em águas tão profundas, como dos novos conhecimentos contidos na 'Coletânea Diálogos Pedagógicos: a Educação em pauta'

Se a 'poluição' gerada por algumas adversidades pode ter sido capaz de marcar momentos do percurso desse rio de erudição que aqui temos, as sementes das experiências que cada autor teve a oportunidade de plantar ao longo desse trajeto, poderão muito germinar. Sugiro, então, que sejam regadas de forma abundante com sua leitura e apreciação crítica e analítica.

Ao chegarem ao porto de destino – o final deste livro – todos, certamente, estarão mais renovados, pela brisa de novos olhares e pelo frescor de novas reflexões para que sigamos sempre em frente. Este há de ser apenas um porto de parada para abastecimento cultural.

Continuemos a viagem pelo caudal de sabedoria que novos pesquisadores nos trazem.

Prof. Dr. Carlos Estephanio
Presidente da Associação Brasileira de
Pós-Graduados no Mercosul:
ABPÓS MERCOSUL

VISÃO HISTÓRICA SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL ATÉ A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Regina Célia da Silva¹

1. Introdução

Durante muitos séculos, a infância foi vista como uma fase do desenvolvimento humano irrelevante. Acreditou-se que a criança fosse uma miniatura do adulto e deveria comportar-se como tal. O universo infantil das brincadeiras, faz de conta, histórias de conto de fadas, músicas, imaginação, seu mundo simbólico pouco importava. O direito de ser criança era suprimido.

Entretanto, cabe destacar que o processo educacional, seus objetivos, currículos e métodos são suscetíveis ao contexto histórico de cada época. Entender as mudanças sociais e tecnológicas, ocorridas ao longo da história humana, o contexto sociocultural, econômico e político em que ocorreram, é fundamental para compreender o cenário atual. Ao percorrer uma trajetória histórica sobre a educação infantil é possível refletir sobre os progressos e retrocessos, no Brasil e no mundo, visto que os conhecimentos interagem e se expandem, no tempo e no espaço.

Kuhlmann Júnior (2010), considera que, pensar a criança na história significa vê-la como sujeito histórico, percebendo-a como concreta ao nascer, viver ou morrer, expressa a inevitabilidade da história presentes nos seus diferentes momentos. Ao voltar no tempo, direcionando o olhar sobre a Educação Infantil, é possível recriar e questionar a História no presente, enquanto agente de

¹ Mestranda em Ciências da Educação, pela Universidad Columbia del Paraguay (Assunção), Especialista Pedagogia (FAVENI- Faculdade de Venda Nova do Imigrante – Pós-graduada em Educação Inclusiva pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia). Contato:regina-celia0702@hotmail.com.

mudanças procura minimizar a discrepância social e promover uma educação de qualidade para os alunos.

Para Guimarães (2017), o conceito de infância, até mais ou menos no século XVI, foi percebido como resultado de uma estrutura social, política e econômica, marcado pela incompreensão da especificidade do tempo de ser criança. Havia um descaso com as crianças, que viviam em péssimas condições de saúde e higiene, o que elevava os índices de mortalidade infantil. É na modernidade, na relação complexa entre trabalho, sociedade e tecnologia, além dos avanços nos estudos sobre o desenvolvimento humano, que surgem novas concepções de infância. Nesse aspecto, Kramer (2006) esclarece que a concepção sobre o que é ser criança passou por várias mudanças, mas só mais recentemente passou a ser percebida como uma etapa vulnerável:

A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, “a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade” (KRAMER, 2006, p.14).

Por muito tempo, a família foi a única instituição responsável pela educação da criança, vista como uma página em branco, que deveria imitar as ações e comportamentos dos adultos. Em alguns contextos históricos, era discriminada até pelo sexo. Não existia legislação para garantir sua integridade física e mental.

Entretanto, o mundo não é estático e as descobertas científicas modificaram o modo de produção e o jeito de viver das pessoas, impondo outras necessidades e demandas. O trabalho artesanal dos campos foi sendo substituído por máquinas, o que favoreceu o êxodo rural e provocou o aumento da população urbana; a mulher ingressou no mercado de trabalho, nas fábricas, e deixa o lar, modificando a estrutura familiar da época, no caso, patriarcal. Entre esses e outros fatores, a sociedade capitalista se constitui e as crianças pobres, filhos dos pais operários, quando não exploradas

no trabalho, eram abandonadas à sorte, visto a luta pela sobrevivência das famílias desfavorecidas economicamente.

O presente capítulo tem por objetivo refletir sobre a Educação Infantil no Brasil, ao longo da história, abarcando aspectos relevantes até a Constituição Federal de 1988. Nesse momento, o Brasil reconhece o direito da criança à educação, responsabilizando-se em ofertar creches e pré-escolas para a faixa etária de zero a seis anos de idade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, em que se pesquisou em livros, dissertações e artigos acadêmicos, referências que embasam o trabalho. A análise dos dados foi feita à luz do referencial teórico.

O capítulo está organizado da seguinte forma: no primeiro momento ocupa-se com alguns pontos da educação das crianças, no cenário internacional; no segundo momento aborda a infância e a Educação Infantil, no Brasil e, na sequência, analisa e discute os dados e apresenta as considerações finais da pesquisa.

2. Materiais e métodos

Ao delinear a metodologia para a escrita desse capítulo, foi utilizada a pesquisa bibliográfica. Com base na fala de Gil (2010), é possível afirmar que esse modelo de pesquisa é aquele que está embasado “em leitura de materiais publicados em obras ou estudos científicos”. Sua relevância ocorre pela contribuição dos dados recolhidos sobre a Educação Infantil, no Brasil até a Constituição Federal, de 1988.

O enfoque deste trabalho segue a linha qualitativa, que lança o olhar sobre os fatos, apontando encontros e desencontros, ao longo da história da Educação Infantil.

3. A educação das crianças no cenário internacional

De acordo com Paschoal e Machado (2009), a crise do sistema feudal impulsionou o sistema capitalista, com foco no desenvolvimento do capital, no setor industrial e o trabalho

assalariado, dividindo a sociedade da época em duas classes distintas: os donos da produção e os trabalhadores. Na Europa, no início do século XIX até sua metade, deu-se início às instituições de atendimento à infância, atreladas à vida urbana e industrial e ao agravamento das condições de vida, especialmente das mulheres e crianças. No ponto de vista de Kuhlmann Júnior (2001), as instituições apresentavam propostas assistencialistas:

[...] a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p.81).

Com a revolução industrial, criou-se o sistema fabril mecanizado, que substituiu a produção manufaturada, pelas máquinas, exigindo muitos operários. Esse modo de produção, em larga escala, deu espaço, nas fábricas, para o trabalho feminino. Os pais saíam para trabalhar fora, o que deu origem à problemática como deixar os filhos pequenos em casa, caso em que não existiam instituições para esse fim. As mulheres que optavam por não trabalhar nas fábricas, passaram, então, a vender seu serviço, conhecidas como mães mercenárias, que abrigavam e cuidavam os filhos das mães operárias (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Com a consolidação e crescimento dessa nova ordem social e econômica, surgiu a necessidade de repensar como cuidar das crianças.

Rizzo (2003) explica que, com o passar do tempo, o trabalho das mães mercenárias passou a ser insuficiente para atender o excessivo número de crianças e as mulheres dos bairros, mesmo sem instrução formal, passaram a se organizar para atender as crianças, com atividades de canto e memorização de rezas, com foco no desenvolvimento de bom comportamento. Contudo, aumentaram “[...] os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão [...]” (RIZZO, 2003, p.31). A violência e

a falta de respeito com as crianças chegaram a tal ponto que era necessário pensar em uma alternativa para abrigá-las.

Nesse contexto dramático, surgem as primeiras creches. Segundo Andrade (2010), uma das primeiras instituições infantis surgidas na Europa foi a Tricotar ou “Escola de principiantes”, criada em Oberlin, na França, em 1769, com o objetivo de formar hábitos morais e religiosos, bem como o conhecimento das letras e pronúncia das sílabas. A mesma autora destaca mais duas escolas criadas na França: as “salas de asilo”, em 1826, cujos propósitos versavam sobre o provimento de cuidados e educação moral e intelectual para crianças de 3 a 6 anos de idade e as “creches”, escolas para atender crianças de até 3 anos.

Andrade (2010) destaca que o jardim de infância foi criado em 1840, na Alemanha, por Froebel, para atender crianças de 3 a 7 anos, com uma proposta pedagógica que visava à educação integral da infância e defendia um currículo centrado na criança, com jogos e atividades de cooperação. Esse tipo de instituição se propagou intensamente na Europa, a partir de 1870. Os modelos europeus e norte-americano de creches e jardim de infância foram difundidos nos congressos científicos, destacando sua importância aos ideários da modernidade e progresso, aspirados pelos países em desenvolvimento (ANDRADE, 2010).

Em New Lanark, na Escócia, em 1816, foi criada a escola Robert Ower, que recebia crianças de dezoito meses até vinte cinco anos de idade e tinha como objetivo trabalhar lições que envolvessem a natureza, dança e canto, além de procurar desenvolver o raciocínio e o julgamento correto diante das situações propostas pelo professor (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Essa instituição se destacou por não adotar castigos ou prêmios em suas práticas, expandindo-se na Inglaterra e em outros lugares. Seus ideais associavam o cuidar com o educar.

Arce (2002) considera Rousseau, Pestalozzi e Froebel como percussores de uma nova concepção de infância, na Europa. Para esses educadores, a infância era importante para o desenvolvimento da criança e sua formação enquanto cidadão.

Reconheciam seus aspectos psicológicos, afetivos e cognitivos. Pestalozzi e Froebel valorizavam a brincadeira, como forma da criança representar o mundo em que estava inserida, exteriorizando sentimentos e percepções, ao passo que interiorizava novas experiências.

Kuhlmann Júnior (2010) reconhece que o ambiente pedagógico criado nos *kindergarten froebelianos* era rico e diversificado, mas destaca que a proposta era voltada para a disciplina e obediência: “[...] para ensinar a moral não se valia de correção, mas de modelos normativos, da aprendizagem de rituais para a inserção social e dos exemplos de atitudes que são passados nos próprios momentos de ensino” (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p.150). O autor destaca a necessidade de considerar a infância como uma condição da criança, conhecendo suas representações e localizando-a nas relações sociais, reconhecendo-a como produtoras da história.

O quadro internacional apresentado assinala que a concepção de infância e o sistema educacional de hoje são fruto de mudanças, em todos os aspectos da sociedade e do esforço de estudiosos que se dedicaram a essa temática. Esse enredo influenciou também a educação brasileira.

3.1. Infância e Educação Infantil no Brasil

[...] uma herança de pobreza, conheciam a hierarquia social e não havia para com elas nenhum sentimento de proteção ou cuidado, mas sim exploração. Sim, eles eram miúdos frente a um mundo que não se compadecia com seu sofrimento, pois combater o universo adulto desde o início seria tentar vencer uma batalha que já estava perdida (EDWARDS, 1997, p.49).

Esse período histórico da infância brasileira foi marcado pelos abusos de toda a sorte. Revela a importância de se discutir a Educação Infantil para superar as marcas negativas deixadas pelo tempo. É necessário conhecer as origens dessa violência, para intervir com políticas públicas eficazes, que promovam o desenvolvimento integral das crianças nas instituições infantis.

No que tange ao período colonial, dos séculos XVI até XIX, cabe destacar o processo educacional promovido pelos jesuítas, fundamentado no cristianismo e apoiado na concepção da criança santa, imitadora de Jesus. Os jesuítas tinham por objetivo formar um homem novo e para isso catequizaram as crianças indígenas para que elas influenciassem os membros de sua família, convertendo-os à fé cristã.

Para Neto e Maciel (2008), o Projeto Educacional Jesuítico ia além da catequização, pois tinha como ápice implementar mudanças sociais na cultura indígena brasileira, trabalho desenvolvido, gradativamente, e que conseguiu alcançar seu objetivo, na fase do período colonial. Os autores explicam que Ratio Studiorum, o método de ensino educacional desenvolvido pelos jesuítas, estabelecia um conjunto de regras e prescrições práticas e minuciosas a serem seguidas pelos padres em suas aulas. Essa metodologia foi influenciada pelas teorias filosóficas de Aristóteles e de São Tomás de Aquino, pelo Movimento da Renascença e cultura europeia, centrado no autoritarismo do método, formação humanística e literária e o uso da música.

Com o passar dos tempos, os jesuítas passaram também a se dedicar ao ensino dos filhos de colonos e filhos dos donos de engenho, que constituíam a classe social da burguesia. Esses jovens continuavam seus estudos na Universidade de Coimbra, sendo influenciados pelo espírito nacionalista. As principais críticas efetuadas ao método pedagógico dos jesuítas, de acordo com Neto e Maciel (2008, p.183), culminou com a expulsão da Companhia de Jesus e a destruição de sua organização educacional foram de ordem:

- política – os jesuítas representavam um empecilho aos interesses do Estado Moderno, além de ser detentores de grande poder econômico, cobiçado pelo Estado;
- educacional – a necessidade de a educação formar um novo homem – o comerciante e o homem burguês, e não mais o homem cristão –, pois os princípios liberais e o movimento Iluminista trazem consigo novos ideais e uma nova filosofia de vida (NETO; MACIEL, 2008, p.183).

No final do século XIX e início do século XX, ocorreram fatos internos importantes como a Proclamação da República, a Abolição da Escravatura, o Convênio de Taubaté, a eclosão de revoltas como a da Chibata e a Semana de Arte Moderna (1922), entre outros, influenciaram a criação das instituições destinadas a atender as crianças. As novas demandas da sociedade deixavam claro a necessidade de “civilizar” as crianças.

Foi com o olhar sobre a infância das crianças mais pobres que, médicos, juristas, intelectuais e religiosos deram os primeiros passos no sentido de modernizar o país, criando a instituição Roda dos Expostos ou a Roda dos Excluídos. Por mais de um século, esta foi a única instituição de assistência à criança abandonada, sendo extinta em 1950 (NASCIMENTO, 2015). Nessa época, as instituições eram de natureza filantrópica, privadas e religiosas. Kuhlmann Júnior (2000) destaca a influência da “assistência científica”, à qual credita parte do preconceito pela pobreza, ao tratar as instituições como dádiva, desobrigando o Estado de responsabilidade. De fato, para Buges (2001):

[...] o que se pode perceber é que existiram para justificar o surgimento das escolas infantis uma série de ideias sobre o que constituía uma natureza infantil, que, de certa forma, traçava o destino social das crianças (o que elas viriam a se tornar) e justificar a intervenção dos governos e da filantropia para transformar as crianças (especialmente as do meio pobre) em sujeitos úteis, numa sociedade desejada, que era definida por poucos. De qualquer modo, no surgimento das creches e pré-escolas conviveram argumentos que davam importância a uma visão mais otimista da infância e de suas possibilidades, com outros objetivos do tipo corretivo, disciplinar, que viam principalmente nas crianças uma ameaça ao progresso e à ordem social (BUJES, 2001, p.15).

Para Kuhlmann Júnior (2000), o caráter assistencialista, o cuidado com alimentação e higiene não retrataram exatamente um cuidado com a educação infantil, mas sim, uma forma de atender às demandas da sociedade da época.

Dessa forma, era possível camuflar a discrepância entre as carências e defasagens socioculturais da classe trabalhadora e a

dominante. Esse contexto serviu de base para a criação das creches no Brasil.

A creche foi criada como uma instituição dita moderna, para crianças de zero a três anos, entretanto “[...] foi vista como mais um aperfeiçoamento das Casas dos Expostos, que recebiam crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças” Kuhlmann Júnior (2010, p.78). Cabe lembrar que, nesse momento histórico é assinada no Brasil, a Lei Eusébio De Queirós (1850), que proibia o tráfico de escravos e a Lei do Ventre Livre, que garantia a liberdade aos filhos de mulheres escravizadas, nascidos após 1871.

Kuhlmann Júnior (1998) explica que a implementação de creches e jardins de infância foram impulsionadas por ordem jurídico-policial, médico-higienista e religiosas, que mantiveram o caráter assistencialista, para reduzir a mortalidade infantil no Brasil. O pesquisador destaca que, nas primeiras décadas do século XX, foi criado o Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro, pelo médico Arthur Moncorvo Filho, com o objetivo de atender as mães pobres grávidas e dar assistência aos recém-nascidos com distribuição de leite, vacinas e higiene para os bebês. A criação do Departamento da Criança tinha por objetivo fiscalizar as instituições e combater o trabalho das mães voluntárias, que cuidavam de forma precária dos filhos dos trabalhadores.

Paschoal e Machado (2009) descrevem que o movimento operário, em prol da criação de creches e jardins de infância, que reconheceu o atendimento à criança como direito, ganhou forças com o desenvolvimento da indústria nos centros urbanos, a mão de obra feminina no mercado de trabalho e a chegada dos imigrantes europeus. Demorou quase um século de história para legitimar o direito da criança à educação, fato que só veio a ocorrer em 1988, com a Constituição Federal, artigo 208, inciso IV: “[...] o dever do Estado para com a Educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creche e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil elaborou outros documentos oficiais que contemplaram essa temática. Ao olhar, criticamente, o percurso histórico, nota-se que o país ainda tem muito a avançar no sentido de propiciar às crianças, de zero a seis anos, uma educação de qualidade, para formar cidadãos comprometidos com as transformações sociais atuais.

4. Análise e discussão dos dados

Ao revisitar a trajetória histórica da implementação das instituições de atendimento à infância, relacionando aspectos sociais, culturais, políticos e religiosos em diferentes espaços e tempos, fica evidente a complexidade do assunto. É notório também o desenvolvimento da psicologia, ao contribuir para uma visão mais ampla sobre a infância. Ao reconhecer as características inerentes à fase da infância e sua importância, para o desenvolvimento sadio e integral da criança, admite-se que ela é um ser histórico e social, integrante da sociedade.

O cuidado com a criança e a origem das creches, no cenário internacional diferem, significativamente, do Brasil. O sistema fabril levou para o mercado de trabalho a mão de obra feminina, fazendo com que os filhos saíssem do interior da família para serem cuidados em entidades externas. Também houve a preocupação com a saúde e sobrevivência delas. Contudo, é possível identificar, desde cedo, um trabalho pedagógico que aconteceu gradativamente, acompanhando as novas demandas oriundas do desenvolvimento industrial, como a dança e recitação de rezas e, mais tarde a valorização das brincadeiras pelos estudiosos da época.

É claro que a Educação Infantil, no Brasil, sofreu influência das concepções de infância e modelos institucionais europeu, mas cabe ressaltar que a colonização brasileira se deu por meio da violência aos povos nativos e exploração econômica. Vale lembrar as condições desumanas oferecidas às crianças separadas em grupos:

grumetes, pajens e órfãos do Rei, nas embarcações portuguesas que aqui chegavam, marcadas pelo desprezo e crueldade.

A História mostra que as transformações que valorizaram os aspectos humanos aconteceram atreladas às mudanças capitalistas, embates feitos por indivíduos que acreditavam no poder de transformar a sociedade por meio da educação. O modelo educacional dos jesuítas e a instituição da Roda dos Excluídos, embora tivessem suas deficiências, priorizando a doutrina religiosa e o assistencialismo, foram ações que procuram acolher e cuidar das crianças, com um pouco mais de dignidade.

A origem das creches e jardins de infância no Brasil, justificaram-se por um longo período, apenas no vértice do cuidar, deixando de explorar, de forma pedagógica, as ricas experiências do mundo infantil que contribuem para as aprendizagens futuras e na formação do cidadão. Cabe destacar a demora do governo em responsabilizar-se pelas instituições de atendimento às crianças até seis anos, reconhecendo a educação como um direito delas. Essa omissão governamental realçou a visão errônea de que as creches desempenham a função limitada de cuidar fisicamente das crianças, pouco fazendo para seu desenvolvimento intelectual.

5. Considerações finais

A História sobre a origem da Educação Infantil é complexa e revela os embates históricos que contribuíram para o seu progresso e retrocesso, no decorrer dos tempos. Cabe destacar os conhecimentos mais antigos sobre o desenvolvimento humano e as invenções tecnológicas extraordinárias da época, como as máquinas industriais que transformaram os hábitos e costumes dos indivíduos. Em meio às transformações sociais, econômicas e políticas, em nível mundial, está a criança, vista por um bom tempo como um “problema”, um entrave ao desenvolvimento capitalista, ignorada em sua condição de criança. Contudo, é preciso olhar para a História com a visão no presente, entendendo que a Educação Infantil de hoje é fruto de lutas e investigações passadas. Cabe aos

órgãos públicos e a cada cidadão o respeito à infância e o compromisso com cada criança, proporcionando-lhe condições para o seu desenvolvimento físico e cognitivo.

6. Referências

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p.

ARCE, Alessandra. **A Pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

BUJES, Maria Isabel E. **Escola infantil: pra que te quero?** In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Org). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p.13-23.

EDWARDS, Veronica. **Os sujeitos no universo da escola: um estudo etnográfico no ensino primário**. São Paulo: Ática, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p.80-142, set./dez. 2017.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL, Ministério da educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006, p.15-25.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Educando a infância brasileira.** In. LOPES, E. M., FARIA FILHO, L. M., VEIGA, C. G. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte, Autêntica, 2000, p.469-496.

_____. **Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica.** 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. **O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: finais do século XIX, início do século XX.** In. MONARCHA, C (Org.). Educação da Infância Brasileira (1875 -1983). Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p.4-30.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Grumetes, pajens, órfãos do rei e outras crianças migrantes.** In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). Educação da infância: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NASCIMENTO, Edaniela Cristine Machado do. **A rotina com bebês e crianças bem pequenas nos centros municipais de educação infantil de Guarapuava – PR: invisibilidades e silenciamentos.** Dissertação de Mestrado em Educação. Guarapuava, Paraná, 2015.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões.** Educar, Curitiba, n. 31, p.169-189, 2008. Editora UFPR.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional.** Revista HISTEDBR. Campinas, SP, n.33, p.78-95, 2009.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento.** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sueli Carvalho Silveira Nogueira¹

1. Introdução

A Epistemologia Genética, ao descrever o desenvolvimento da criança, relacionado aos aspectos cognitivos, fornece subsídios para melhor compreender o processo educativo. Nesse sentido, é importante conhecer os fatores que contribuem para a construção da aprendizagem, bem como influenciam a aquisição de saberes. É fundamental que os professores da Educação Infantil desenvolvam as atividades educacionais observando fatores construtivistas, incluindo as atividades lúdicas como fonte de prazer, alegria, descontração, convivência agradável, que favorecem a aprendizagem.

Quando se fala em desenvolvimento infantil, trata-se de processo multifacetado em que fatores intrínsecos à criança, relacionados à sua herança genética. Estes fatores interagem com fatores biológicos e externos, originários do ambiente físico, social, cultural e emocional em que a criança vive (BRONFENBRENNER, 1994; ENGLE; BLACK, 2008). Os fatores biológicos são aqueles relacionados aos eventos pré-natais, durante a gestação e pós-natais, como a idade gestacional e/ou o peso ao nascimento, possíveis deficiências físicas, a saúde da criança e estado nutricional, tanto do ponto de vista do suporte energético como de micronutrientes (FIGUEIRAS *et al.*, 2005).

A história da cognição começou por meio do naturalista Charles Darwin, em 1839, quando seu primeiro filho, Doddy, nasceu e começou a observar os comportamentos do bebê. A visão apurada de Darwin percebeu que, por meio da coordenação da atividade física e mental a criança passa a se adaptar ao mundo. O

¹Mestranda em Ciências da Educação, Universidad Columbia Del Paraguay. E-mail: suelicsnogueira2018@gmail.com

termo cognitivo significa a capacidade de conhecimento, representada, segundo Feldman *et al.* (2009) em duas dimensões: sensorial e representativo.

De acordo com Piaget (1986), nesta fase do desenvolvimento inicial acontece a transformação real do modo como a mente é organizada. Os bebês nascem com a capacidade de aprender, de lembrar, com a competência de adquirir e usar a linguagem. São capazes de utilizar sua crescente capacidade sensorial e cognitiva para exercer controle sobre seu comportamento e o mundo.

2. Os estádios no desenvolvimento cognitivo

A habilidade de formar e estruturar a experiência vivida vem da competente atividade das estruturas mentais que funcionam de acordo a seriar, ordenar e classificar, estabelecendo relações. Contudo, existe um isomorfismo entre a forma pela qual a criança organiza a sua experiência e a lógica de grupos e relações. Existem diferentes níveis de expressão dessa lógica, resultado do funcionamento das estruturas mentais, em diferentes momentos de sua construção. Tal funcionamento, mencionado na atividade das estruturas dinâmicas, produz, no nível estrutural, o que Piaget (2007) denomina os “estádios” de desenvolvimento cognitivo. É nas etapas dos estágios que se dá a construção de mundo pela criança.

Quando se fala em estágio nos termos propostos por Piaget (1976) é importante, em primeiro lugar, que a ordem das obtenções seja estável. Trata-se de uma ordem contínua e não cronológica, que depende da experiência do sujeito e não apenas de sua maturidade ou do meio social em que vive. Além desse critério, Piaget propõe outras exigências básicas para caracterizar estádios no desenvolvimento cognitivo:

1º) todo estágio tem de ser integrador, ou seja, as estruturas elaboradas em determinada etapa devem tornar-se parte integrante das estruturas das etapas seguintes;

2º) um estágio corresponde a uma estrutura de conjunto que se caracteriza por suas leis de totalidade e não pela justaposição de propriedades estranhas umas às outras;

3º) um estágio compreende, ao mesmo tempo, um nível de preparação e um nível de acabamento;

4º) é preciso distinguir, em uma sequência de estágios, o processo de formação ou gênese e as formas de equilíbrio final (PIAGET, 1976).

Desta forma, Piaget (1986) distinguiu quatro grandes períodos no desenvolvimento das estruturas cognitivas, intensamente relacionados ao desenvolvimento da afetividade e da socialização da criança, ou seja, a interação do sujeito com o meio:

1º período: Sensório-motor (0 a 2 anos)

2º período: Pré-operatório (2 a 7 anos)

3º período: Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos)

4º período: Operações formais (11 ou 12 anos em diante). (PIAGET, 1986).

Cada uma dessas fases é caracterizada por formas diferentes de organização mental, que possibilitam as diferentes maneiras do indivíduo relacionar-se com a realidade que o rodeia (COLL e GILLIÈRON, 1987). De uma forma geral, todos os indivíduos vivenciam essas 4 fases, na mesma sequência, entretanto, o início e o término de cada uma pode sofrer variações em função das características da estrutura biológica de cada indivíduo e da riqueza (ou não) dos estímulos proporcionados pelo meio em que estiver inserido. Por isso, é que "a divisão nessas faixas etárias é uma referência, e não uma norma rígida", conforme lembra Furtado; Bock; Teixeira (1999). Será abordado, a seguir, sem entrar em uma descrição detalhada, as principais características de cada um desses períodos.

2.1. estágios do desenvolvimento cognitivo de piaget

Estágio da inteligência sensório-motora (de 0 a 2 anos de idade), descoberta das sensações e dos movimentos, o período em que a coordenação motora é desenvolvida. Os bebês obtêm

controle consciente e intencional sobre suas ações motoras, durante as primeiras fases do desenvolvimento cognitivo sensório-motor, a cognição parece focalizar apenas o que eles podem perceber, imediatamente, pelos sentidos. É a fase em que o bebê passa a imitar o que vê e a linguagem começa a ser trabalhada pelo choro e outros sinais. É nessa fase que o bebê percebe os próprios movimentos sem o senso de permanência do objeto.

Nesse período a inteligência surge bem antes da linguagem e do pensamento, trata-se de uma inteligência prática, sustentada pela manipulação de objetos concretos e pela percepção destes objetos enquanto estão presentes à mente. No entendimento de Piaget (2011), quando uma criança pega uma vareta para puxar um objeto que está distante, considera-se isto um ato de inteligência. Mas é uma inteligência que só é possível com a presença de objetos, não se pode dizer ainda de que isso é inteligência propriamente dita. Para o psicólogo suíço (1986), a inteligência é resultado de processos adquiridos pela criança, sempre em desenvolvimento:

A inteligência não aparece, de modo algum, num dado momento do desenvolvimento mental, como um mecanismo completamente montado e radicalmente diferente dos que o precederam. Apresenta, pelo contrário uma continuidade admirável com os processos adquiridos ou mesmo inatos respeitantes à associação habitual e ao reflexo, processos sobre os quais ela se baseia, ao mesmo tempo que os utiliza (PIAGET, 1986, p.23).

Entende-se, desse modo, que a inteligência é um processo que se inicia desde o nascimento da criança, mas não uma inteligência propriamente dita, e sim uma inteligência oriunda dos reflexos e hábitos adquiridos ou inatos do sujeito. Além do mais, pode-se falar de uma inteligência senso-motora, o que significa dizer que várias etapas serão realizadas, até o desenvolvimento pleno da inteligência.

De acordo com Piaget (1986), a inteligência é uma adaptação, por isso, para apreender as relações com a vida em geral, é necessário definir quais as relações que existem entre o organismo e o meio ambiente. O que quer dizer que, para entender a evolução

da inteligência é indispensável conhecer as relações que o sujeito estabelece com o meio e como o meio influencia nesse processo, ou seja, de que forma a criança utiliza os objetos externos para apreender, e aprender sobre eles, por meio de ações coordenadas.

No parecer de Becker (2010), a inteligência da criança torna-se mais ativa conforme o seu amadurecimento, os objetos sobre os quais ela age, nunca podem ser concebidas independentes da atividade do sujeito. Sendo assim, a ação do sujeito é imprescindível para a constituição de sua inteligência. É preciso agir para aprender sobre o mundo e sobre as coisas. A inteligência desenvolve à medida que a criança começa agir e interagir, com e sobre o mundo, mesmo que seja com pequenos atos na fase sensório-motora, por exemplo: quando um bebê procura algo que está escondido. Pode-se dizer que a criança aprende mais, quando participa ativamente do processo de aprendizagem.

Portanto, fica evidente que, para Piaget (2011), o conhecimento não ocorre pelas informações que os objetos têm, mas pela ação do sujeito sobre essas informações, transformando-as em conhecimentos. Deste modo, a relação sujeito e objeto, constitui uma interação indispensável para a construção de conhecimentos científicos, por parte do aluno. Contudo, é necessário que o ensino possibilite ao aprendiz situações que permitam a pesquisa e a investigação, para que o sujeito aprenda ativamente o processo de construção do saber.

Estágio da inteligência simbólica ou pré-operatória (2 a 7-8 anos de idade), em que a criança começa a desenvolver as representações mentais internas que iniciaram ao final do estágio sensório-motor. Surge o pensamento representativo, nesse estágio, o que abre caminho para o desenvolvimento subsequente do pensamento lógico, durante o estágio de operações concretas. Com o pensamento representativo, desenvolve-se a comunicação verbal e surge o egocentrismo. Embora a criança conviva com pessoas da família e consiga se comunicar, ainda pensa de acordo com suas experiências individuais.

Vale destacar que o estágio pré-operatório é caracterizado pelo acréscimo no desenvolvimento conceitual, pelo fato da criança ter capacidade para manipular conceitos. No entanto, a capacidade infantil para manipular conceitos nesse estágio ainda é muito limitada. Para Piaget (2011) a linguagem e o pensamento que surgem nesse estágio, acontecem simultaneamente ou surgem em momentos diferentes. Como descrito por Piaget (2011), essa é a fase simbólica:

A linguagem é necessariamente, interindividual, sendo constituída por um sistema de signos (=significantes arbitrários ou convencionais). Mas, ao lado da linguagem, a criança pequena- menos socializada que a de 7-8 anos e sobretudo que o próprio adulto -tem necessidade de outro sistema de significantes, mais individual e mais motivado: os símbolos, cujas formas mais correntes na criança pequena se encontram no jogo simbólico ou de imaginação..., o jogo simbólico aparece mais ou menos ao mesmo tempo da linguagem (PIAGET, 2011, p.77).

Desta forma, entende-se que o jogo simbólico tem papel importante no pensamento da criança, ela é capaz de representar situações individuais cognitivamente e afetivamente, à medida que imagina determinado objeto ou acontecimento. Para Piaget (2011), quando surge a função simbólica, a criança passa a evocar um acontecimento ou um objeto ausente por meio da imitação, do jogo simbólico, do desenho, da imagem mental da memória, o que consiste numa característica da representação. Pode-se dizer que a representação ocorre independente da linguagem.

De acordo com Carvalho (2012):

Portanto, aquisição da linguagem só pode ocorrer a partir do momento em que a criança entra no período pré-operatório, ou seja, só quando ela é capaz de simbolizar- representar, ou seja, colocar algo no lugar do objeto ou sentimento.(...) Nenhuma função semiótica, imitação, jogo simbólico, desenho, imagem, linguagem pode ocorrer se não houver simultaneamente a estruturação do pensamento e da inteligência. Porém para Piaget, assim como para Vygotsky, o processo de interação com o outro e com os objetos culturais são base para a criança construir o pensamento e a linguagem. Sem a interação isso não seria possível (CARVALHO, 2012, p.154)

Diante dessas considerações entende-se que, antes de desenvolver a linguagem oral existe um longo caminho até chegar a sua construção, dependente de um ambiente rico em interações verbais.

- Estágio da inteligência formal ou operacional concreto (7-8 a 11-12 anos de idade), fase em que as crianças tornam-se capazes de manipular mentalmente as representações internas que formaram durante o período pré operatório, agora , além de ter idéias e memórias dos objetos, também podem realizar operações mentais com essas idéias e memórias. Segundo Piaget (2007), por volta dos 11 e 12 anos, chega-se à etapa do processo que leva a criança a se libertar da duração, sai do contexto psicológico das ações do sujeito e alcança um caráter extemporâneo, próprio das ligações lógico-matemáticas depuradas. Pode-se dizer que o sujeito já é capaz de realizar operações que estão fora de sua percepção e manipulação, situações essas totalmente abstratas e que exigem raciocínio e reflexão.

Nesse momento ocorre uma transformação fundamental no pensamento da criança. Esta passa do pensamento concreto para o pensamento formal, ou seja, para o pensamento hipotético-dedutivo. De acordo com Piaget (2007, p.48), "a primeira característica das operações formais consiste em poderem realizar-se sobre hipóteses e não sobre objetos". Em vista disso, a criança é capaz de realizar operações baseada em hipóteses o que não exige necessariamente o uso e manipulação de situações concretas, Piaget afirma(2011) que:

(...) a criança, trata-se não somente de aplicar as operações aos objetos, ou melhor, de executar, em pensamento, ações possíveis sobre esses objetos, mas de refletir estas operações independente dos objetos e de substituí-las por simples proposições...o pensamento concreto é a representação de uma ação possível, e o formal é a representação de uma representação de ações possíveis (PIAGET, 2011, p.56-57).

Corrobora-se então o desenvolvimento do pensamento da criança, na medida em que consegue representar mentalmente situações que não são vivenciadas por elas, mas que são totalmente

abstratas, situações que exigem raciocínio e concentração. O pensamento formal permite a reflexão acerca das operações e dos caminhos percorridos para resolução dessas operações.

- Estágio operacional formal (a partir dos 12 anos de idade) é a fase em que a aquisição de raciocínio lógico é completa, já é capaz de lidar com questões lógicas e abstratas, envolve operações mentais abstratas e simbólicas que podem não ter formas concretas ou físicas. A criança começa a fazer escolha dos sentimentos morais, durante as operações formais as crianças são capazes de adotar outras perspectivas além das suas próprias, mesmo quando não estão trabalhando com objetos concretos. Nesse estágio, as crianças ou adolescentes procuram, intencionalmente, criar uma representação mental sistemática das situações com as quais se deparam, e conseguem imaginar situações mesmo sobre algo que nunca aprenderam, é um estágio em que desenvolvem teorias, possibilidades e autonomia.

No desenvolvimento por estágios sucessivos, é realizado um “patamar de equilíbrio”, constituindo-se em “degraus”, que levam em direção ao equilíbrio final. Quando o equilíbrio é atingido num ponto e a estrutura é integrada em novo equilíbrio, em formação, os diversos estágios ou etapas surgem, como consequência das sucessivas equilibrações. É um processo a partir de certos estímulos, que podem ser enriquecidos com um ambiente apropriado para as crianças, de forma a estimular o crescimento em diversos aspectos físico, social e emocional.

A sequência necessária de desenvolvimento supõem 4 psicologias do desenvolvimento, com uma duração adequada para a construção das competências cognitivas que as caracterizam, sendo que cada estágio resulta, necessariamente, do anterior e prepara a integração do seguinte. Este é o caminho a ser percorrido na construção da inteligência humana, que vai do período sensório-motor (0-2 anos) aos Períodos simbólicos ou pré-operatório (2-7 anos), lógico-concreto (7-12 anos) e formal (12 anos em diante).

É preciso esclarecer que os estágios indicam as possibilidades do ser humano (sujeito epistêmico), não dizem respeito aos

indivíduos (sujeitos psicológicos) em si mesmos. A efetivação ou realização dessas possibilidades dependerá do meio no qual a criança se desenvolve, uma vez que a capacidade de conhecer é resultado das trocas do organismo com o meio. Da mesma forma, essa capacidade de conhecer depende, também, da organização afetiva, pois a afetividade e a cognição estão sempre presentes em toda a adaptação humana.

2.1.1. Teoria piagetiana

A Psicologia de Piaget está fundamentada na idéia de equilíbrio e desequilíbrio, que são responsáveis por todas as mudanças associadas ao desenvolvimento cognitivo. De acordo com os seus conceitos, o desenvolvimento cognitivo tem a ver com o acompanhamento de respostas em relação ao ambiente, quando o ser Humano começa a criar *insights*, com a capacidade de entender e se adaptar ao seu novo universo.

Na concepção de Piaget (2011), é mais provável que o desequilíbrio ocorra durante os períodos de transição entre estágios, quando a criança entra em contato com um novo conhecimento, há naquele momento um desequilíbrio e surge a necessidade, de voltar ao equilíbrio. O processo começa com a assimilação do elemento novo, com a incorporação às estruturas já esquematizadas, através da interação. Há mudanças no sujeito e tem início o processo de acomodação que, aos poucos, chega à organização interna. Começa a adaptação externa do sujeito e a internalização já aconteceu. Um novo desequilíbrio volta a acontecer e pode ser provocada por carência, curiosidade, dúvida etc. O movimento é dialético (de movimento constante) e o domínio afetivo acompanha sempre o cognitivo (habilidades intelectuais), no processo endógeno.

Piaget (2007), privilegia a maturação biológica, acredita que os conhecimentos são elaborados de forma espontânea pela visão particular e peculiar (egocêntrica) que as crianças mantêm sobre o mundo progressivamente. Aproximando-se da concepção dos

adultos, estabelece relações sociais, de acordo com o estágio de desenvolvimento em que se encontra. Piaget (2007) acredita que a aprendizagem está subordinada ao desenvolvimento e tem pouco impacto sobre ele. Com isso, ele minimiza o papel da interação social. Para o autor, o pensamento aparece antes da linguagem, que é apenas uma das suas formas de expressão. A formação do pensamento depende, basicamente, da coordenação dos esquemas sensório-motores e não da linguagem.

A linguagem só ocorre depois que a criança já alcançou um determinado nível de habilidades mentais, subordinando-se, pois, aos processos de pensamento. A linguagem possibilita à criança evocar um objeto ou acontecimento ausente na comunicação de conceitos. Piaget (2011) estabeleceu uma clara separação entre as informações que podem ser passadas por meio da linguagem e os processos que não parecem sofrer qualquer influência dela. Este é o caso das operações cognitivas que não podem ser trabalhadas por meio de treinamento específico feito com o auxílio da linguagem. Por exemplo, não se pode ensinar, apenas usando palavras, a classificar, a seriar, a pensar com responsabilidade.

2.2. O processo de equilíbrio segundo Piaget

Existe na teoria piagetiana, dois termos que não podem deixar de ser mencionados e explicados: assimilação e acomodação. Segundo Piaget (2007), toda atividade do sujeito envolve esses dois movimentos. Deste modo, denominou a assimilação e a acomodação de funções invariantes, visto que, são funções que não mudam por causa do desenvolvimento (LEFRANÇOIS, 2008). O admirável de se falar dessas funções, porque é por meio delas que se chega à equilíbrio da atividade mental.

3. Análise dos achados

3.1. Assimilação

A Assimilação designa um processo pelo qual uma criança adquire nova informação, que até então não possuía. A criança está sempre disposta a aprender mais e armazenar informações diferentes, das que possui um desenho animado ou um brinquedo diferente recém apresentado que são experiências para ela acrescentar ao cérebro.

3.2. Acomodação

A Acomodação necessita da participação do adulto, para corrigir a criança quando ela aponta para um objeto e fala que é outro, mesmo quando são parecidos. Com essa intervenção, ela vai acomodar a informação e criar um esquema em relação ao objeto, desta forma é possível tentar assimilar o estímulo com a mudança na estrutura cognitiva.

Para Piaget (2011), o importante não é a explicação de equilíbrio, mas sim o processo de equilibração, sendo o equilíbrio o resultado desse processo. E esse processo de equilibração envolve a assimilação e acomodação. Piaget (2007) declara que o equilíbrio é uma propriedade intrínseca e constitutiva da vida orgânica e mental e, nesse sentido, explicá-lo é indispensável para os esclarecimentos biológicos e psicológicos. A criança, por suas necessidades biológicas procura adaptar-se ao meio, em busca da sobrevivência e, para isso, procura modificar o meio pela ação, e ao mesmo tempo modifica-se à medida que interage com o ambiente. É nesse sentido que o sujeito busca um equilíbrio entre as necessidades internas com as novas situações externas a fim de garantir sua adaptação. Nesta perspectiva, Piaget (2011), esclarece a importância da interação entre sujeito e meio:

Levando em conta, então, esta interação fundamental entre fatores internos e externos, toda conduta é uma assimilação do dado a esquemas anteriores (assimilação a esquemas hereditários em graus diversos de profundidade) e toda conduta é, ao mesmo tempo, acomodação destes esquemas a situação atual. Daí resulta que a teoria do desenvolvimento apela, necessariamente, para a noção de equilíbrio entre os fatores internos e externos ou, mais em geral, entre a assimilação e a acomodação (PIAGET, 2011, p.89).

Nesse aspecto, todo ser humano nasce com a capacidade de adaptar-se ao meio, assimilar e acomodar os objetos externos em sua estrutura cognitiva, na busca do equilíbrio, o que permite seu desenvolvimento a partir da evolução de sua inteligência. A criança, ao se encontrar em uma nova situação, busca inseri-la a conhecimentos anteriores (assimilação), porém muitas vezes, nessa assimilação, é necessário certas modificações (acomodação) para uma verdadeira compreensão da situação encontrada.

A Educação Infantil é o período escolar que abrange desde o zero aos 5 anos de idade. Nota-se que o papel da afetividade é fundamental para o desenvolvimento das crianças, nesta fase. Para estabelecer um vínculo afetivo com a criança, o professor não pode comparar as crianças com o adulto sabendo que “a infância é considerada como um período claramente diferenciado, com necessidades e características próprias” (NOGUEIRA; LEAL, 2015, p.182). Contudo, para que haja relação afetiva com uma criança é preciso, que o educador se coloque, antes de tudo no lugar da criança, participe do mundo infantil e tente entender o seu modo de pensar.

3.3. Adaptação na creche

O processo de inserção dos bebês, no âmbito institucional, chamado de adaptação, requer cuidados especiais. A criança precisa ser cuidada, rodeada de afeto e respeitada em suas diversas necessidades. No dia a dia na creche o professor é o mediador em relação ao ambiente e ao contato de uma criança com a outra. O professor pode sair de cena, à medida que a criança se apropria dos instrumentos como: brinquedos

ou até mesmo outra criança à sua disposição como parte de si, da mesma forma como da figura materna.

O período de adaptação na creche depende da integração entre os pais e a escola, pois é um período considerado necessário para que a criança se familiarize com o novo ambiente e a família precisa estabelecer um bom relacionamento com a instituição. A separação entre mãe e bebê gera sofrimentos e dificuldades, num estabelecimento de novas relações. Entretanto, considera-se que, entre as diversas experiências vividas pela criança, com a mãe existe uma relação física e afetiva, enquanto o educador estabelece com a criança uma relação episódica.

Embora o educador permaneça por muitas horas, durante vários anos com a criança, e figure por longo tempo em sua memória, só vai durar enquanto o bebê frequentar a creche. Quanto à mãe, existe um vínculo marcado desde antes do nascimento, será sempre parte da sua identidade. Fica definido que o educador exerce funções simbólicas e alternadas, tanto materna quanto paterna, e tem um papel próprio no processo construtivo do bebê.

De acordo com Carvalho (2012), a creche faz parte do universo simbólico da criança:

(...) quando se fala em bebês e creches, há necessidade de entender esta instituição como um elemento que atua na constituição do sujeito. Um elemento que ajuda a compor, de maneira própria, o universo de determinadas crianças, mais especificamente aquelas que frequentam creche. (...) A creche é o lugar do cuidado, da convivência e da educação, é um lugar marcado enquanto espaço público e, portanto, espaço coletivo. Além disso, a creche é representante do outro, universo simbólico da linguagem e da cultura, elemento fundamental para o advento da constituição subjetiva. E finalmente, pode ser “lido” e “vivido” por cada um de maneira própria (CARVALHO, 2012, p.40).

O professor da Educação Infantil precisa saber que as crianças dessa idade ainda não entendem por que precisam ficar longe de casa e dos pais. Deve ter em mente que é o momento de transição em que a criança vai se habituando à nova rotina, longe dos familiares que tem como referência. Suas vivências até então, são

referentes à família, o que transmite à criança segurança e sentimentos bons, tais como: carinho, amor, afeto, cuidado, dentre outros, por isso, o professor precisa desenvolver um olhar sensível que seja capaz de mediar com empatia. Esse processo de adaptação deve ser considerado como ponto de partida para uma experiência escolar, podendo ser boa ou ruim, e boa parte do direcionamento dessa experiência vem do professor responsável.

As crianças precisam se adaptar ao novo ambiente, e esta adaptação deve ser feita de forma lenta e gradual, com a ausência dos pais aos poucos ficando maior. Nessa fase a criança chora muito, algumas podem até recusar comida, apresentar um excesso de sono ou até mesmo agressividade. Um dos problemas de adaptação na creche é a ambientação em um espaço diferente, outro tem a ver com a rotina, muito diferente de casa, principalmente, em relação aos horários do sono e da alimentação.

Dia após dia, a criança vai criando um vínculo com os professores, colegas de sala e atividades, sentindo-se cada vez mais segura. Não existe um tempo determinado para essa transição, varia de uma criança para outra. Para Carvalho (2012):

A adaptação deve ser vivida como um momento de transição: de passagem do conhecido para o tempo de conhecer, para o tempo de se apropriar do novo, ou seja, tornar seu o que ainda é estranho. Por isso é comum vermos algumas crianças que já conseguiram deixar a mãe ir embora, continuarem apegadas a objetos ou brinquedos que trouxeram de casa: aquele que fica agarrado ao seu bicho de pelúcia, um brinquedo ou mesmo um pedaço de fralda, um objeto que pertence a mãe (CARVALHO, 2012, p.50).

Este período é muito delicado, tanto para os pais como para os filhos, muitas mães param de trabalhar após o término da licença-maternidade. Apesar destas instituições serem consideradas um benefício, inclusive a creche é reconhecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente como um direito, também na Constituição da República, de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 (LDBEN).

3.4. O direito à creche

Como dever do Estado, o texto da Constituição Federal (1998), assegura o direito a creches e pré-escolas da seguinte forma:

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

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

Desta forma, como norma inserida no rol dos direitos dos trabalhadores, tem-se:

“Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas (BRASIL, 1998).

Em regulamentação ao comando normativo constitucional, dispõe a Lei Ordinária Federal nº 9.394/96 Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDBEN) que:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 - A educação infantil será oferecida em:

I - creche ou entidades equivalentes, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

No mesmo sentido dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96):

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

(...)

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1996).

Contudo, é inegável o direito à creche, direito este gratuito e universal, sendo assim todas as pessoas podem utilizá-lo, independentemente de possuírem condições de custear na iniciativa privada.

No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90 repete que é dever do Estado assegurar o atendimento ao mencionado direito ampliando a faixa etária: Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:(...) IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. (BRASIL, 1990).

Portanto, é necessário que se dê real importância às necessidades da criança, e seja oferecido um ambiente constituído de materiais, aparelhos e recursos, físicos, sociais e intelectuais para o seu melhor desenvolvimento para formar sujeitos dignos de uma sociedade. "O problema de educadores, mestres, pais e do próprio Estado, em matéria de educação, é fornecer ambiente no qual as atividades educativas possam desenvolver-se" (KISHIMOTO, 2002, p.103).

Conforme Itapemirim (2012):

(...) O conhecimento se dá nas pessoas, e ninguém pode aprender pelo outro, mas é possível criar condições de interação e comunicação que favoreçam a geração subjetiva do conhecimento. Se as comunicações ampliam a possibilidade de interagir, aumentam, por conseguinte, a possibilidade de aprender com prazer, já que o aprender proporciona a alegria de perceber o significado pessoal das informações que lhe transmitem os outros (ITAPEMIRIM, 2012, p.45).

Nessa direção, entende-se que, na creche, as crianças adquirem conhecimento, desenvolvendo assim o aspecto cognitivo, pela interação, e é neste momento que expandem sentimentos e emoções. Vale ressaltar que esse é um período em que é grande a influência que a cultura tem sobre seu desenvolvimento, seja por meio de músicas, jogos, brincadeiras, danças ou práticas esportivas.

As creches surgiram como instituições de cuidado das crianças, com a presença cada vez mais forte das mulheres no mercado de trabalho. O professor é o responsável pela adaptação da criança e o desenvolvimento dessa adaptação precisa estar disponível para ser reconhecido pela criança, de forma a formar um

vínculo com ela. Neste momento de adaptação, é importante a presença dos pais, nos primeiros dias de adaptação da criança, devem participar do banho, da alimentação e de alguns momentos de brincadeira ou de atividades, para que os educadores possam conhecer mais como a criança age, de forma a fazer o seu planejamento de acordo a ajudar no desenvolvimento da criança.

3.5. Ludicidade e o desenvolvimento cognitivo

Desde o ventre materno, local protetor e mantenedor da vida, no qual o ser cresce e se desenvolve, formando-se, estruturando-se para o mundo externo, a criança se desenvolve e cresce. É neste mundo que o novo ser se desenvolverá, em que amor, afeto, acolhimento familiar, situação social e cultural, exercerão influências em sua vida. Seu desenvolvimento motor, cognitivo e social são rápidos, porém, é muito importante a formação do vínculo afetivo entre a pessoa que cuida da criança, mãe, pai, tia ou avó e o lactente.

Desde a mais tenra idade a criança brinca com o seu corpo, prazerosamente, e inicia sua relação com o mundo movimentando os pés, mãos e dedos, pegando em objetos e manipulando-os. Essas descobertas e conquistas provêm de seu corpo, interagindo com o mundo ao redor, sendo o alicerce para o seu desenvolvimento. É nessa fase inicial da criança, no momento das descobertas que há o desenvolvimento motor, que se encontra o brincar que é uma necessidade básica e inerente. “A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando” (KISHIMOTO, 2002, p.26).

Para Kishimoto (2002), a interação tem a capacidade de produzir a cultura lúdica:

O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica. Esta origina-se das interações sociais do contato direto ou indireto (manipulação do brinquedo: quem o concebeu não está presente, mas trata-se realmente de uma interação social). A cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social que lança suas raízes, (...) Toda interação supõe efetivamente uma interpretação das

significações dadas aos objetos dessa interação(indivíduos, ações, objetos,materiais) e a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros (KISHOMOTO, 2002, p.27).

Deste modo,o ato de brincar é considerado fundamental no processo do desenvolvimento.E a cultura tem uma grande influência por meio de jogos, brincadeiras, danças, músicas e dinâmicas dirigidas por um adulto,tanto no desenvolvimento motor quanto cognitivo da criança.

É neste momento que a criança projeta histórias do seu contexto social para o mundo da imaginação no qual desenvolve a imaginação e a ludicidade, a partir da curiosidade em descobrir tudo que a cerca. De fato,é brincando e jogando que a criança se desenvolve, descobrindo o mundo. Neste período, surgem as brincadeiras simbólicas,os “faz de conta”, representando, o seu dia adia, fase escolar em que,pelas atividades lúdicas a criança constrói seu vocabulário linguístico e psicomotor. Na creche a criança divide com seus colegas, as dúvidas, alegrias,frustrações e descobertas.

Para finalizar,dentre a grande variedade de brincadeiras, jogos e canções que o folclore infantil disponibiliza, seria impossível esquecer as Cantigas de Roda, que desenvolvem o lado social da criança. Para brincar de roda, são necessárias outras crianças ou outras pessoas para que a brincadeira aconteça. Observa-se a importância desta atividade lúdica no desenvolvimento infantil, sendo que os movimentos realizados durante as rodas cantadas refletem uma necessidade interior de exercitar a coordenação de pensamento, numa explicitação clara da importância do corpo na aprendizagem.

4. Conclusão

Neste estudo, foi apresentado o desenvolvimento cognitivo, como um processo pelo qual as crianças adquirem conhecimento sobre o mundo e tudo o que as rodeia, ao longo da vida. Isso mostra que, ao falar em conhecimento, significa que é com ações, em

resposta à adaptação ao meio que o desenvolvimento acontece. Portanto, compreende-se que o desenvolvimento cognitivo é simplificado em desenvolvimento do conhecimento, em todos os dias, com vários tipos de conhecimentos, que permitem ao sujeito aprofundar ainda mais, sendo levado a um nível da cognição

De acordo com o estudo, a criança se desenvolve segundo uma lógica diferente de pensar, em cada etapa da sua vida, contribuindo para poder aplicar as atividades lúdicas no desenvolvimento da criança e salientar a sua contribuição para a aprendizagem. A ludicidade é uma atividade própria da infância, que pode se desenvolver de maneira individual ou coletiva, além de contribuir com a socialização, pelas relações estabelecidas nessas atividades. De acordo com Piaget, os estágios do desenvolvimento da criança aparecem em uma ordem necessária. Esses estágios não podem ser interrompidos, pois um prepara o outro e são construídos de acordo com a idade e o desenvolvimento de cada indivíduo, que depende da interação do sujeito com o meio em que está inserido.

A teoria Piagetiana mostra que os conhecimentos são elaborados, espontaneamente, pela criança, de acordo com o estágio de desenvolvimento em que se encontra. A visão particular e peculiar (egocêntrica) que as crianças apresentam sobre o mundo vai, progressivamente, aproximando-se da concepção dos adultos, tornando-se socializada e objetiva.

Além disso, os autores entendem o conhecimento como adaptação e construção individual e concordam que a aprendizagem e o desenvolvimento são autorregulados. Sendo assim, no cotidiano das práticas educacionais, os estágios de Piaget e os achados dos pesquisadores são essenciais, principalmente, para prover constantes reflexões sobre as práticas e perceber o que de fato a criança necessita em cada momento.

É de grande importância que os professores que trabalham com educação infantil desenvolvam suas atividades educacionais, incluindo atividades lúdicas como fonte de prazer, descontração, convivência agradável para o desenvolvimento integral no processo educacional. Desta forma, é necessário uma eficiência do

trabalho pedagógico, das creches e escolas, norteado por projetos didáticos, os quais possibilitam a prática de atividades significativas, visando uma aprendizagem para a vida, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo infantil.

Brincar, dançar, desenhar, rabiscar, bagunçar, cantar, são algumas das formas lúdicas que a criança utiliza para seu crescimento e para desenvolver os aspectos cognitivo e motor. Todas têm sua importância nesse processo. A criança se constrói como ser ao interagir com o outro e o mundo, o brincar apresenta uma função de destaque no seu crescimento e desenvolvimento. Ao interagir, ludicamente, com o mundo, descobre o mundo e a si mesma, e dessa forma organiza o seu interior, a partir das vivências no seu meio exterior.

5. Referências

BECKER, Fernando. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: Da ação à operação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRONFENBRENNER U, Ceci SJ. Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a biological model. **Psychological Review**; v.101(40), pp.568-586, 1994.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN**, 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL, **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10726162/inciso-xxv-do-artigo-7-da-constituicao-federal-de-1988>>. Acesso em: 23 ago. 2020.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA** (Lei nº 8.069/90). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

CARVALHO, Maria Tereza Vasconcelos de. **Interações: ser professor de bebês- cuidar, educar e brincar, uma única ação**. Ed. Edgard Blucher Ltda.2012.

COLL, C.; GILLIÈRON. C. Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional. In, LEITE, L.B. (org) **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1987. p.15-49.

ENGLE PL, BLACK MM. **The effect of poverty on child development and educational outcomes**. Ann N Y AcadSci; v. 1136, pp.243–256, 2008.

FELDMAN, R.D. et al. Livro: Desenvolvimento Humano. Ed.Artmed. 10ªed, 2009. Porto Alegre/RS-Brasil.

FURTADO, O.; BOCK, A.M.B; TEIXEIRA, M.L.T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13.ed. São Paulo: Saraiva, 1999

KISHIMOTO, Tizuko Morchila. O Brincar e suas Teorias. Editora Pioneira: São Paulo, 2002.

ITAPEMIRIM. **Reescrevendo Saberes e Fazeres: Produzindo Novos Conhecimentos**, 2012.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: Cengage, 2008.

PIAGET, Jean. Epistemologia Genética. Tradução: Álvaro Cabral. 3ª ed. Martins Fontes: São Paulo, 2007

_____. **Seis estudos de Piaget**. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011

_____. **O nascimento da inteligência da criança**. Editora Crítica: São Paulo, 1986.

_____. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

NOGUEIRA, M.; LEAL, D. **Teorias da aprendizagem: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico**. 2.ed. Curitiba: InterSaber, 2015.

MUSICALIZAÇÃO: UM ELEMENTO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adalgisa Fernandes Tanure¹

1. Introdução

A música é, dentre as artes, talvez a mais bela, presente nas diversas culturas de várias regiões do planeta terra, transpondo os obstáculos do tempo e do espaço. E o que vem a ser a música? Ao longo do tempo, muitas foram as respostas. Dependendo da cultura de cada sociedade e contexto, a música recebeu um significado. Elce Pannain (1975) define a música como a “arte de combinar sons e formar com eles melodias e harmonia” Pannain (1975, *apud* BRITO 2003, p.26). Deste modo, perceber o mundo a sua volta, por intermédio dos sons e silêncio é competência ao ser humano. Isso lhe permite ser produtor de sua história.

Foi desta forma que o ser humano, juntando as batidas, sons e o silêncio, criou a música. Com a evolução da música e surgimento dos instrumentos, os artistas musicais passaram a utilizá-la em rituais, festas, durante o trabalho e até em momentos de cura.

Some-se a isso o fato da música ser uma arte que estimula o pensamento criativo, aspecto que levou os espaços das instituições de Educação Infantil a serem preenchidos com atividades musicais. Com o tempo, a visão sobre a música foi ganhando destaque, ao valorizar as funções alcançadas por intermédio de um trabalho musicalizado, que contribui para o desenvolvimento de bebês e crianças. Afinal, a criatividade vem da natureza humana. A criança,

¹ Licenciada em Pedagogia – Pós-graduada *Lato Sensu* em Gestão Integrada - Mestranda em Ciências da Educação – Universidade Columbia – PY, professora na CEMEI “Jaqueline Sales leal de Alcântara” - E-mail adalgisasorriso@gmail.com – Itapemirim – ES – Brasil.

quando estimulada, adequadamente, desenvolve a capacidade de criar, ao produzir novos sons e interpretar os sons a sua volta.

Na Educação Infantil, a música se tornou um recurso importante na comunicação, pois a linguagem musical permite à criança expressar seus sentimentos. O papel do professor na escola é de proporcionar à criança momentos de trocas de experiências, que ampliem sua visão de mundo, colaborando para a construção da identidade e autonomia. Com os avanços da criança, Ela passa a identificar os diversos sons, ampliando o campo auditivo, e as brincadeiras musicalizadas colaboram para a construção do conhecimento.

Mas o que vem a ser Musicalização? No dicionário digital Google, encontra-se a seguinte definição: “é o processo de construção do conhecimento musical”. Deste modo, ao utilizar a musicalização nos espaços escolares, permite desenvolver na criança o gosto pela música, a ampliação de repertório musical, a capacidade de identificar os ritmos, sons alto e baixo, grave e agudo, entre outras habilidades possíveis de reconhecer na música. Estes momentos são ricos de aprendizagem para a criança, aguçam a percepção auditiva, a concentração, o raciocínio lógico além de estimular a criatividade.

O ato de ouvir uma música, ou cantarolar o que ouve, brincar de roda ou usar brinquedos que produzem sons e ritmos, tem o poder de estimular o gosto pelas atividades musicalizadas, provocam interação e socialização no grupo, pois a música envolve e harmoniza o espaço da sala de aula.

O professor que atua na Educação Infantil e trabalha a música em suas práticas pedagógicas, deve estar em constante formação, para desenvolver as atividades musicalizadas com responsabilidade. É preciso considerar a música enquanto elemento de múltiplas potencialidades como instrumento educativo. Para que isso aconteça, é necessário modificar o modo de ver o trabalho musicalizado. Deve haver um esforço, por parte dos profissionais da Educação Infantil, para fazer um trabalho sério

com a musicalização nas escolas, pois ela é um elemento básico de aprendizagem na Educação Infantil.

2. Materiais e Métodos

Ao delinear a metodologia para a escrita deste artigo, foi utilizada a pesquisa bibliográfica. Com base na fala de Gil (2010 *apud* BRUCHÊZ, 2015), o levantamento de autores é embasado “em leitura de materiais publicados em revistas, jornais ou artigos científicos”. Sua relevância se dá pela contribuição dos dados recolhidos sobre a Música e o trabalho de musicalização que fortalecem o ensino na Educação Infantil.

A abordagem deste trabalho segue a linha qualitativa, que lança o olhar sobre os fatos que valorizam as ações desenvolvidas com a Música, que têm relevante contribuição nas práticas pedagógicas.

3. Apresentação e discussão dos resultados

Após atenta leitura em artigos científicos e obras pertinentes, constata-se que a Música, desde o ventre materno, tem contribuído para o desenvolvimento humano. Além disso, os espaços da Educação Infantil passaram a utilizar a Musicalização por reconhecê-la como elemento lúdico e sua eficácia no desenvolvimento integral da criança.

4. A música, o bebê e a criança

A natureza é rica em produzir sons que têm origem nos animais, na chuva e vento. Além disso, o ser humano produz os sons da fala. A voz humana e o entorno do ambiente contribuem para desenvolver a sensibilidade auditiva humana. Mas é no ventre da mãe que a criança tem o primeiro contato com os sons. Brito (2003, p.41) relata em seu livro *A música na Educação Infantil* que, “Durante os primeiros meses de vida, o bebê explora grande

quantidade de sons vocais, preparando-se para o exercício da fala, sem limitar-se ainda, aos sons e fonemas presentes em sua língua natal”, o que vai acontecer mais tarde. Logo ao nascer, o recém-nascido entoará o choro, uma música para os ouvidos de todos.

Em vários momentos na vida da criança, a mãe conversa, acreditando que ela está entendendo sua fala. O que se sabe é que o recém-nascido reconhece a mãe pelo cheiro do leite e do corpo e, quando ouve a sua voz, logo será identificada. Nesse processo de conhecer o mundo, a criança, a cada dia, vai se relacionando com as pessoas e objetos que a cercam, cheios de sons e músicas ao redor, construindo relações afetivas. Brito (2003) faz compreender que:

Rapidamente, a criança irá produzir ruídos e sons, serão os primeiros balbucios. Mediante as interações com tudo e todos, no entorno, seu repertório é ampliado, o que facilita a forma de comunicar-se com o outro.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998, p.51) fala que os recém-nascidos “Procuram imitar o que ouvem e também inventam linhas melódicas ou ruídos”, isto se dá pela descoberta dos sons que estão por todos os lados.

Certamente, a música logo fará parte de seu mundo, será uma grande companheira. Seus sonhos serão embalados por cantigas de ninar. A criança cresce e a música estará ali, fazendo parte do seu dia a dia. Logo vai descobrir que poderá balançar as mãozinhas e ter a liberdade de poder sentir a música que o embala naquele momento. A música integra as crianças, sem distinção, e no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil encontra-se esta fala: “O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais” (BRASIL, 1998, p.49).

Deste modo, a criança está em condições de igualdade para viver as mais diferentes experiências, por intermédio da música, basta ao professor adequar as ações de acordo com as necessidades do momento. Quando chegar a hora da criança ir para uma

instituição de Educação Infantil, espaço que é preparado para recebê-la, será acolhida e poderá ser acalentada, pois a música vai estar neste ambiente, para se sentir segura e tranquila. A música proporciona bem-estar. Às vezes, é necessário que ouça uma música de seu convívio familiar para acalmá-la de modo a sentir-se envolvida neste novo espaço.

Neste contexto da educação, a música tem atendido alguns objetivos que se afastam de sua destinação de origem, como linguagem musical. Tem se tornado base para desenvolver hábitos e comportamento. Durante o convívio no espaço escolar, a criança vai aprender comandos musicalizados, para memorizar o momento do banho, da brincadeira, do lanche, da hora do soninho e de ir para casa. Desde pequena, nos espaços da Educação Infantil, a música se faz presente para enriquecer, ensinar e alegrar o ambiente e a criança.

Quando se oferta a música, rotineiramente, para a criança, seu conhecimento musical é ampliado. Por isso, com a diversidade de sons e ritmos com que a criança está em contato, ouvindo ou brincando, será beneficiada em suas descobertas.

François Delalande (*apud* BRITO, 2003, p.23) afirma que

As crianças interagem muito bem em um ambiente repleto de sons, objetos e música. Pode-se ouvir música a qualquer hora e a escola se torna um lugar perfeito para trabalhar com a musicalização, um elemento lúdico de fácil utilização com as crianças, independentemente da faixa etária.

Encontrar pessoas que não gostam de ouvir música pode ser uma tarefa difícil, entretanto, para uma criança é diferente. A criança precisa ser envolvida nos vários gêneros musicais, estilos, ritmos, músicas de outros países, sem esquecer as inúmeras músicas do folclore brasileiro. Não somente para ouvir e cantar, mas para dançar, sentir e trabalhar a linguagem gestual.

No Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.49), encontra-se a seguinte menção: “a linguagem musical é apresentada como um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e

autoconhecimento, além de poderoso meio de integração”. Em vista disso é indicado inserir a criança no contexto da musicalidade, para o incremento das propostas de ensino.

Nesse aspecto, quando o professor utiliza a música como recurso em suas aulas, pode perceber a desenvoltura dos alunos na linguagem oral, na interpretação das histórias, na concentração, na coordenação motora ampla e fina e na socialização. Observa-se, em muitos momentos, que a música leva a criança a participar, superando dificuldades e timidez.

De fato, os avanços da criança em relação à interpretação musical infantil devem ser valorizados dentro de uma proposta com intervenção educativa. A saber, a atuação do professor, de acordo com Brito (2003) deve ser:

Um animador, estimulador, provedor de informações e vivências que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças, não apenas do ponto de vista musical, mas integralmente, o que deve ser o objetivo prioritário de toda proposta pedagógica, especialmente na etapa da Educação Infantil (BRITO, 2003, p.45).

Ao considerar a criança o ponto de partida da ação pedagógica, nas instituições de Educação Infantil, é fundamental o envolvimento do professor em articular o conhecimento musical de forma geral. Tal iniciativa proporciona troca de experiências e ressalta o valor das ações pedagógicas aplicadas com ajuda da musicalização.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), com base em estudos sugere que:

O trabalho com Música proposto por este documento fundamenta-se nesses estudos, de modo a garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos (BRASIL, 1998, p.48).

É possível para a criança vivenciar momentos de aprendizagem com atividades musicais, que permitam entender, experimentar e raciocinar, de modo significativo. Nesse sentido, é oportuno questionar: como estão nossos espaços institucionais? Estão preparados para que, de fato, as atividades recreativas com a musicalização aconteçam? O planejamento pedagógico contempla estes momentos lúdicos para a aprendizagem coletiva e individual? O que é preciso fazer?

Prevendo a inserção da criança neste contexto de educação e ensino musical, é pertinente refletir sobre como estão organizadas as instituições que recebem crianças na faixa de zero a 5 anos.

4.1. Os espaços na educação infantil

É aceitável entender que, do ponto de vista da infância e da Educação Infantil brasileira, algumas modificações aconteceram no século XXI, e outras estão por vir. Há muito a aprender, o caminho é longo e, sem dúvida, a Educação Infantil é uma etapa primordial para o desenvolvimento da criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, em 2009, passam a entender que as instituições da Educação Infantil são espaços coletivos privilegiados para receber a criança. Estes espaços se tornaram lugares de ampliação de saberes e fazeres, como fase preparatória para a Alfabetização. Portanto, deve-se entender a criança como sujeito de direito e valorizar a importância da participação da família na escola, no processo da educação dos filhos.

Logo, o desafio é compreender que as instituições, da rede pública ou privada, devem contemplar, em sua proposta pedagógica, a criança como o ponto de partida para as ações coletivas ou individuais. Que organizem este espaço de modo que seja dada oportunidade à criança de vivenciar uma rotina alegre, incentivando-a a participar das atividades propostas ao seu desenvolvimento integral.

Isto faz chamar a atenção para a formação do professor da Educação Infantil, para que esteja atualizado com as novas

tecnologias, com o objetivo de aperfeiçoar sua prática pedagógica e enriquecer o seu espaço de sala de aula. Sem exigência específica de formação, o professor de Educação Infantil, além de suas competências de conhecimento, necessita ser sensível às necessidades subjetivas da criança.

Sendo assim, a criança deve ser recebida com carinho e zelo, nas instituições escolares, o que não deixa de ser uma ação rotineira que acontece durante o ano letivo na Educação Infantil. Isto permite ao professor usar dos seus conhecimentos enquanto educador, para que no momento do acolhimento a criança seja bem assistida.

É de fundamental importância que o local em que a criança passará boa parte do dia, seja organizado, um ambiente agradável, cheio de vida, cores e sons, afinal a música faz parte do universo infantil. A música, neste momento de chegada e adaptação, tem grande influência na interação com o outro, no bem-estar da criança e, por estar entre outras crianças, esta acomodação poderá acontecer naturalmente.

Para Oliveira (2012, p.72) não há diferença entre os locais em que a criança pode ser incentivada. A criança deve ser compreendida e respeitada em seu tempo de interação e aprendizagens. No parecer de Oliveira (2012) as atividades devem levar isso em conta:

Porém, não se trata de entender que a criança que frequenta a instituição da Educação Infantil deva ser superestimulada, ou que seu convívio seja visto como compensador das perdas que ela poderia sofrer por não estar em casa na companhia da mãe ou de outra figura familiar (OLIVEIRA, 2012, p.72).

Com a Instituição escolar e o seio familiar, a criança só tem a ganhar. A família é o primeiro espaço educador da criança. A escola passa a ser o segundo ambiente acolhedor e educador do ensino infantil. Ambas as instituições são importantes para a formação da criança.

Sem desmerecer a importância do espaço físico das instituições da Educação Infantil, é preciso estar atento a outros fatores que interagem entre si, importantes para o processo de

aprendizagem das crianças. Ao olhar para o fator interacional, nos espaços da Educação Infantil, nota-se que beneficia a criança em seu desenvolvimento, nas relações entre seus pares e crianças/adultos. Essas experiências possibilitam descobertas, aprendizagens e novas amizades, em um ambiente que incentiva a exploração e a criatividade.

Ao utilizar a música, nas atividades, é possível estreitar os laços nas relações afetivas, permitindo ao grupo brincadeiras que melhoram os movimentos corporais, o equilíbrio, a sensibilidade musical e a liberdade de expressão, o que amplia o convívio. É preciso permitir à criança que se sinta livre para se reinventar ao som da música, mesmo que sob os olhares e incentivos do professor.

É necessário que o professor enriqueça suas ações pedagógicas, pois sua mediação junto à criança se reflete na aprendizagem. Nessa direção, Oliveira (2012) convida a rever esta questão, uma vez que:

Importantes conquistas das crianças, principalmente aquelas relacionadas ao desenvolvimento de sua autoestima e de sua capacidade de socialização, não são valorizadas pelas instituições, sendo entendidas quase como “consequências naturais” do processo de desenvolvimento, sobre as quais o ambiente da creche ou escola não teria influência (OLIVEIRA, 2012, p.72).

Estas conquistas devem ser consideradas fruto do empenho e sensibilidade do professor que atua com seriedade, nas relações de aprendizagem junto à criança.

Outro fator é a área física da instituição escolar que, primeiro deve ser planejada com espaços que contemplem a diversidade de atividades recreativas e aprendizagens. A mobília deve ser adequada à faixa etária, tapetes, com decoração alfabetizadora, cantinhos pedagógicos com caixas de jogos e brinquedos. Que seja um espaço pensado para que a criança se sinta acolhida e segura, isto desperta a afetividade nas interações coletivas ou individuais.

Contudo, o espaço físico das salas de aula tem sido um desafio para os professores, tanto que, para a realização de algumas dinâmicas recreativas é preciso criar estratégias para estes

acontecimentos. Em muitos casos, é preciso reunir um pequeno grupo de cada vez ou utilizar outro espaço, fora da sala de aula, com possibilidades para que, de fato, as brincadeiras musicalizadas possam acontecer.

Quanto ao fator temporal, ele se faz presente nas atividades que acontecem no dia a dia da instituição escolar, desde a chegada da criança e suas rotinas, até o momento de voltar para casa. O tempo das atividades deve ser preparado para que ocorram de forma organizada, aconteçam sem atropelos, o que beneficia a criança na sua formação pessoal e social.

Há duas formas de entender o tempo nas instituições da Educação Infantil. Uma se refere a organizar a rotina do trabalho diário da escola, enquanto a outra se refere à jornada da criança, que poderá ser em tempo parcial ou integral. Nesse tempo acontecem atividades individuais e coletivas, no que se refere ao sono, banho, troca de roupa, alimentação, brincadeiras, atividades pedagógicas e outras. Estas atividades devem acontecer dentro de um tempo previsto a elas, articuladas à rotina diária da instituição.

No aspecto funcional, os espaços da Educação Infantil permitem à criança vivenciar momentos com menor restrição ao seu crescimento humano, dando mais liberdade de se movimentar, adequados a sua idade, espaços recreativos e brinquedos pensados segundo a faixa etária. Um local interno ou externo, que respeita e acolhe a criança.

Some-se a isso, que a instituição escolar, para garantir e respeitar os direitos de uma aprendizagem significativa com base nas interações e brincadeiras, deve estabelecer as metas e objetivos dentro da proposta pedagógica da escola. Com base nestes aspectos singulares, das instituições de Educação Infantil, é possível desenvolver um trabalho estruturado, para atender as demandas sugeridas pelos cuidados com a criança, desde o brincar e o educar, garantindo que a criança possa ser a protagonista de sua história.

Para organizar esta jornada de trabalho junto à criança, o professor deve elaborar planejamentos de atividades diária, semanal ou anual. Dentro deste plano de ensino, nada impede

haver atividades permanentes, aquelas que auxiliam as experiências de aprendizagens e aprimoramento. Todavia, é necessário utilizar variadas estratégias de ensino, para que a criança esteja, em grande parte do tempo, motivada a participar na realização da proposta apresentada.

Ao pensar na importância de um planejamento pedagógico, a sequência didática das atividades propicia aprimorar o aprendizado, visto que, na Educação Infantil, a repetição das atividades favorecem interações e aprendizado. Embora estejam fora do planejado, algumas ações ocasionais podem ser utilizadas, de forma a contribuir e a enriquecer aquele momento de troca de experiências e informação.

A música, nestes momentos ocasionais é elemento de grande importância, que anima, acalma, proporciona interação, transmite informação, amplia o vocabulário, ajuda na concentração e transforma o ambiente. Mas como e o quanto deve ser empregada a musicalização?

4.2. Musicalização

O que é musicalização? Alves (2015, p.11) em seu livro *Música e ação na Educação Infantil* informa que: “É um processo de construção do conhecimento, que tem por objetivo despertar e desenvolver o gosto musical”. O que será possível mediante atividades do dia a dia, em que a música esteja presente, incentivando e envolvendo a criança nas atividades elaboradas.

Esse trabalho de musicalização favorece outros fatores importantes para o desenvolvimento infantil, de acordo com Bréscia (2003, p.16):

[...] a sensibilidade, a criatividade, o senso rítmico, o prazer de ouvir música, a imaginação, a memória, a concentração, a atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e da afetividade, além de originar a uma efetiva consciência corporal e de movimentação (BRÉSCIA, 2003, p.16).

Vale destacar que a criança gosta de ouvir e cantar música, por puro prazer, sem que seja exigido talento ou qualidade vocal, ela se permite gostar da música e brincar. É importante ressaltar que a criança é constituída de emoção e razão. Diante do exposto, as atividades dirigidas às crianças devem estar em sintonia com seus anseios e necessidades. Por isso, a cordialidade é essencial na Educação Infantil. Ela se torna um elo entre o professor e a criança.

Para a criança, o professor é um modelo a ser seguido, suas atitudes podem influenciar o comportamento em sala de aula. Investir na postura profissional é essencial. As relações afetivas junto à musicalização, tendem a contribuir para que se concretizem em uma sala de aula harmonizada, uma das funções da música.

Ao ouvir ou cantar uma música, são emitidos sons e ritmos que o corpo, involuntariamente, passa a produzir, de modo a expressar emoções. É assim que a música se reflete na natureza humana. Tanto acalma como mobiliza, alegra ou entristece, afinal a música é carregada de significados.

Em um ambiente no qual flui o afeto, a musicalização deve se fazer presente. Utilizar instrumentos ou objetos musicais durante os momentos de convivência entre as crianças, podem estimular novas habilidades. Deste modo, as descobertas sonoras e a sensibilidade musical acontecem, gradativamente.

Cantar também faz parte do universo musical, corrige a fala, melhora a socialização, a comunicação no grupo, auxilia a descobrir e conhecer o mundo em que a criança vive. O canto pode acontecer durante as atividades pedagógicas ou recreativas, ambas contribuem para a concentração e memorização.

Ouvir uma canção ou reproduzi-la, é uma reação natural da criança, pois Ela brinca de imitar o que escuta, pelo fato de os sons estarem em contato direto com os ouvidos. O educador musical Raymond Murray Schafer (1991, *apud* ALVES, 2015), explica que:

Ao contrário de outros órgãos dos sentidos, os ouvidos são expostos e vulneráveis. Os olhos podem ser fechados, se quisermos; os ouvidos! Estão sempre abertos. Os olhos podem focalizar e apontar a nossa vontade,

enquanto os ouvidos captam todos os sons do horizonte acústico, em todas as direções (ALVES, 2015, p.17).

Nesse aspecto, é preciso saber diferenciar entre ouvir e escutar. Isto porque os ouvidos captam todos os sons à volta, mas escutar é o ato de ouvir com atenção. Com a música, é possível ouvir e escutar. É fundamental estimular a criança a colocar em prática a escuta atenta.

A escolha das estratégias utilizadas na escola deve estar atrelada às brincadeiras com música infantil, clássica ou regional. O que define a escolha será o conteúdo a ser abordado no momento. Destaca-se a importância de refletir sobre a música como produto cultural, o que possibilita à criança identificar elementos próximos de sua realidade.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI (1998, p.47) orienta que: “Nesses contextos, as crianças entram em contato com a cultura musical desde muito cedo e assim começam a aprender suas tradições musicais” (BRASIL, 1998, p.47) O que é significativo para ela, conhecer a música de sua região e local. Com o fazer musical experimenta a criatividade e a improvisação, tanto de melodias que estão em seu pensamento ou movimentos que a mente se propõe a realizar.

Algumas possibilidades de aprendizagens com a música acontecem pela exploração do silêncio e identificação dos sons, por meio de sons corporais e utilização de objetos sonoros. Alves (2015) relata que, com crianças entre 4 e 6 anos o objetivo nos jogos e brincadeiras musicalizadas é:

O conhecimento das qualidades do som (altura, duração, intensidade e timbre) e suas variações, dos ritmos e suas variações, de obras musicais e de jogos e brincadeiras que envolvam movimento e/ou improvisação musical (ALVES, 2015, p.19).

Estas percepções fortalecem o aprimoramento do fazer, pois a improvisação nas cantigas e movimentos podem ser facilitados pelo conhecimento prévio da criança, incentivada pelo novo que

lhe é ofertado. De acordo com os estudos de Alves (2015), uma proposta de Musicalização pode desenvolver nas crianças:

A atenção, a concentração, a cognição, o afeto, as habilidades motoras, as habilidades rítmicas, o autoconhecimento, a integração no grupo, a criatividade, a capacidade de estabelecer relações, a memória visual e sonora, a agilidade, a sensibilidade, a ampliação de um repertório; além de estimular o prazer e o interesse pelo conhecimento e pela criação musical (ALVES, 2015, p.21).

Assim sendo, a partir de um trabalho de musicalização na Educação Infantil, diversas habilidades tendem a ser desenvolvidas por intermédio de atividades recreativas e pedagógicas. Ambas favorecem oportunidades ao crescimento cognitivo, afetivo e social da criança.

Ao estar em contato com a música, a criança aprende a cantar, aprende palavras novas e melodias. Influencia na oralidade e dicção, o que amplia o seu repertório musical. Quanto ao ato de ouvir músicas, produz maior sensibilidade auditiva musical, permite que a criança faça escolhas pessoais de gêneros e ritmos musicais, além de promover a afetividade do grupo.

O calor humano que acontece, dentro de um grupo com crianças, facilita a socialização, uma vez que as brincadeiras criam oportunidades de se expressar e falar com o outro, espontaneamente. Para trabalhar a concentração e o relaxamento é preciso selecionar a música apropriada, associada à atividade individual ou em grupo, com o objetivo de acalmar e melhorar as funções cerebrais, contribuindo para a aprendizagem.

As atividades de memorização podem ser realizadas utilizando a música, de modo a explorar os vários conteúdos da alfabetização, resolução de problemas, conhecer números, cores, formas.

Outro estímulo que pode ser realizado com a música é o raciocínio lógico, com a alternância do silêncio e dos sons. Atividades como ficar em silêncio e identificar o que se ouve estimulam a atenção, o entendimento. Uma forma de aprender com a música é identificar os ambientes por intermédio dos sons

característicos destes espaços, como exemplo, a natureza com o ruído do vento, gritos de animais, sons da cidade com o ronco dos carros, buzinas, são estímulos da atenção e percepção espacial.

Brincadeiras realizadas com o corpo, ao produzir sons, ora por batidas dos pés, palmas ou sons com a boca, instigam o autoconhecimento, reconhecem as possibilidades de sons produzidas com o corpo, incentivando a criatividade e a motricidade ampla.

O trabalho de musicalização estimula a curiosidade para a produção de objetos sonoros, com uso de materiais do cotidiano ou sucatas. São propostas que extraem sons de objetos não vistos como instrumentos, que podem ser utilizados em atividades musicalizadas, para dar ritmo ou marcação de tempo, comparados aos instrumentos de percussão.

Quanto aos instrumentos musicais, conhecer e poder tocar, sentir do que é feito e perceber como os sons são produzidos, pode ser uma excelente oportunidade para aprofundar sobre como a música é produzida. Reconhecer um instrumento pelo nome e escutar o som que produz, pode construir uma memória visual e sonora.

É preciso entender a singeleza das crianças, nas palavras de Rubem Alves (2008, *apud* ALVES, 2015):

Se fosse ensinar uma criança sobre a beleza da música, não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes (ALVES, 2015, p.18).

Para trabalhar com música, necessariamente, o professor não precisa ser especialista, mas deve ser sensível à música, conhecer o suficiente para responder aos questionamentos de uma criança. A partir das palavras de Rubem Alves, a criança ou qualquer pessoa, antes de conhecer as notas musicais e uma partitura, deve primeiro, apaixonar-se pelos sons que a música provoca internamente.

Aos poucos, o professor apresenta as notas musicais, como são escritas nas partituras, como são utilizadas pelos músicos em seus instrumentos. Estas atividades podem ser realizadas por vídeo ou por um professor de música. Criar uma parceria enriquece a didática da sala de aula. Proporcionar à criança experiências de vida com a música, pode ser um momento de aprendizado, segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998) “Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados” (BRASIL, 1998, p.48).

Um momento enriquecedor deste processo de conhecimento é levar a criança a conhecer os diversos instrumentos musicais, de sopro, de corda, de percussão, para ampliar a sua curiosidade. Tem-se a oportunidade de diferenciar os sons produzidos pelos instrumentos. É possível acrescentar a proposta de organizar uma oficina musical. Construir, junto com as crianças, instrumentos para brincadeiras e produzir sons, usando materiais reciclados para formar um espaço musicalizado. Nesse ponto, pode ser a ocasião indicada para falar sobre a sustentabilidade do planeta, que acumula lixo por toda a parte, poluindo as cidades. Ao reutilizar materiais todos podem ajudar e cuidar do meio ambiente.

As atividades de canto, nas quais se exploram os timbres na música são interessantes para a criança. Brincar com músicas que alteram o som de alto para baixo, de curto para longo, agudo ou grave aprimoram a percepção sonora e se mostra divertido.

A cultura musical brasileira permite brincar com parlendas, trava-línguas cantigas de roda e músicas folclóricas, para explorar os ritmos e as rimas, considerados excelentes aliados no processo de leitura e escrita. Alves (2015, p.24) afirma que, de fato, “Inserir músicas com a proposta de uma brincadeira é um grande estímulo para que os colegas consigam interagir uns com os outros, aprendam e ainda tenham momentos de prazer”.

O uso de atividades musicadas em sala de aula, envolve as crianças de tal modo que elas não percebem o quanto são estimuladas a realizar as atividades planejadas na aula. Contudo, o

professor deve observar o grupo para incentivar e inserir as crianças que, por timidez, não conseguem participar.

4.3. Uma sala de aula encantada

Quanta alegria é promovida ao receber os alunos com uma música animada. A aula inicia de um modo diferente, mais acolhedor. As crianças se envolvem e brincam, juntamente com o professor. Este momento tende a ser modificado a cada dia, de acordo com a variação das músicas, o que altera o modo de brincar também. A criatividade é estimulada diante das inovações de cada dia.

Deste modo, ao iniciar a aula cumprimentando as crianças com um “Bom dia” ou “Boa tarde”, permite ensinar os valores sociais que são necessários usar no dia a dia, para uma convivência harmoniosa.

Algumas músicas do folclore brasileiro permitem brincar com o nome do aluno. Com a música “o barco virou”, é possível cantar usando o nome de cada aluno, a cada rodada, ao mesmo tempo que o grupo é convocado.

Com as histórias cantadas, o trabalho permite que o aluno participe como ator, ajudante, tornando-se parte da história. Isto envolve a criança no enredo e participação na música, consentindo ao grupo fazer parte de novas propostas.

O espaço da Educação Infantil é receptivo às novidades dirigidas ao setor, desde que respeitem a orientação pedagógica. Ao professor que pesquisa recursos novos para usar em sala de aula, certamente vai encontrar, pois o mercado investe nas brincadeiras musicalizadas. Estas brincadeiras estão recheadas de sugestões, para a criança experimentar vários movimentos como rodar, rolar, engatinhar, pular, levantar pernas e braços, uma infinidade de possibilidades que se encaixam, de acordo com a música selecionada para aquele momento.

Algumas crianças sentem dificuldades com a proximidade ou contato físico, como dar as mãos e abraçar o colega, por isso a importância das brincadeiras coletivas que motivam o aperto de

mão, o abraço, o sorriso, o respeito, o cuidado com o outro. Canções que falam de afetividade devem ser trabalhadas e, depois, interpretadas em roda de conversa ou registros em desenhos.

Criar momentos dentro da rotina para as canções que exaltam bons sentimentos auxiliam no comportamento da criança e relacionamento do grupo. Usar outros espaços da instituição escolar para cantar, também faz parte do processo de musicalização. Ao professor cabe aproveitar um momento ao ar livre, sobre a grama, à sombra de uma árvore, ou mesmo no pátio externo da sala, sentar em roda para cantar, bater palmas, ou até mesmo para um tempo de relaxamento. Mesmo que a atividade se pareça com uma recreação, deve ser planejada com objetivos, para que a dinâmica com a música tenha sentido pedagógico.

Interessante que, ao falar sobre atividades musicais, estas sempre estão repletas de ruídos, sons e vozes. Como seria possível trabalhar o silêncio, com este elemento musical? Uma atividade que permita fazer interrupções na música, como a brincadeira de “estátua” ou “dança das cadeiras”, sempre é provocada pelo silêncio. A criança precisa compreender o silêncio como parte da brincadeira ou em outras ocasiões. Portanto, vale ressaltar a declaração de Alves (2015):

É importante trabalhar o som e o silêncio para que a criança não somente preste atenção no som, mas também seja capaz de perceber o silêncio e a importância dele. O aluno deverá reconhecer que, às vezes, precisamos do próprio silêncio para ouvir alguém, ou do silêncio de todos para ouvirmos algo, sermos ouvidos, dormirmos, descansarmos, etc. (ALVES, 2015, p.30).

Trabalhar o silêncio na criança pressupõe atividades de relaxamento, para internalizar o sentimento de que tudo está parado ao redor. Na verdade, o silêncio está nela, permitindo a capacidade de ouvir até os seus batimentos cardíacos e os mais longínquos sons indecifráveis. Poderá ser enriquecedor para o seu desenvolvimento e conhecimento sobre os sons e o silêncio.

A música, na Educação Infantil possibilita aos bebês e crianças descobrir que, movimentos corporais são possíveis realizar

brincando e dançando nos espaços em que vive. Estes movimentos vão aprimorar a coordenação motora ampla da criança. Por isso, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI - está escrito que é preciso “garantir experiências que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (BRASIL, 2010, p.25).

A partir do ponto em que o corpo se mistura à música, é pertinente destacar a contribuição dos sons, ritmos e batidas realizados com o estalar de dedos, com a língua e movimentos capazes de produzir sons, com os pés, mãos e boca. Nesse caso, observa-se que são sugestões de movimentos, os quais devem ser avaliados segundo a capacidade de cada grupo em realizá-los.

5. Conclusão

Conclui-se que as crianças tendem a envolver-se com a música de modo espontâneo, já que os sons a sua volta vão sendo conhecidos e reconhecidos, conforme as experiências vividas. Esta interação com o ambiente sonoro é permanente, já que a música faz parte da vida dos seres humanos. A música não escolhe ninguém, ela é acessível às crianças.

Nos espaços da Educação Infantil, vários são os objetivos trabalhados com a musicalização, que provocam a interação e afetividade do grupo de crianças. São atividades inovadoras que modificam e organizam o espaço da sala de aula. De modo que a afinidade do professor com a música seja de intimidade e conhecimento, para alcance das potencialidades, tanto da música como da criança.

Portanto, saber aproveitar as oportunidades de aprendizagem, exige do professor ser o mediador entre o conhecimento e a criança. A mediação exercida pelo professor constitui-se no cerne da questão pedagógica. É por meio do professor que a criança começa a vivenciar a troca de experiências. Com o recurso musical

utilizado na prática pedagógica, no cotidiano escolar, torna-se possível um trabalho com qualidade educacional.

A rotina escolar não será a mesma. As estratégias utilizadas facilitam a didática de ensino. O planejamento indica o caminho para uma pesquisa aprofundada, para atender as ações que a musicalização convida a realizar em sala de aula, nos espaços da escola ou nas atividades coletivas e individuais. Isto vai demandar a versatilidade do professor.

É preciso cantar, dançar, brincar, imitar e permitir que a música esteja presente nas atividades recreativas pedagógicas e de aprendizagens. Pois um trabalho musicalizado é de fundamental importância na aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Enfim, a musicalização permite à criança conhecer desde os instrumentos musicais até a confecção de objetos sonoros reaproveitados. Ouvir sons instrumentais ou tocar no instrumento pode ser uma oportunidade única para a criança. A musicalização permite o encantamento da criança com a música.

Diante dessas ponderações, vale pontuar que o espaço da sala de aula das instituições de Educação Infantil, deve possibilitar uma variedade de oportunidades na construção do conhecimento musical infantil. Experiências e vivências, em casa ou no espaço escolar, ambos são propícios ao progresso da criança.

6. Referências

ALVES, Mirella Aires – **Música e Ação na Educação Infantil** – Barueri, São Paulo – Ciranda Cultural – 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.: il.

_____, **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental – V. 3 Conhecimento de Mundo, Brasília. MEC/SEF, 1998.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical**: bases psicológicas e ação preventiva. Campinas – SP: Ed. Átomo, 2003 p.37.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil** – São Paulo - ed. Peirópolis, 2003.

BRUCHÊZ, Adriane *et al* – **Metodologia de Pesquisa de Dissertação sobre Inovação**: Análise Bibliográfica - 2015, p.4. Disponível em: <www.ucs.br/etc/conferencias>. Acesso em: 19 out. 2018.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de, (vários autores). **O trabalho do professor na educação infantil**–São Paulo ed. Biruta, 1ªedição, 2012.

O ENSINO DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Agostinho Zanuncio¹

1. Introdução

Dada a sua importância, os jogos e as brincadeiras se tornaram objeto de estudo de psicólogos, educadores e pesquisadores que os veem como uma prática educativa que auxilia o desenvolvimento infantil, em vários aspectos e na construção do conhecimento.

Nesse sentido, ao considerar que a escola deve propiciar às crianças um desenvolvimento integral, o jogar e o brincar são, sem dúvida, um meio pelo qual os seres humanos exploram uma variedade de experiências. As atividades que incluem brincadeiras oferecem múltiplas possibilidades educativas, em diferentes situações, com diferentes objetivos, revelam-se como forma de construção de significados.

Segundo Piaget (2008), ao trabalhar com o jogo e a brincadeira, a escola resgata para a criança a possibilidade de vivenciar e refletir, como sujeito ativo no processo de aquisição de saberes. Desse modo, o lúdico proporciona vivências estimulantes que podem desenvolver o espírito científico e aguçar a curiosidade (PIAGET, 2008).

O objetivo geral deste artigo, é ampliar os conhecimentos teóricos sobre a importância do lúdico na Educação Infantil. Os objetivos específicos são: criar diálogo e interação entre as crianças; estimular a curiosidade da criança por meio de jogos; desenvolver

¹ Graduado em Ciências Biológicas, pela UNIG. Graduado em Pedagogia pela UNIUB. Pós-Graduado em Ciências Biológicas pela FERLAGOS. Pós Graduado em gestão Escolar Integradora, pela UCB. Pós Graduado em Matemática pela FIJ. Mestrando em Ciências da Educação.

atividades interativas como cantigas de roda, dança e músicas, como forma de socialização.

2. Materiais e métodos

O artigo, aproximou-se da pesquisa bibliográfica, seguindo a orientação de Lakatos; Marconi (2003, p.221), ao afirmar que é desenvolvida a partir de materiais publicadas em livros, artigos, dissertações e teses. A partir dessas autoras, o estudo analisou os dados secundários, selecionados de acordo com os descritores desenvolvimento, aprendizagem, jogo. A análise dos achados adotou a abordagem qualitativa, pois como afirmam Gerhardt; Tolfo (2009, p.33), não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização.

3. Apresentação e discussão dos resultados

Os dados recolhidos foram separados, seguindo os descritores aqui elencados, para posterior leitura e seleção final dos dados que concordassem com a solução do problema aqui apresentado.

3.1. Atividades lúdicas despertam um novo ser

A brincadeira mostra a forma como a criança se relaciona com o mundo e como utiliza seus sentimentos, pois, o que ela tem dificuldade de colocar em palavras o faz pela brincadeira. Enquanto brinca, exercita a criatividade, ao interagir com o mundo adulto, para compreendê-lo (ALMEIDA, 2010).

Sabe-se que é por meio do brincar e do jogar que a criança constrói seu mundo e desenvolve formas variadas de expressão. A criança brinca devido a uma necessidade interior. A criança brinca porque tem desejos, angústias e interesses. Além disso, à medida que a criança se desenvolve, física e mentalmente, o movimento lúdico se torna um estímulo ao seu crescimento e contribui para o

melhor funcionamento da psique. Inserido nesse contexto, Piaget (2008) descreve:

Ao observar as crianças brincando, vivenciando cenas do dia-a-dia, criando e recriando seu espaço, percebe-se que suas emoções afloram, sua socialização é mais solicitada e seu esquema cognitivo é estimulado. A brincadeira infantil é uma situação social por meio das quais as crianças representam e exploram o cotidiano, deixam transparecer suas emoções e extravasam suas necessidades, se acalmam, se educam. A criança tem necessidade de brincar para se desenvolver intencionalmente, assim como o alimento e a vestimenta são necessidades para a sua sobrevivência (PIAGET, 2008, p.75).

É no brincar que a criança faz valer suas relações com os colegas. A cooperação entre os alunos contribui para elaborar valores morais, sociais, culturais e intelectuais. As brincadeiras em que as crianças participam, inventam ou pelas quais se interessam, são verdadeiros estímulos que enriquecem seus esquemas perceptivos e operativos. Os pesquisadores confirmam que a criança aprende brincando, a motivação faz parte desse processo, cada descoberta é um novo conhecimento.

Para Piaget (2008, p.96), “os jogos e as brincadeiras fazem parte da vida da criança”. Para o autor, há três tipos de brincadeiras: de movimento, com regras e as simbólicas. No primeiro caso, são brincadeiras dinâmicas, que envolvem mobilidade. As brincadeiras com regras são aquelas que envolvem jogos transmitidos de geração a geração, fazem respeitar o grupo e estabelecem relações.

Quanto às brincadeiras simbólicas, o brinquedo perde seu valor real e passa a ser aquilo que a criança imagina ser. Quando as crianças brincam, é possível perceber sinais de alegria, risos, prazer, desejos, impulsos e livre expressão. Em vista disso, as atividades lúdicas oferecem possibilidades de estudos do ponto de vista psicológico, sociológico e antropológico. Nas brincadeiras, as crianças desenvolvem habilidades sociais, físicas e mentais, além de desenvolverem suas percepções.

O sentido da vida de uma criança é a brincadeira. De acordo com Almeida (2010, p.87): “Brincando, ela reproduz situações

concretas e se põe no papel dos adultos procurando entender o seu comportamento ao brincar desfrutará a vida, aprenderá a procurar a felicidade e sentir-se-á segura em suas habilidades”. O ato de brincar estimula todo processo de desenvolvimento intelectual e vai além que faz com que a criança adquira hábitos necessários ao seu crescimento mental, intelectual e emocional, aprendendo também a conviver melhor com as pessoas.

Quando a criança se envolve brincando, decifra os enigmas que fazem investigar e idealizar informações sobre si e sobre o mundo, pois, para ela, saber de onde vem e o que será quando crescer são questões presentes durante a infância. Conforme o entendimento de Assmann (2009), com as brincadeiras a criança adquire experiência de vida:

A criança adquire experiência brincando. A brincadeira é uma parcela importante de sua vida. As experiências, tanto externas quanto internas, podem ser férteis para o adulto, mas, para a criança, essa riqueza encontra-se principalmente na brincadeira e na fantasia. Tal como a personalidade dos adultos se desenvolve por meio de suas experiências de vida, assim a das crianças se desenvolve por intermédio de suas brincadeiras e das invenções de brincadeiras feitas por outras crianças e por adultos (ASSMANN, 2009, p.23).

A brincadeira é a típica manifestação da criança, durante a Alfabetização, e contribui para o letramento de maneira prazerosa, à medida que cresce apresenta emoções ligadas à estimulação sensorial. Se a criança puder criar, descobrir e aprender, ludicamente, seu desenvolvimento acontecerá normalmente, sem problemas, para torná-la alegre e livre (ANTUNES, 2007).

Segundo Friedmann (2005), alguns autores sóciointeracionistas dizem que o ser humano se desenvolve por meio da interação social, que a criança constrói seu conhecimento enquanto sujeito na interação com o adulto ou com outra criança. Nesse processo, as atividades lúdicas, como os jogos e brincadeiras, têm sido ferramentas importantes para o desenvolvimento biopsíquico e social da criança.

3.2. Brinquedos e brincadeiras

O recurso que desenvolve, educa e ensina, de forma prazerosa, é denominado por Kishimoto (2005) como brinquedo educativo. A autora cita o quebra-cabeça e jogos de tabuleiro, pois exigem o entendimento de números e operações matemáticas, os brinquedos de encaixe trabalham a noção de tamanho, formas e sequências. Quando bem orientados, exige-se da criança um olhar de materialização, essa é a função pedagógica do brinquedo. Carrinhos de pinos de encaixe contribuem para a coordenação motora, os móveis para a percepção sonora, visual e motora, as parlendas para a linguagem, a dança e a música para a expressão gráfica, motora e simbólica. Segundo Craidy (2011), o brinquedo/jogo educativo é essencial para o desenvolvimento infantil:

O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerar que a criança aprende de modo intuitivo adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la (CRAIDY, 2011, p.136).

A afetividade apresenta a intenção de estimular a criança a construir representações mentais cognitivas que são realizadas por meio da manipulação de objetos, o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social). Na opinião de Kishimoto (2005), o jogo, na Educação Infantil, estimula muitas formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, colaborando para a aprendizagem no desenvolvimento da criança.

Nessa direção, Moyles (2016, p.230) afirma: “quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo”. Sendo assim, o professor está intensificando o processo de aprendizagem da criança.

Vale destacar que o uso dos jogos, na Educação Infantil, é de suma importância, transporta para o campo da aprendizagem significações que contextualizam e maximizam a construção de saberes lúdicos. Outro exemplo significativo é o uso da quadrilha para ensinar a noção de conjunto (par/ímpar) e o boliche, na construção de números. Estes exemplos contêm as propriedades metafóricas do jogo que possibilitam variados conhecimentos e habilidades (PIAGET, 2008).

Para Almeida (2008), o brinquedo pode ter função lúdica e educativa. Enquanto função lúdica, constitui-se em diversão, desprazer ou prazer, quando é voluntário. Quando o brincar tem função educativa, transmite algo que complete o indivíduo em conhecimento, apreensão do mundo e saber. O brincar, por sua essência, é livre, mas pode ter as duas funções.

Se a criança está diferenciando cores, ao manipular livre e prazerosamente um quebra-cabeça disponível na sala de aula, a função educativa e a lúdica estão presentes. No entanto, se a criança prefere empilhar peças do quebra-cabeça, fazendo de conta que está construindo um castelo, certamente estão contemplados o lúdico, a situação imaginária, a habilidade para a construção do castelo, a criatividade na disposição das cartas, mas não se garante a diferenciação das cores. Essa é a especificidade do brinquedo educativo. Apesar da riqueza de situações de aprendizagens que propicia, nunca se tem a certeza de que a construção do conhecimento efetuado pela criança será exatamente a mesma desejada pelo professor (ANTUNES, 2007, p.39).

O uso do jogo pode potencializar a busca e a construção do conhecimento, por contar com o estímulo interno, que é particular do lúdico. Todavia, o trabalho pedagógico precisa ser bem planejado, oferecer estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não os jogos. Ao utilizar de modo metafórico a forma lúdica (objeto suporte de brincadeira), para estimular a construção do conhecimento, o brinquedo educativo conquistou espaço definitivo na Educação Infantil (ANTUNES, 2007).

De acordo com Kishimoto (2005), o folclore pode ser visto na Educação Infantil como uma brincadeira tradicional, pois,

incorpora a mentalidade popular, expressando-se, sobretudo, pela oralidade. É entendida como cultura popular, que guarda a produção espiritual de uma sociedade, de certo período histórico. A cultura não-oficial, desenvolvida de modo oral, não é cristalizada, está sempre em transformação, incorpora criações anônimas das gerações que se sucedem. Na visão de Piaget (2008), por ser um elemento folclórico, a brincadeira tradicional infantil assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade.

Segundo Kishimoto (2005, p.38), diversas brincadeiras conservam a estrutura inicial, outras já se transformaram, recebendo novos elementos. A força de tais brincadeiras explica-se pelo poder da expressão oral. Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar.

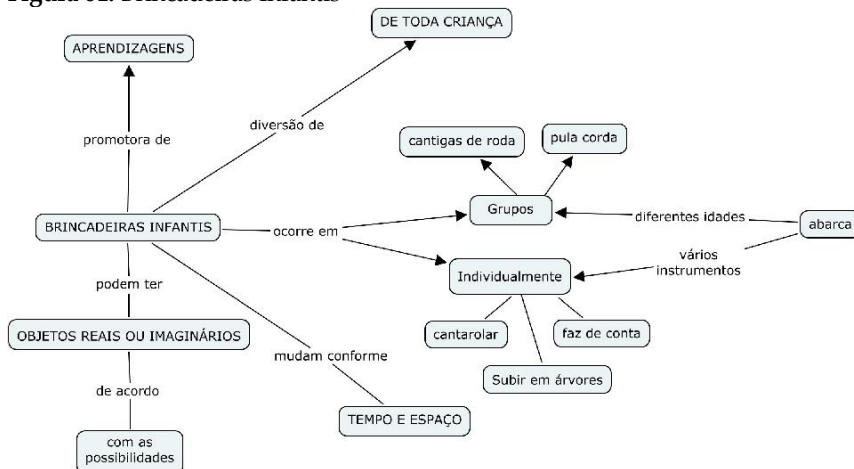
Afirma Moyles (2016) que, qualquer brincadeira de faz de conta pode ser chamada de simbólica ou sóciodramática, pois deixa mais evidências de situações imaginárias. Nesse universo, a criança cria e recria, seu imaginário é fértil e nesse momento se apropria de conhecimentos enriquecedores.

Para Antunes (2007), o “fazer de conta” surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno dos 2 ou 3 anos de idade, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar suas fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social. O faz de conta abrange não só o imaginário, mas as expressões de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras. É importante registrar que os elementos do imaginário provêm de experiências anteriores adquiridas pelas crianças, em diferentes contextos.

Por intermédio do mapa conceitual pode-se perceber que as brincadeiras infantis desenvolvem muitas possibilidades para as crianças. No parecer de Moyles (2016), as aprendizagens se tornam significativas, quando são oferecidas as atividades lúdicas na Educação Infantil. Além do desenvolvimento psicomotor, possibilita

que o imaginário da criança seja sadio, com o convívio social que contribui para o desenvolvimento da aprendizagem (MOYLES, 2016).

Figura 01: Brincadeiras Infantis



Fonte: MOYLES (2016).

Na Educação Infantil, as aprendizagens significativas iniciam, geralmente, quando são proporcionadas às crianças, variadas atividades lúdicas. Segundo Silva (2005), as atividades lúdicas apresentam diversas características em seu brincar, pois, o brincar, como processo e modo, proporcionam uma ética da aprendizagem em que as necessidades básicas das crianças podem ser satisfeitas.

De acordo como autor supracitado, brincadeiras e brinquedos favorecem que as crianças desenvolvam o canal de comunicação com os adultos, estabelecendo assim seu controle íntimo, autoestima e confiança. No faz de conta, fantasia, brincadeira e nos sonhos é que as crianças se realizam. Quando criança, os jogos vão além da ludicidade, contribuem para o desenvolvimento intelectual e, quando adultos, passam a ser entretenimento e lazer.

4. Conclusão

É preciso que o educador leve em consideração que o jogo, ao ser introduzido em sala de aula, deve permanecer como

divertimento e, ao mesmo tempo, ser educativo no processo ensino/aprendizagem.

Quando a criança chega à pré-escola, a brincadeira deve ser a atividade principal no desenvolvimento e na aprendizagem, pois é brincando que ela compartilha situações de faz de conta e entra no mundo imaginário. Nesse brincar, em que se faz necessária a presença da dimensão corporal, relação corpo e sentidos, o envolvimento da criança com o lúdico tem servido de argumento para fortalecer a concepção de que se aprende brincando.

A brinquedoteca, como instituição, é um testemunho do reconhecimento do valor do brincar para o desenvolvimento infantil. É o espaço dedicado às brincadeiras, da luta pelo direito que toda a criança tem ao brinquedo e ao jogo e contribui para a construção de um mundo melhor, baseado na relação humana mais sensível e autêntica.

Outro ponto positivo ao se adotar a prática da brincadeira e dos jogos é a possibilidade de trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar, ampliando assim os conhecimentos dos alunos. Quando a criança entra em contato com o lúdico, o seu desenvolvimento pode chegar a tal nível que a Alfabetização passe a ser percebida e vivida como um jogo, um desafio, uma brincadeira interessante e motivadora. Dessa forma, as crianças aprendem a ler e escrever por meio do brincar e jogar, o que é quase uma necessidade para elas.

5. Referências

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. **Língua portuguesa e ludicidade: ensinar brincando não é brincar de ensinar**. São Paulo: Loyola, 2010.

ANTUNES, Celso. **O Jogo e a Educação Infantil**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2007.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 2009.

CRAIDY, M. Camem; KAERCHER, E. Gládis. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre. Artmed, 2011.

FRIEDMANN, A. **O direito de brincar**: a Brinquedoteca. 4. ed. São Paulo: Abrinq, 2005.

GERHARDT, Tatiana Engel; TOLFO, Denise Silveira. **Métodos de pesquisa** / coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica 1** Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2016. Disponível em: <<http://brincadeirasinfantispa.pbworks.com/w/page/11503604/Mapas%20conceituais>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jov, 2008.

SILVA, Júnior Afonso. **Aprendizagem por meio da ludicidade**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

PARALISIA CEREBRAL: DESAFIOS DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Aparecida de Moraes Diniz²

1. Introdução

Na luta pela vida não existem coitadinhos e sim pessoas que não foram incentivadas a desenvolver suas capacidades para a construção do saber epistemológico, ou seja, para a construção do conhecimento.

Todo ser humano é capaz de aprender e de ensinar, e, no processo de construção do conhecimento, todos os envolvidos aprendem e ensinam. O processo de ensino aprendizagem é mais eficaz quando o educando participa, ele mesmo, da construção do 'seu' conhecimento e não apenas "aprendendo" o conhecimento. (GADOTTI, 1992, p.70)

Partindo desta perspectiva do processo de ensino e aprendizagem, de que todo ser humano é capaz de ser o protagonista do seu conhecimento e de que sua participação ativa nesse processo também promove aprendizagem, o artigo propõe uma análise dos desafios enfrentados pelos professores na educação infantil e da atuação dos docentes como mediadores do conhecimento no campo da educação inclusiva, especificamente no que diz respeito às crianças com Paralisia Cerebral.

Inicialmente, o artigo traz uma reflexão acerca do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, que estabelece o direito das pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). A Lei

²Pedagoga, pós graduada em Educação Infantil, Séries Iniciais com Ênfase em Alfabetização, professora da Educação Infantil desde 2012. Mestranda em Ciências da Educação II módulo. Universidade Columbia 2020/-01. E-mail: mariamoraisdiniz@gmail.com.

também especifica que o atendimento aos alunos com necessidades especiais deve ser oferecido já na educação infantil, nas creches e pré-escolas, em conjunto com as demais crianças, com atendimento educacional especializado assegurado, pois quanto mais cedo essas crianças tiverem acesso ao conhecimento, mais familiaridade e facilidade elas terão no processo de ensino-aprendizagem.

A educação precisa ser inovada para alcançar uma verdadeira inclusão. De acordo com Mantoan (2003, p.32) “A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas”.

Para impulsionar essa ideia de promoção da inclusão, tem-se como base o decreto nº 5.296/04 que regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo prioridade no atendimento e critérios para a acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. O decreto e a consequente regulamentação das leis asseguraram aos alunos com necessidades especiais o direito de lutar por uma vida mais justa e melhor, o que deve ser garantido e respeitado por todos.

Diante desse cenário, surgem diversos questionamentos: os professores estão preparados para receber esse público? Eles possuem cursos específicos? Eles são auxiliados no dia a dia? Essas questões aqui levantadas são de grande valia para a construção de uma epistemologia.

A constituição de 1988, artigo 205, estabelece e declara que a educação é direito de todos. Enfatizando essa ideia, a Declaração de Salamanca fundamenta que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente da sua condição física, mental, emocional, social, linguística, entre outras, sem distinção de sujeitos. Sabe-se, entretanto, que apenas colocar essas crianças no interior das salas de aula não é a solução para que inclusão seja eficaz.

Os professores precisam estar preparados para receber esse público. A Resolução CNE/CP nº 1/2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e determina que as instituições de ensino superior devem antever, em sua organização curricular, formação docente que

contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as suas diversidades. Entretanto, professores com formações anteriores a essa resolução não constituem em seu currículo escolar formação que os auxilie em sua profissão, muitos se sentem incapazes de atuar como mediadores de conhecimento para esse determinado público, necessitando de apoio na sua atuação como profissional da educação.

O professor não é obrigado a possuir curso de educação especial, porém a LDB da Educação Nacional nº 9.394/96, art. 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. O aluno tem direito a um especialista que o atenda em suas especificidades que, juntamente com o professor, promova o processo de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que o professor é o mediador do conhecimento e isso não deve ser questionado.

O envolvimento e a colaboração de toda a comunidade escolar no processo de ensino-aprendizagem desse sujeito são relevantes, pois o educando não é só responsabilidade do professor e do especialista que o acompanha, mas sim de todos que direta ou indiretamente estão envolvidos no referido processo. A declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) diz: “a preparação adequada de todo pessoal da educação constitui um fator-chave na promoção do progresso em direção às escolas inclusivas”. Portanto, é relevante que todos estejam preparados para receber esse sujeito na promoção de uma educação de qualidade.

O CEMEI “Acle Zouain” onde será realizada a pesquisa é uma instituição pública, sua estrutura é antiga, espaço limitado, mobiliários e utensílios pouco adequados ao atendimento de crianças com deficiência em geral. A Secretaria de Educação disponibiliza uma assistente em tempo integral para cada turno e sem uma formação adequada para atuação, inviabilizando assim um atendimento eficaz no auxílio ao professor regente. Esse assistente é uma espécie de acompanhante do aluno deficiente, com a finalidade de não atrapalhar o desenvolvimento das aulas caso o estudante necessite ir ao banheiro ou precise de qualquer apoio.

A responsabilidade do aluno recai totalmente sobre o professor regente, sobrecarregando-o exaustivamente, mesmo estando preparado ou não para tal processo, o docente acaba levando sobre si a esperança de melhoria na educação dos alunos ditos “normais” e dos “deficientes”. Não é uma situação fácil, pois ele precisa dar conta de tudo e de todos. Diante desses fatores, surge a urgente pergunta, o que fazer?

Não basta integrar a criança no meio escolar, ela precisa fazer parte de todo o processo educativo sem distinção. A inclusão se conclui com a valorização das diferenças, com o rompimento dos laços com a escola tradicional, e, conseqüentemente, com a adaptação às diversidades dos alunos que a escola recebe.

A diferença faz parte da vida, enriquece o aprendizado humano e é relevante à existência deste, porém há uma resistência em receber alunos com necessidades especiais, devido à falta de estrutura e apoio. Entretanto, cabe ao professor buscar e exigir perante a lei que se façam cumprir os direitos desse sujeito.

O processo de ensino-aprendizagem deve priorizar a criança em suas especificidades, oportunizando melhorias e promovendo uma pedagogia mais centrada na criança e no seu desenvolvimento.

Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão frequentemente conseqüências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na ideia de que "um tamanho serve a todos". Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas. (SALAMANCA, 1994)

Nessa perspectiva de que as atenções estão mais voltadas aos impedimentos e não às potencialidades do sujeito, o artigo procura entender quais são os desafios enfrentados pelos professores, os

recursos existentes e a atuação do docente na realidade da educação infantil. Isso ocasionou uma inquietude na pesquisadora, pois como docente, procura entender como este processo acontece para crescer como profissional e contribuir com outros profissionais em sua reflexão.

2. Materiais e métodos

A pesquisa será exploratória, uma vez que se pretende discorrer sobre os desafios enfrentados pelos professores de alunos com Paralisia Cerebral (PC) na Educação Infantil. Exploratória também porque a pesquisadora foi a campo explorar, munindo-se de uma epistemologia pouco conhecida. De acordo com Gil (2002, p.41) “estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Portanto, foram realizadas leituras minuciosas e pesquisas bibliográficas em produções de autores que discorreram sobre a temática aplicada. Gil (2002, p.77) salienta: “Esta é uma leitura do material bibliográfico que tem por objetivo verificar em que medida a obra consultada interessa à pesquisa”

A abordagem se caracteriza como qualitativa, pois a preocupação do estudo não se refere à quantidade do problema, mas à exploração de dados sobre como acontecem os desafios enfrentados pelos professores ao se depararem com as dificuldades no dia a dia ao trabalhar com esse sujeito com PC.

3. Paralisia cerebral – pc: como entender

Para a compreensão da Paralisia Cerebral o estudo discorre sobre Rosebaum (2007), citado em Brasil (2013) que conceitua:

A Paralisia Cerebral descreve um grupo de desordens permanentes do desenvolvimento do movimento e postura atribuídos a um distúrbio não progressivo que ocorre durante o desenvolvimento do cérebro fetal ou infantil, podendo contribuir para limitações no perfil de funcionalidade da pessoa. As desordens motoras na paralisia cerebral podem ser acompanhadas por distúrbios sensoriais, perceptivos, cognitivos, de

comunicação e comportamental, por epilepsia e por problemas muscoesqueléticos secundários. (BRASIL, 2013, p.9).

Os maiores problemas que contribuem para a Paralisia Cerebral ocorrem antes do nascimento e alguns deles podem ser: degeneração ou desintegração do tecido cerebral, hemorragia no tecido cerebral, ocasionando danos das fibras nervosas e comprometendo a interação entre os neurónios, podendo influenciar futuramente na função fundamental dos circuitos cerebrais.

Bobath (1984) afirma que umas das características principais da Paralisia Cerebral é o comprometimento motor e que, como consequência, o desempenho funcional também é afetado.

A Paralisia Cerebral ainda não tem uma cura definitiva, porém, pode-se valer de alguns métodos para reabilitação, trabalhando algumas técnicas que condicionem o cérebro, forçando-o a trabalhar melhor e fortalecendo a aprendizagem, potencializando, desta forma, as capacidades da criança. Se as técnicas forem aplicadas em quantidades satisfatórias, adequadas e com práticas diárias, promoverão a autonomia em busca de uma vida mais plena e feliz.

O atendimento educacional e a reabilitação não podem ser colocados nas mãos dos indivíduos (pais, professores, reabilitadores, educadores), mas precisam ser ligados num sistema lógico. A cooperação e o compromisso, em termos de responsabilidade partilhada entre a escola e os serviços de apoio à família, são a base do sucesso do projeto de vida do aluno com paralisia cerebral (COBELLO, GRISON, ALDRIGHET, 2012, p.53).

A proposta destes autores desperta o olhar para a cooperação de todos no processo de fortalecimento das capacidades desse sujeito.

Em 1843 o ortopedista inglês William John Little foi o pioneiro a escrever sobre os PCs ao observar um grupo de 47 crianças que apresentavam rigidez espástica, o estudioso relacionou a etiologia dos casos a fatores adversos ligados ao nascimento.

Segundo Lima e Fonseca (2004) o termo Paralisia Cerebral só foi introduzido mais tarde pelo neurologista austríaco Sigmund Freud (1856-1939) enquanto estudava a “Síndrome de Little”.

3.1. Paralisia cerebral na Educação Infantil

As crianças, gozando das suas inteiras faculdades mentais, possuem uma capacidade incrível em aprender tudo que lhes é imposto, mas as que possuem alguma deficiência precisam de algo diferenciado, dentro das suas especificidades para que o processo ensino-aprendizagem ocorra de forma correta, espontânea e dentro do seu tempo.

Para Vigotski (2011) as crianças deficientes precisam de “caminhos alternativos” para o seu desenvolvimento, o estudioso denominou tais caminhos de compensação. O professor deverá se preparar com ferramentas adequadas e com o propósito de estimular as potencialidades desse sujeito.

Segundo Ferraz (2008):

Experiências bem sucedidas demonstram que os mesmos podem avançar no processo educacional tanto quanto qualquer aluno. Para isso é preciso buscar métodos e recursos adequados às suas necessidades de aprendizagem. (FERRAZ, 2008, p.8).

Com o intuito de fortalecer ainda mais essa ideia, foca-se em Vigotski (2011) que muito contribuiu com o tema, explicando que não se deve esperar que uma criança com deficiência irá aprender pelos mesmos caminhos naturais que uma criança sem deficiência.

De acordo com Ferraz (2008) a paralisia cerebral não é uma doença e sim uma lesão cerebral que aconteceu antes ou durante o nascimento e isso não significa que o indivíduo é incapaz de aprender. A criança com deficiência possui sua força natural que a torna vitoriosa, mas precisa encontrar no ambiente escolar apoio e direcionamento para seguir em frente.

Segundo Vigotski (2001) a aprendizagem está relacionada a desenvolver no aluno atos conscientes e intencionados do

pensamento, pois a criança, ao se relacionar com o adulto ou com outra criança, tem a possibilidade de ampliar seus conhecimentos, organizando ativamente as funções internas, impulsionando o seu intelecto e promovendo a aprendizagem.

Por isso, a ação pedagógica é relevante no processo de ensino-aprendizagem para que o aluno com deficiência se aproprie do conhecimento. Cabe ao professor disponibilizar recursos diversos para o enriquecimento de suas aulas, permitindo ao aluno o desenvolvimento cognitivo, social e preparando-o para uma vida plena e feliz.

O bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem. Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico é de grande importância para a educação, pois permite a compreensão de processos de desenvolvimento que, embora presentes no indivíduo, necessitam da intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes da cultura para se consolidarem e, como consequência, ajudam a definir o campo e as possibilidades da atuação pedagógica. (REGO, 1999, p.107).

Diante do exposto, fortalece-se que o bom ensino é aquele que parte do conhecimento do aluno e de suas peculiaridades, completando-se através da mediação e de professores devidamente instrumentalizados na superação das dificuldades apresentadas. É relevante que as crianças com Paralisia Cerebral sejam estimuladas desde os seus primeiros anos de vida para fortalecimento da sua autonomia e para que adquiram uma base solidificada para séries futuras.

3.2. Inclusão ou integração

Inclusão? Integração? O estudo aplica inicialmente os conceitos para chegar a um conhecimento e à compreensão de como acontece nos dias de hoje a inclusão ou integração.

Integrar³, de acordo com o dicionário português, é passar a fazer parte de um grupo ou coletividade: sentir-se parte de alguma coisa. Já inclusão⁴ é o ato de incluir que vem do latim *includo*, -ere, fechar, encerrar, parar, fazer parar. Pôr ou estar dentro = encerrar, inserir. Inserir num ou fazer parte de um grupo.

Analisando minuciosamente um termo e o outro, integrar é o ato de fazer parte, sentir-se parte; e incluir é inserir, estar dentro, fazer parte, não apenas sentir, é participar, tornar-se visto, respeitado, alguém que modifica e é modificado pelo contexto no qual está ativamente inserido.

Há muito para ser analisado quando o assunto é inclusão, pois as escolas ainda não estão vivendo de fato esse processo, estão apenas integrando as pessoas com deficiência. “Ocorre que a escola se democratizou, abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos”. (MANTOAN, 2003, p.13). Conhecimentos que exigem ação e transformação para que de fato ocorra a inclusão.

Quanto ao conceito incluir, originado do latim *includo*, “fazer parar”, proporciona ao estudo aqui aplicado uma reflexão acerca de erradicar pré-conceitos, parar de impor limites aos que as sociedades, com vários estereótipos, ignoram, àqueles que acometidos de alguma deficiência enfrentam suas limitações e ainda precisam encarar olhares de dúvidas e crueldades.

A inclusão, antes de mais, significa criar um ambiente de acolhimento e integração para o aluno com necessidades educativas especiais: um ambiente onde deve ser possível estabelecer relações, estimular amizades e onde deve existir disponibilidade para o diálogo e comunicação (COBELLO, GRISON, ALDRIGHET, 2012, p.60).

Para se criar um ambiente de acolhimento é relevante promover conscientização quanto às singularidades de cada um, e mais, entender que o ser humano possui as suas limitações, seus

³ Significado de incluir. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/incluir/>>. Acesso em: 28 mar 2020.

⁴ Significado de inclusão. Disponível em: <https://www.significados.com.br/inclusao/>. Acesso em: 28 mar 2020.

desafios, pois não é perfeito. Esta imperfeição, entretanto, se torna mais compreensível quando compartilhada com alguém na busca de caminhos alternativos no fazer conhecer, ao tentar chegar o mais próximo possível do perfeito, se isso for possível. E para fortalecer essa ideia vale destacar:

Aceitar a contradição, o questionamento, saber escutar e expor um ponto de vista sem ser demasiadamente apegado a “verdades”, mas suficientemente aberto ao diferente, entender o outro como legítimo outro na interação, valorizando o seu conhecimento e refletindo sobre os resultados das interações – são essas condutas que propiciam o conhecer. Esse movimento, que reside na diversidade, pode provocar novidade, inovação e criatividade. (SACCOL, SCHLEMER, BARBOSA, 2011, p.10, 11).

Essa é a verdadeira inclusão. Aceitar as diferenças, as diversidades e provocar de fato a inovação, é contradizer a integração que desde o século XIX tornou-se motivo de questionamentos, de olhares, de lutas que a partir de então vieram se fortalecendo.

Destaca-se aqui um pouco da história de luta para a conclusão da inclusão, sob a vertente das Normas Jurídicas que a garantem:

- A Constituição Federal de 1988 estabeleceu em seu inciso III, art. 208, que o estado deve garantir o atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- A Declaração de Salamanca de 1994 declara que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, devendo ser educadas com base em uma pedagogia centrada na criança;
- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB de nº 9.394/1996 - em seu inciso III, art. 4 - estabelece o atendimento especializado gratuito às pessoas com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino e - em seu 3º parágrafo - especifica que a criança a partir de 0 anos já possui direito de estar inserida no ambiente escolar. “§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”. (BRASIL, 1996). A LDB corrobora assim para que de fato se promova a inclusão da criança nos seus primeiros anos de vida.

Várias foram as formas de lutas que as pessoas com deficiência enfrentaram, desde a institucionalização que ocasionou uma fase de segregação, às atitudes dos médicos ao perceberem as consequências advindas da institucionalização, até a conquista de leis, congressos internacionais, e outros. Todavia, ainda se percebe que a luta continua e o sentimento de um eventual fracasso está sempre assombrando as pessoas que estão ativamente em busca de mais condições e de uma efetiva inclusão.

3.2.1. Práticas de Ensino Voltadas para o PC na Educação Infantil

A educação infantil de crianças com idade de 0 a 5 anos é voltada para um público que se encontra em uma fase de desenvolvimento e é relevante trabalhar com a rotina diária, fortalecendo, desta forma, a aprendizagem e a acomodação do saber, proporcionando segurança e familiaridade com o conteúdo aplicado, principalmente aos que são acometidos de paralisia cerebral.

Segundo Lorenzini (2007, apud OLIVEIRA, MENDES e ROSSLER, 2009):

Como o comportamento do indivíduo depende também das experiências com o ambiente, com o próprio corpo e com os outros, a criança acometida por Paralisia Cerebral, ao não vivenciar essas situações, não organiza suas sensações e não reage naturalmente frente a uma experiência sensorial. Sendo assim, a aquisição de novas habilidades e o aperfeiçoamento das já vivenciadas, se ocorrem, demoram muito mais tempo, dependendo da gravidade do caso. (LORENZINI, 2007, apud OLIVEIRA, MENDES e ROSSLER, 2009).

Para fortalecer essa ideia o artigo destaca a relevância das atividades lúdicas, pois a criança aprende brincando e, por meio da interação, vive momentos edificantes. Como consequência, os alunos se tornam mais autônomos e mais confiantes, pois brincar

lhes proporciona prazer, tornando-se mola propulsora no processo de ensino-aprendizagem.

Para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. (BRASIL, 2008, p.12)

A criança com PC, ao se relacionar com outras crianças da mesma faixa etária, possui a oportunidade de dividir seus medos e anseios com possibilidades de ampliar seus conhecimentos, fortalecer seus movimentos e estabelecer um relacionamento social ocasionando uma consciência de que a inclusão se faz necessária e derrubando pré-conceitos.

De acordo com Bobath (1995) muitas vezes crianças acometidas por Paralisia Cerebral são confundidas como retardadas mentalmente, pelo fato de não conseguirem em tempo hábil (comparado com crianças ditas normais) desenvolver habilidades motoras e perceptuais.

Essa confusão é originada pelo senso comum e se faz necessária a ampliação de conhecimentos para derrubar qualquer tipo de estereótipo referente à Paralisia Cerebral, que não possui conexão com retardo mental, mas gera na criança alguma falta de mobilidade ou dificuldade em se movimentar. De acordo com o NACPC⁵, a Paralisia Cerebral está relacionada a um estado de saúde ligado a danos no sistema nervoso central, podendo ocorrer antes do nascimento ou até os dois anos de idade.

⁵ NACPC – Núcleo de Atendimento a Criança com Paralisia Cerebral – Organização que desenvolve atividades de inclusão de crianças com PC juntamente com sua família.

Para os PCs é fundamental vivenciar desde cedo o ambiente escolar para construção do conhecimento, estruturar o cognitivo e favorecer um controle em sua estrutura corporal.

Para Bersh & Machado (2007):

[...] à medida que a criança evolui no controle de sua postura e especializa seus movimentos, sendo cada vez mais capaz de deslocar-se e aumentar sua exploração do meio, está lançando as bases de seu aprendizado, seu corpo está sendo marcado por infinitas e novas sensações. (In. BRASIL, 2007, p.16).

Sensações que corroboram para uma efetiva aprendizagem e principalmente na sua autonomia com formação adequada para solução de problemas futuros.

A história infantil (contos de fadas) também precisa permear a educação da criança com Paralisia Cerebral, proporcionar momentos de alegria e imaginação. A história trabalhada juntamente com teatro favorece a inclusão e possibilita a aprendizagem com marcas que a criança levará para toda a sua vida, desde que respeite as limitações do indivíduo envolvido ativamente nesse processo.

3.2.2. Formação de professores para trabalhar com crianças com Paralisia Cerebral.

A formação do professor geralmente é ofertada de acordo com as modalidades de ensino (educação infantil, educação especial, ensino fundamental I, ensino fundamental II (por área) e ensino médio (por área)) de acordo com a sua escolha acadêmica, mas não existe um professor específico para atender uma criança com Paralisia Cerebral na educação infantil, sendo assim, os professores da educação infantil são os principais mediadores.

A boa atuação do professor na escola é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, porém, ao se falar de Paralisia Cerebral (PC) na educação infantil, produz-se uma inquietação referente ao processo de aprendizagem desses alunos

especiais, e sobre como é a atuação do professor mediante as dificuldades apresentadas e ainda, como se dá a superação dos limites.

As salas de educação infantil possuem três professores na atualidade, que são: Professor Regente, Professor de Educação Física e Professor de Artes. Essa tríade segue o currículo que lhes é estabelecido, sendo que cada um tem suas particularidades, suas formas de trabalhar. Não existe uma receita pronta e acabada para se realizar um trabalho de qualidade com crianças dessa faixa etária, pois cada uma possui suas especificidades.

A prefeitura municipal de Guarapari/ES promove curso de formação em rede de Educação Especial, porém, não abrange toda a classe (professores), pois são vagas limitadas e priorizam-se os efetivos. Apenas quando sobram vagas, estas se estendem aos professores em Designação Temporária (DT).

É relevante a preparação do profissional, a formação continuada e o envolvimento de toda a comunidade escolar, pois as dificuldades enfrentadas são diversas e conhecê-las fará toda a diferença para posteriormente realizar-se um planejamento adequado.

De acordo com Jesus (2008):

[...] os profissionais da educação possam ir construindo no embate teórico-prático a sua prática pedagógica. Para tal, há que haver um espaço-tempo e disponibilidade e uma das vias possíveis são os encontros de estudo com toda equipe escolar, ... apoio direto ao professor dentro da sala de aula, ... no planejamento e acompanhamento regular da atividade docente em sala de aula, ... encontros específicos de apoio/ orientação/ demonstração no estudo/ planejamento/ avaliação/ acompanhamento de casos específicos que demandem um projeto educativo muito diferenciado (JESUS, 2008, p.79).

Dessa forma, a construção epistemológica do profissional se fortalece com realização de pesquisas, com formações continuadas e principalmente com a vivência diária junto ao aluno, pois, ao ensiná-lo, o professor também se beneficia das experiências ricas que vivencia com esse público.

De acordo com Carneiro (2012),

A prática pedagógica inclusiva deverá se constituir pela junção do conhecimento adquirido pelo professor ao longo de sua trajetória e da disponibilidade em buscar novas formas de fazer considerando a diversidade dos alunos e as suas características individuais. (CARNEIRO, 2012, p.88)

A participação da família é fator de grande relevância nesse processo, pois ao fornecer detalhes do comportamento, da rotina diária vivida em casa e da participação em outros ambientes sociais, alimenta dados para formação de uma base sólida. A partir desses elementos, o professor pode efetuar uma análise e realizar seu planejamento e, conseqüentemente, suas práticas pedagógicas.

Diante das dificuldades apresentadas no dia a dia, o professor pode se sentir incapaz de trabalhar com esse público, o que é natural, mas isso não deve ser empecilho para sua atuação, pois é no escuro que procuramos a luz para enxergarmos o ambiente em que vivemos e andarmos em segurança. O professor se torna a luz para seu aluno quando se compromete fazer de sua prática objeto de estudo e realização profissional, proporcionando aos educandos oportunidades de aprendizagens significativas, transformando-os estruturalmente e psicologicamente e como consequência proporcionando que os alunos desenvolvam sua autonomia.

A cultura e o meio ambiente refazem uma pessoa não apenas por oferecer determinado conhecimento, mas pela transformação da própria estrutura de seus processos psicológicos, pelo desenvolvimento nela de determinadas técnicas para usar suas próprias capacidades (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p.229).

Portanto a mediação do professor é crucial no desenvolvimento da criança com paralisia cerebral e para isso o docente deve se munir com práticas pedagógicas que o possibilite avançar em seu desenvolvimento.

4. Análise dos achados

O professor possui suas limitações, dificuldades e precisa de apoio para trabalhar com esse público que de imediato é desconhecido para ele. E ao se deparar com alunos deficientes,

muitos se sentem incapazes de assumir uma sala e realizar um trabalho de qualidade.

Conforme Beyer (2003):

[...] despreparados para atender alunos com necessidades especiais: falhas a compreensão da proposta, a formação conceitual correspondente, a maestria do ponto de vista das didáticas e metodologias e as condições apropriadas de trabalho (BEYER, 2003, p.1, 2).

Portanto se faz necessária a promoção de formações continuadas e um embasamento mais amplo para se trabalhar com segurança e empenho, uma vez que cada dia a escola recebe crianças com deficiências diversas e é relevante que se discuta e que se busque mecanismos adequados na realização de um trabalho com eficácia. O estímulo é um grande aliado tanto do professor quanto do aluno.

Uma das propostas que o artigo aponta referente aos achados é que o professor não desista diante das dificuldades enfrentadas e, embasado nas leis existentes, exija o cumprimento das mesmas.

Vitaliano e Manzini (2003, p.86, apud LOPES E MARQUEZINE, 2012) enfatiza:

[...] é necessário que os professores tenham acesso a conhecimentos sobre os mecanismos que lhes possibilitem cobrar o cumprimento das determinações contidas nos documentos oficiais, em particular, as relacionadas aos recursos a serem disponibilizados nas escolas, com vistas a melhorar as suas condições de trabalho (VITALIANO e MANZINI, 2003, p.86, apud LOPES E MARQUEZINE, 2012).

Com a finalidade de promover uma verdadeira inclusão e realizar um trabalho de qualidade, é fundamental envolver a família e toda a comunidade escolar nesse processo, possibilitando à criança um aprendizado e respeitando suas limitações. A luta sempre existirá, mas a vitória só será garantida a aqueles que realmente se propuserem a enfrentar os obstáculos com a utilização de armas adequadas.

5. Conclusão

De acordo com os achados, mesmo que a questão da inclusão esteja em alta, verificou-se que a luta ainda é grande para que de fato esta ocorra no interior das escolas. Os professores continuam despreparados e desmotivados, pois não existe apoio e muito menos valorização desses profissionais, porém, mesmo diante das dificuldades, são confrontados a realizar um trabalho de qualidade devido à empatia que possuem pelas crianças com paralisia cerebral e ao amor pelo que fazem, mas também existem professores que ainda possuem uma resistência em aceitar esse público.

As salas de aula estão sempre lotadas, as estruturas das escolas não são apropriadas e os assistentes despreparados para exercer o seu papel, porém mesmo diante das divergências, os docentes são verdadeiros heróis e seguem sua luta por uma verdadeira educação inclusiva.

A escola precisa promover mudanças e adaptar-se aos alunos em suas especificidades, proporcionando assim uma escola autônoma e principalmente inclusiva. Segundo Mantoan (2003), “inclusão é sair das escolas dos diferentes e promover a escola das diferenças”.

Destarte, sair das escolas dos diferentes pressupõe: pesquisas, formação, ações e principalmente transformação no meio educacional, estrutural e social de forma definitiva.

6. Referências

ALVES, Jozineuma Gonçalves do Nascimento. **PARALISIA CEREBRAL E APRENDIZAGEM: O Papel do Pedagogo e as Intervenções Pedagógica**. Disponível em <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1366/1/JGNA04102016.pdf>>.

Acesso em: 14. mar. 2020.

BRASIL, **Lei 10.172**, de 09 de Janeiro de 2001. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 07. fev. 2020.

COBELLO, Stefano; GRISON, Roberto; ALDRIGHET, Maria Rosa. Inclusão e aceitação. In: PETER, Rukiye. **Paralisia Cerebral: manual de formação para pais e professores**. Projeto financiado com o apoio da Comissão Europeia: Ed. PozitifMatbaasi, 2012. Módulo 3. Disponível em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/07/PARALISIA-CEREBRAL-MANUAL-PARA-PAIS-E-PROFESSORES.pdf>. Acesso em: 23. mar. 2020.

DUARTE, Maycon Pelosato; RABELO, Ms. Lucas Maciel. **Conceito neuroevolutivo Bobath e a Facilitação Neuromuscular Proprioceptiva como forma de tratamento para crianças com encefalopatia crônica não progressiva da infância**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283497979_Conceito_neuroevolutivo_Bobath_e_a_Facilitacao_Neuromuscular_Proprioceptiva_como_forma_de_tratamento_para_crianças_com_encefalopatia_cronica_nao_progressiva_da_infancia. Acesso em: 23. mar. 2020.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BRANDÃO, Silvia Helena Altoé. **A Importância da mediação para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores de alunos da Educação Especial: contribuições da Psicologia histórico-cultural** http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_silvia_helena_altoe.pdf>. Acesso em: 24. mar. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUERRA, Andreza Simoni. **A Musicalização da criança com Paralisia Cerebral no contexto do Projeto Música e Cognição**. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/37092/R%20-%20D%20-%20ANDREZA%20SIMONI%20GUERRA.pdf?sequence=3&isAllowed=y>>. Acesso em: 20. fev. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola**.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000100008>. Acesso em 24. mar. 2020.

NUNES, Silvia Leticia. **Formação de professores para a inclusão de alunos com deficiência intelectual em uma escola**. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_edespecial_pdp_silvia_leticia_nunes.pdf. Acesso em: 24. mar. 2020.

OLIVEIRA, Maria de Lurdes de. **Vigotski e a Defesa das Compensações das Deficiências**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2305-6.pdf>>. Acesso em: 25. fev. 2020.

PASCULLI, Adriane Guzman; BALEOTTI, Luciana Ramos; OMOTE, Sadao. **Interação de um aluno com Paralisia Cerebral com colegas de classe durante atividades lúdicas**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000400004>. Acesso em 12. mar. 2020.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro%20educacao%20inclusiva.pdf>>. Acesso em: 30. jan. 2020.

PETRONIA, Ana Paula; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **VIGOTSKI E PAULO FREIRE: contribuições para a autonomia do professor**. Disponível em: <<file:///D:/USER/Downloads/3601-5896-1-SM.pdf>>. Acesso em: 24. Mar. 2020.

SÁNCHEZ, Dra. Pilar Arnaiz; **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um meio de construir escolas para todos no século XXI**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 24. mar. 2020.

SANTOS, Christian Caldeira; RENNER, Jacinta Sidegum. **Inclusão de Crianças com Paralisia Cerebral em creche, etapa da Educação Infantil Brasileira**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320626732_INCLUSAO_DE_CRIANCAS_COM_PARALISIA_CEREBRAL_EM_CRECHE_ETAPA_DA_EDUCACAO_INFANTIL_BRASILEIRA. Acesso em: 24. mar. 2020.

VIEIRA, Luma Maira. **O Trabalho do Professor na Estimulação de Uma Criança com Paralisia Cerebral na Educação Infantil.**

Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15821/1/2015_LumaMairaVieira_tcc.pdf. Acesso em: 25. fev. 2020.

VITALIANO Célia Regina. **Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais:** uma pesquisa colaborativa. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072019000100516>. Acesso em: 30. jan. 2020.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INCLUSIVA: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES

Ana Elisa Tomaz¹

1. Introdução

A Educação Física surgiu como uma visão homogeneizadora do ensino, pautada pela busca do alto rendimento e pela competição. Esse tipo de aula resultou na exclusão sistemática dos alunos que não atingiam o desempenho esperado pelos educadores. Durante muito tempo, os alunos com necessidades especiais fizeram parte desse processo de exclusão, com exceção de algumas atividades de educação física adaptadas, as quais eram voltadas exclusivamente para esse público e que faziam os demais alunos experimentarem uma forma diferente de praticá-las. Atualmente, houve o surgimento da Educação Física Inclusiva, que pressupõe a participação de todos os alunos em uma mesma atividade.

Essa proposta, alinhada com a Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), implica no entendimento das especificidades de cada aluno e na flexibilização de recursos e regras das atividades físicas. Isso envolve não só alterações nas práticas físicas existentes, como também a criação de novas atividades. O desenvolvimento desse novo paradigma pressupõe a eliminação de barreiras e a ressignificação dos objetivos da Educação Física.

¹ Professora de Educação Física no Ensino Infantil e Fundamental da Prefeitura Municipal de Castelo-ES (PMC); graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa; pós-graduada em Treinamento Desportivo pela Universidade Veiga de Almeida; mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Columbia do Paraguai.

É de fundamental importância que se faça uma distinção entre os objetivos da Educação Física, do esporte, da dança e das lutas profissionais, pois a Educação Física deve dar oportunidades para que todos os alunos desenvolvam suas potencialidades de forma democrática e não seletiva, visando o aprimoramento enquanto ser humano. Portanto, cabe ressaltar que alunos com deficiências não podem ser privados das aulas de Educação Física.

Cabe ao professor de Educação Física, na construção de uma escola inclusiva e integradora, exigir mudanças, pois:

“Escola Inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada uma de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades” (BRASIL, 2004, p.04). Assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. “Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados” (BRASIL, 2004, p.07).

Portanto, para que o processo de inclusão escolar seja eficiente, é preciso que haja uma transformação no sistema de ensino que venha a beneficiar toda e qualquer pessoa, levando em conta a especificidade do sujeito e não mais as suas deficiências e limitações.

Diante dessas constatações, a Educação Física como componente curricular deve buscar metodologias que insiram todos os alunos em suas práticas. O professor, dessa forma, poderá buscar através da Tecnologia Assistiva um meio de inserir alunos com TEA nas suas aulas.

Tecnologia Assistiva ainda é um termo novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover uma vida independente e a inclusão. Ela tem como objetivo proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, seja através da ampliação de sua comunicação, da

mobilidade, do controle de seu ambiente, das habilidades de seu aprendizado, do trabalho e da integração com a família, amigos e sociedade (BERSCH & SARTORETTO, 2020, n.p).

A Tecnologia Assistiva (TA) representa uma inovação que surge como desafio, embora também seja uma possibilidade na Educação Física, podendo contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos com deficiência. Desta forma, é necessário que os professores inovem e possibilitem o envolvimento das pessoas com deficiência em suas atividades de forma a garantir a inclusão de todos.

Este estudo tratará do uso da Tecnologia Assistiva na Educação Física Inclusiva através dos jogos eletrônicos para os alunos adolescentes com autismo. Sua relevância consiste no fato de ser um artigo que intenciona a construção de novas ferramentas no ensino da Educação Física através dos jogos eletrônicos de movimento com câmera: os exergames, jogos eletrônicos que captam e virtualizam os movimentos reais dos alunos com o objetivo de proporcionar condições de participação efetiva nas aulas e com a perspectiva de transformação na realidade da inclusão.

Os jogos eletrônicos são trabalhados na unidade temática Brincadeiras e Jogos, que é inserida somente nos 6º e 7º anos, conforme a Base Nacional Comum Curricular² (BNCC).

Ao trabalhar essa temática, espera-se que os alunos consigam:

1. Experimentar e fruir, na escola e fora dela, os jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários;
2. Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos.

² Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 14 mar. 2020

Sendo assim, o objetivo deste estudo é demonstrar como a Educação Física Inclusiva pode ser eficiente através das tecnologias assistidas, usando como ferramenta os jogos eletrônicos para o desenvolvimento integral do aluno autista.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa básica, de abordagem qualitativa com cunho bibliográfico.

Na estrutura do texto, aborda-se primeiramente o caminho da Educação Física Inclusiva. Em seguida, serão expostas as possibilidades da Educação Física Inclusiva diante da Tecnologia Assistiva mediante uso de jogos eletrônicos como ferramenta para auxiliar no desenvolvimento integral dos alunos autistas, buscando-se explicitar alguns conceitos e ideais sobre a inclusão através da tecnologia (jogos eletrônicos) na dimensão social e escolar para possibilitar a compreensão deste processo. Na sequência, serão expostas as limitações que as instituições de ensino enfrentam, seja pela ineficiência da formação inicial e continuada, pela falta de recursos materiais, financeiros ou carência de saberes pedagógicos para o trabalho com aluno autista. A inclusão de alunos autistas nas aulas de Educação Física não depende somente dos professores, mas também de uma política inclusiva que estimule os alunos a participarem de todo o processo de inclusão.

2. Materiais e métodos

O presente estudo é uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. Segundo Minayo (2003, p.16-18), a pesquisa qualitativa é o caminho do pensamento a ser seguido. Ocupa um lugar central na teoria e trata-se basicamente do conjunto de técnicas a ser adotada para construir uma realidade.

Portanto, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental, sendo composta de dados como: artigos, dissertações, monografia, revistas eletrônicas e documentos, que foram utilizados para produzir os dados desse artigo.

3. Educação física inclusiva

Tratar de inclusão é uma tarefa difícil, pois apesar da sociedade sentir a necessidade de superar a prática exclusiva, as ações ainda, em muitos casos, ficam no plano das ideias, estando longe da prática.

Existe diferenças sobre alguns termos. Entende-se por Inclusão Social na concepção de Ferreira (1986), que todos devem estar inseridos, introduzidos, fazendo parte, isto é, não apenas com o outro indivíduo, mas sim com todas as pessoas de maneira igualitária, pois vivemos em sociedade, e não isolados um dos outros. Deste modo, um mundo inclusivo é aquele em que todas as pessoas têm oportunidades de ser e estar inseridas na sociedade de forma participativa.

A Educação Especial é a modalidade da educação destinada a educandos portadores de necessidades especiais, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. Ela se desenvolve em torno da igualdade de oportunidades, atendendo às diferenças individuais de cada educando através de uma adaptação do sistema educativo.

Já a Educação Inclusiva, entende-se não só o processo de inclusão dos alunos com deficiências ou de distúrbios de aprendizagem, mas fundamentalmente de todas as diferenças, pois hoje, é o fato que cada ser humano é uno, e as oportunidades devem ser iguais para todos.

A Educação Inclusiva, desta forma, pode ser entendida como uma concepção de ensino contemporânea que tem como objetivo garantir o direito de todos à educação. Ela pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, sensoriais e de gênero dos seres humanos, implicando na transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção.

O artigo 208 de Constituição Federal de 1988³ diz que é dever do Estado garantir *“atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”* (BRASIL, 1988). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também assegura esse direito.

De acordo com Mantoan (2006, n.p), *“se o que pretendemos é uma escola inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças”*.

No contexto brasileiro, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, criada pelo Governo Federal Brasileiro em 2008, é um importante marco regulatório para a garantia da matrícula das pessoas com deficiência na escola regular e para o estabelecimento de um novo modelo de educação especial. Ela deixa de ser substitutiva, assumindo caráter complementar, suplementar e transversal ao ensino comum, perpassando todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, vislumbrando e fomentando a eliminação das barreiras e a plena participação dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação no processo educativo.

Para Mantoan (2006),

“ a inclusão é uma inovação que implica um esforço da modernização das condições atuais da maioria das nossas escolas – especialmente as de nível básico – ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada” (MANTOAN, 2006, n.p).

Sendo assim, a disciplina da Educação Física, como parte integrante do currículo escolar, tem como foco e objetivo trabalhar seus conteúdos de maneira igualitária a todos.

³ Disponível em: < <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10650040/artigo-208-da-constituicao-federal-de-1988>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

Os Parâmetros Nacionais Curriculares (1997), diante da disciplina de Educação Física, apresentam orientações para o atendimento do princípio da inclusão, que estão direcionadas para garantir a participação por meio de adaptações a serem realizadas pelo professor. O texto ressalta o valor do cultivo de atitudes de dignidade, de respeito próprio, de respeito às diferenças e às limitações da pessoa com deficiência. Advogam, ainda, em favor da inclusão dentro da prática da Educação Física escolar quando afirmam que:

[...] a inclusão do aluno é o eixo fundamental que norteia a concepção e a ação pedagógica da Educação Física Escolar, considerando todos os aspectos ou elementos, seja na sistematização de conteúdos e objetivos, seja no processo de ensino e aprendizagem, para evitar a exclusão ou alienação na relação com a cultura corporal de movimento (BRASIL, 1997).⁴

Ainda que:

[...] a sistematização dos objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e a avaliação têm como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concreta e efetiva. Busca-se reverter o quadro histórico da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência (BRASIL, 1997).⁵

Estes princípios devem sustentar os trabalhos desenvolvidos no âmbito escolar, possibilitando, desta forma, a participação de todos.

Portanto, na Educação Física, independente de qual seja o conteúdo escolhido, os processos de ensino e aprendizagem devem considerar as características dos alunos em todas as suas dimensões (cognitivas, corporal, afetiva, social e estética), garantindo a participação de todos independentemente do seu comprometimento motor, sensorial e/ou cognitivo.

⁴ PCN- Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em> 18 ago. 2020.

⁵ Idem 4.

Dentre todas as unidades temáticas trabalhadas na disciplina de Educação Física, a de Brincadeiras e Jogos será utilizada para o ciclo do 6º e 7º ano, nos quais os jogos eletrônicos se fazem presentes. É com o conteúdo sobre os jogos eletrônicos e seus objetivos que se espera que alunos adolescentes autistas possam adquirir meios de inclusão dentro das aulas de Educação Física.

3.1. Possibilidades da Educação Física inclusiva

Segundo Mantoan (2004), o paradigma da inclusão surge para aprimorar a Educação escolar, beneficiando os alunos com ou sem deficiência, a partir de uma pedagogia focada no/a educando/a, reconhecendo suas diferenças, explorando suas potencialidades e dando oportunidade de vivências cognitivas e sociais para todos.

Assim, romper com uma prática na qual alunos e alunas com deficiência deixarão de ser espectadores/as nas aulas de Educação Física, podendo participar ativamente num espírito cooperativo, de aprendizado mútuo e de trocas, é o proposto a partir do reconhecimento da inclusão escolar como princípio da Educação neste século. Para tanto, a escola deve ser preparada. Como reflexo, todos irão se beneficiar com essa transformação, isto é, alunos e alunas com e sem deficiências, professores/as e a sociedade em geral.

Explorar os conteúdos da Educação Física com uma metodologia adequada, com criatividade, e motivar todas as crianças e os jovens em suas aulas, oferecendo possibilidades para os alunos e alunas em condição de deficiência serem incluídos no universo escolar, participando das diversas atividades motoras, de dança, lutas, ginásticas, esportes e de jogos, é o mote dessa discussão, que se diz emergente e necessária para a construção de uma escola inclusiva.

Diante da proposta da inclusão escolar, uma das metodologias aplicadas na educação geral, como também nas aulas de Educação Física, é pautada na utilização das Tecnologias Assistivas. Tecnologia Assistiva é o nome dado ao conjunto de recursos utilizados para ajudar pessoas com deficiência no desenvolvimento

de suas habilidades funcionais, tornando, assim, sua vida mais fácil e independente, e promovendo uma melhor qualidade de vida e a inclusão social. As Tecnologias Assistivas agem de forma a ampliar a mobilidade, a comunicação e as habilidades de aprendizado.

Segundo as produções do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), citado por Bersch (2008):

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BERSCH, 2008, p.02).

Para Bersch (2008, p.01), “Tecnologia Assistiva - TA é um termo muito novo utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e promover consequentemente vida independente e inclusão”.

“O objetivo básico da Tecnologia Assistiva é sempre o de potencializar as capacidades residuais das pessoas com deficiência, diminuindo os efeitos de suas incapacidades e criando condições para o máximo desempenho funcional de cada usuário” (HOGETOP; SANTAROSA, 2002, p.103).

Sendo assim, a Tecnologia Assistiva é vista como uma verdadeira área do conhecimento, como um conjunto de práticas, de recursos, de materiais, metodologias, serviços, produtos e estratégias que visam aumentar a participação, **inclusão social**, autonomia, qualidade de vida e independência das pessoas com deficiência, incapacidades, transtornos e mobilidade reduzida.

A TA é essencial na garantia do direito à educação das pessoas com deficiências e/ou Transtorno do Espectro Autista, sendo um fator que contribui e, em muitos casos, possibilita a inclusão escolar. Por isso, como afirma Bersch, “[...] se fazem necessários na escola o conhecimento e a aplicação prática da Tecnologia Assistiva” (BERSCH, 2009, p.21).

Entende-se que para a utilização das tecnologias de informação e comunicação atuais no processo educacional como ferramentas didático-pedagógicas colaborativas à perspectiva de educação inclusiva, é necessário que elas sejam conhecidas e compreendidas pelos professores de Educação Física. Também é necessário conceber a ideia de que a Educação Física é uma disciplina escolar capaz de usufruir de várias formas dos benefícios educativos provenientes do trabalho com mídias e tecnologias de informação e comunicação para a educação inclusiva. Mas, para isso, é imprescindível saber que existem, além das mídias e tecnologias de informação e comunicação como recursos para as atividades educacionais, as chamadas Tecnologia Assistiva.

São muitas as estratégias e propostas de intervenções no processo de desenvolvimento de crianças e adolescentes com autismo; práticas educativas eficazes e formas de contribuir no processo de ensino e aprendizagem. A tecnologia é uma delas. Sobre isso, Walter (2011) mostra que:

A inclusão de alunos com necessidades especiais na classe regular implica o desenvolvimento de ações adaptativas, visando à flexibilização do currículo, para que ele possa ser desenvolvido de maneira efetiva em sala de aula, e atender as necessidades individuais de todos os alunos (WALTER, 2011, p.01).

Para o presente estudo, foram traçados como objetivos: verificar como as Tecnologias Assistivas podem contribuir na promoção da Educação Inclusiva; verificar de que forma as Tecnologias Assistivas, através dos jogos eletrônicos, podem contribuir para a inclusão na Educação Física escolar de alunos com autismo.

Uma das unidades temáticas a ser desenvolvida nas aulas de Educação Física é a de Brincadeiras e Jogos. Esta unidade está inserida desde o 1º ano até ao 7º (ano). Como o foco deste estudo está no Ensino Fundamental II, 6º e 7º anos, e as Brincadeiras e Jogos estão presentes em uma unidade trabalhada somente neste período, será abordada a utilização dos jogos eletrônicos, visto que a tecnologia se faz cada vez mais presente na vida das crianças inseridas neste momento de vida escolar.

Inserir a prática de jogos eletrônicos no ambiente escolar vai além da diversão, uma vez que os recursos tecnológicos são grandes aliados no desenvolvimento cognitivo, motor, social, no tratamento de saúde, entre outros. Nessa temática, a BNCC (2017) traz como objeto de conhecimento os jogos eletrônicos. Nesse contexto, o ambiente virtual está cada vez mais presente na vida do ser humano, seja através do uso de vídeo games, computadores ou celulares. Buscando o desenvolvimento do aluno com ou sem deficiência, a escola pode e deve fazer uso dessas tecnologias disponíveis, e os jogos eletrônicos são ferramentas muito úteis nas aulas de Educação Física, pois proporcionam novas práticas.

Existem vários tipos de jogos eletrônicos, mas neste estudo serão abordados os jogos chamados de exergames (jogos eletrônicos que captam e virtualizam os movimentos reais dos jogadores). Eles utilizam sensores de captação de movimentos para simular diversos esportes com interação total do corpo do jogador, que executa os movimentos necessários o mais próximo possível da realidade para obtenção de um rendimento excelente (BERTON, 2018).

A BNCC (2017) já compreende os *games* (jogos nos quais os jogadores interagem por meio de dispositivos eletrônicos) como parte indissociável do universo de crianças e adolescentes das novas gerações. Prova disso é que eles aparecem entre as Competências Gerais e Habilidades Específicas para toda a Educação Básica.

Nas Competências Gerais, a Base estabelece que, ao longo de toda a Educação Básica, o aluno deve aprender a:

“Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2017).⁶

⁶ BNCC (2017) – Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

Conforme o Sistema de Ensino SAE Digital⁷, os games podem ser aplicados de diversas formas na sala de aula, gerando benefícios para alunos e professores. Entre as vantagens, vale destacar: aumento da interação e o engajamento dos alunos; desenvolvimento do protagonismo e autonomia dos alunos; estímulo à socialização e colaboração entre os alunos; fomento ao pensamento criativo; geração de interesse em um conteúdo relacionado ao que está sendo explorado no *game*; alargamento do pensamento crítico e analítico; potencialização no ensino de competências socioemocionais.

Os videogames ativos proporcionam a interação social através da movimentação corporal, favorecendo a motivação e o envolvimento do usuário. Além disso, se esses recursos forem agregados ao planejamento de ensino de forma articulada, podem auxiliar ao aluno com TEA no desenvolvimento do seu aprendizado, promovendo emoções e experiências, bem como contribuindo na sua interação social, resultando na sua participação com os demais estudantes na sala de aula.

Partindo deste pressuposto, serão verificadas as possibilidades que os jogos eletrônicos (exergames) têm para contribuir com a inclusão de estudantes autistas nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental II de forma a trabalhar habilidades motoras e cognitivas, mas com ênfase nas competências socioemocionais destes alunos.

3.2. Limitações da educação física inclusiva

Verifica-se que, no panorama atual da inclusão escolar, os professores de Educação Física têm dificuldades quando o assunto é a participação dos alunos com deficiência nas suas aulas.

Entre as deficiências está o autismo, que é o foco deste artigo. Atualmente é possível encontrar diversos alunos com esta

⁷ Disponível em: < <https://sae.digital/games-na-sala-de-aula/#>>. Acesso em: 14 mar. 2020.

deficiência, porém, ainda são escassos os casos em que o professor consegue realizar a inclusão destes de forma plena no sentido do desenvolvimento das capacidades, da socialização e da autonomia.

De acordo com Aguiar e Duarte (2005):

“[...] A Educação Física escolar deve ter como eixo fundamental o aluno e, sendo assim, deve desenvolver as competências de todos os discentes e dar aos mesmos, condições para que tenham acesso aos conteúdos que propõe, com participação plena, adotando para tanto estratégias adequadas, evitando a exclusão ou alienação” (AGUIAR E DUARTE, 2005, p.228).

No decorrer do tempo, surgiu a necessidade da Educação Física se modificar, ser menos excludente em todos os âmbitos, e dela proporcionar a inclusão de alunos com deficiência na sua prática. No entanto, percebe-se que alguns fatores limitam a inclusão nas escolas. Esses fatores vão desde a má qualificação (formação inicial e/ou continuada) até o descaso de profissionais e governantes.

O sucesso da inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino regular e de uma sociedade inclusiva depende da ação conjunta de toda a população (AGUIAR E DUARTE, 2005).

Desta forma, para diminuir as limitações da Educação Física Inclusiva, é necessário mais atenção das escolas e, principalmente, do governo, visto que ele é o maior responsável pelas verbas necessárias para que as escolas sejam adequadas a fim de proporcionarem subsídios que vão desde a qualificação dos professores, materiais e equipamentos que ajudam na prática inclusiva de alunos com deficiência, neste caso específico o TEA, e na criação de espaços físicos adequados com salas de aulas que não sejam superlotadas. A Educação Física tem um papel fundamental no auxílio da inclusão como um todo, não só nas aulas, mas também na sociedade.

4. Resultados e análise dos achados

Conforme o estudo bibliográfico, a Educação Física Inclusiva parte do pressuposto que todos devem estar inseridos nas aulas de

Educação Física, visto que uma escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada uma de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. O Transtorno do Espectro Autista requer bastante atenção devido as suas especificidades, principalmente em relação à fase da adolescência. Sabe-se que o autista tem capacidade de aprender, assim sendo, é preciso que os professores de Educação Física estejam cientes de como trabalhar com alunos que têm TEA. Uma das possibilidades é a Tecnologia Assistiva, que auxilia no desenvolvimento integral dos alunos autistas. Para isto, é primordial que a Equipe Pedagógica, juntamente com os professores de Educação Física que trabalham diretamente com estes alunos, conheçam quais são as Tecnologias Assistivas que ajudam os alunos com TEA a conseguirem uma aprendizagem adequada.

Tendo conhecimento de que os jogos eletrônicos são trabalhados na Educação Física no Ensino Fundamental II (especificamente no 6º e 7º anos), e que eles podem auxiliar adolescentes com autismo nas aulas de Educação Física, pois os games proporcionam a interação social através da movimentação corporal favorecendo a motivação e o envolvimento dos alunos, percebe-se a crucialidade de se abordar tal temática.

5. Conclusão

Após análise dos aspectos inerentes à Educação Física Inclusiva, pode-se concluir que há muito o que se fazer para que os alunos com deficiência realmente estejam inseridos de forma integral nas aulas.

As possibilidades e limitações aqui levantadas dão um norte em relação ao uso da Tecnologia Assistiva por meio dos jogos eletrônicos como ferramenta empregadas às aulas para o desenvolvimento motor, cognitivo e social dos alunos com TEA.

De acordo com estudos, a utilização dos exergames no processo de ensino e aprendizagem de alunos TEA gera vários benefícios,

melhorando, assim, alguns elementos da psicomotricidade, bem como a atenção, concentração e socialização. Entretanto, vale ressaltar que se faz necessário que o professor conheça e saiba qual será a intencionalidade de se utilizar esse recurso, pois, a inclusão desta ferramenta no ambiente escolar está limitada à capacitação dos professores para sua utilização.

É de fundamental importância que os professores tenham boa formação profissional para receber esses alunos na sala de aula. Ademais, necessita-se também de uma formação continuada permanente e eficaz para os professores e gestores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, objetivando-se, desse modo, proporcionar mecanismos para que os docentes consigam conduzir adolescentes com TEA a um bom desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional. Todo esse conhecimento adquirido pelos educadores ajudará na elaboração de novas metodologias e técnicas de ensino.

Portanto, conclui-se que a capacitação é fundamental para que professores possam trabalhar com a temática dos exergames, proporcionando a utilização de uma abordagem pedagógica, na qual os jogos podem ser utilizados como recursos de inclusão.

6. Referências

AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. **Educação inclusiva: um estudo na área da educação física**. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2005, vol.11, n.2, p.223-240

BERSCH, R. **Design de um Serviço de Tecnologia Assistiva em Escolas Públicas**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Engenharia, Programa de Pós-graduação em Design, Porto Alegre, 2009.

_____, R. **Introdução a Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: CEDI – Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, 2008. Disponível em: <<http://proeja.com/portal/images/semana-quimica/2011-10-19/tec-assistiva.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2020.

BERTON, D. **Manual do professor para a Educação Física** / Diego Berton e Roselise Stallivieri. – Curitiba, PR: Terra Sul Editora, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 14 mar. 2020.

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

_____. **Parâmetro Curricular Nacional – PCN**. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A escola: Programa de Educação Inclusiva – Direito à diversidade**. Brasília, 2004.

_____. ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008.

_____. Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional. **Movimento é vida: atividades físicas e esportivas para todas as pessoas**. Brasília: PNUD, 2017.

_____. MEC, SEESP – **Estratégias para a educação com necessidades educacionais**; Org. Maria Salete, Fábio Aranha. Brasília, 2003.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

HOGETOP, L.; SANTAROSA, L. Tecnologias adaptativa/assistiva informáticas na educação especial: viabilizando a acessibilidade ao potencial individual. **Revista de informática na educação: teoria, prática** – Porto Alegre, vol. 5, nº 2 (novembro de 2002), p.103-117

MANTOAN, M.T.E. **Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva**. In: GAIO R., MENEGUETTI G.K.R. **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____, M.T.E. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2006.

MINAYO, M.C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. **Assistiva: Tecnologia e Educação**. 2020. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/ca.html>>. Acesso em: 14 de março de 2020.

SAE.DIGITAL. Games na sala de aula e seu papel na BNCC. Disponível em: <<https://sae.digital/games-na-sala-de-aula/#>>. Acesso em: 14. Mar. 2020.

VAGHETTI, C.A.O., SPEROTTO, R.I., PENNA, R., CASTRO, R. I., BOTELHO, S.S.C. Exergames: Um desafio à Educação Física na era da Tecnologia. **Revista Educação e Tecnologia**. UTFPR – Curitiba, ISSN Impresso 1516-280X, ISSN Eletrônico 2179-6122, nº12, ano 2015. Disponível em: <<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutecct/article/view/1547>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

WALTER, C. C. F. **A comunicação alternativa no contexto escolar inclusão de pessoas com autismo**. Curso de Formação inicial e continuada de professores da Baixada Fluminense para a inclusão de pessoas com NEE na educação básica e no ensino superior – Promovido pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2011. P.1-8. Disponível em: <<http://www.ufrrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/tecnologia-assistiva>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

INCLUSÃO NA SOCIEDADE E COMUNIDADE ESCOLAR

Andressa Rodrigues da Silva¹

1. Introdução

A família é o primeiro e mais importante agente socializador para o desenvolvimento da criança, é neste contexto que a criança cresce, expõe seus sentimentos, experimenta as primeiras recompensas e punições e é pela família que ocorre a inserção do sujeito na sociedade.

Para Polonia e Dessen (2007) a família é o primeiro ambiente de socialização do indivíduo. É considerada a primeira instituição social, que busca assegurar o bem-estar de seus membros, em especial a proteção da criança. É a família que transmite valores, ideias, crenças e significados, produz um impacto significativo no comportamento de seus membros, sobretudo nas crianças, as quais aprendem formas de ver o mundo, de existir e de construir suas relações sociais. Para estas autoras, a criança aprende no ambiente familiar a administrar e resolver conflitos diversos, expressar diferentes sentimentos, controlar as emoções e essas habilidades sociais repercutem em outros ambientes em que a criança interage.

Para Silva (2010) os pais e/ou responsáveis, são capazes de proporcionar um ambiente estimulador para seus filhos. Vale destacar neste ponto, que o diálogo e as vivências são aliadas neste ambiente, pois favorecem o vínculo de confiança entre os pares.

¹Andressa Rodrigues da Silva, Pedagoga, Graduada em Pedagogia, com especialização em Gestão Escolar Integrada, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, Orientação Educacional, Deficiência Mental, Educação Especial e Inclusão Sócio-Educativa, Educação Infantil e Séries Iniciais, cursando Mestrado em Ciência da Educação na Universidade Columbia, Assunção, Paraguai.

Atualmente, há necessidade de a família estar em contato direto com a escola e vice-versa, porque a escola é uma instituição que complementa a família. Em conjunto, escola e família tornam-se espaços propícios para o desenvolvimento de filhos e alunos. Ambas, família e escola, dependem uma da outra, na tentativa de alcançar seus objetivos, possibilitando um futuro melhor para o filho e educando, e para a sociedade em geral.

Para Filho (2000) a relação entre a família e a escola é uma das questões mais discutidas por pesquisadores dos sistemas e unidades de ensino. O autor destaca, em relação à prática pedagógica dos professores e da escola em geral, que a forma e a intensidade das relações entre escolas e famílias variam, consideravelmente, relacionadas aos mais diversos fatores, como ocupação dos pais, número de filhos, escolarização das famílias, cultura, meio urbano e meio rural, classe social e situação econômica.

A estrutura familiar tem forte impacto na permanência dos filhos na escola, evitando ou intensificando a evasão e a repetência escolar (Polonia e Dessen 2007). Embora a escola possa reverter esses aspectos, é necessário que ela conte com a colaboração da família e de outros contextos que influenciam a aprendizagem do aluno.

Polonia e Dessen (2007) afirmam que, para compreender os processos de desenvolvimento do sujeito, é preciso focalizar no contexto familiar, no contexto escolar e suas inter-relações. A escola e a família são ambientes de desenvolvimento e aprendizagem, e ambas podem tanto serem propulsoras como inibidoras. Os laços afetivos consolidados nesses ambientes permitem que as crianças aprendam a lidar com conflitos e a resolver os problemas cotidianos. (Polonia e Dessen 2007).

O conhecimento de valores e as práticas educativas adotadas em casa se refletem na escola e vice-versa. Por isso, a escola deve adequar o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), à finalidade de construir um espaço para trabalhar, valorizar e reconhecer práticas educativas adequadas. Que sejam utilizadas como fonte de recurso nos processos de aprendizagem, levando em consideração as

diferenças culturais, decisões coletivas e formação para a cidadania (Polonia e Dessen 2007).

Nesse enfoque, Daneluz (2008) afirma que a criança, no ambiente familiar e no ambiente escolar, assume papéis diferenciados. Enquanto na família segue padrões de conduta por meio dos familiares, na escola passa a seguir padrões mais complexos, como as normas da instituição. Neste aspecto, ambas devem compartilhar suas ações educativas.

Para o estabelecimento de relações mais próximas, Polonia e Dessen (2007) afirmam que a escola deve investir no fortalecimento de vínculos entre pais e professores, com a inserção dos familiares no Conselho Escolar e em outros espaços de participação, propiciando ajustes entre a família e a escola. A escola deve adotar estratégias que permitam à família acompanhar as atividades curriculares da escola, planejando e implementando parcerias entre ambas, com o objetivo de articular soluções para os desafios enfrentados cotidianamente.

No parecer de Filho (2000), as ações da criança excedem a própria escola, e as atividades de ensino e aprendizagem irão incidir sobre suas famílias. Essa é uma problemática que extrapola as possibilidades de pesquisas, ou seja, as diversas modalidades das relações estabelecidas entre a família e a escola têm o aluno como eixo nessa relação

Para que os pais e/ou responsáveis tenham sucesso no processo de desenvolvimento do filho, Daneluz (2008) aponta que devem ter uma direção e precisam atuar com equilíbrio e segurança. Neste momento, é importante entender o conceito de família-escola, trabalhar com a interação da família na escola e a escola na família, efetivando um relacionamento participativo e fundamentado no bem-estar da criança.

Nessa direção, Silva e Mendes (2008) afirmam que a família deve dar continuidade em casa aos trabalhos realizados e indicados pelos profissionais. A família deve estar ciente da importância em acompanhar estes trabalhos e seguir corretamente as orientações dos profissionais. É pela parceria colaborativa que os familiares

podem ser motivados a terem conhecimento para realização de um objetivo além de adquirirem habilidades para isso (Silva, 2010).

2. Inclusão – a criança com deficiência e a família

A motivação pode ser transformada em uma ação específica e as famílias podem apresentar conhecimentos sobre serviços, direitos legais, natureza de alguma deficiência e suas repercussões, e maneiras de educar seus filhos. Para Silva (2010), existem muitos benefícios ao se estabelecer a parceria ativa entre família e diversos profissionais. Por meio dela, a família permanece informada com relação à deficiência da criança e quanto aos seus direitos e responsabilidades. Já os profissionais podem ter maior conhecimento sobre a história de vida e as necessidades da criança e da família.

Uma boa interação entre família, escola e profissionais proporciona uma maior compreensão das necessidades, interesses, habilidades e potencialidades da criança com deficiência. Embora seja de extrema relevância esta parceria, existem alguns obstáculos a serem enfrentados, por parte da família, em relação aos profissionais: falta de tempo, dificuldade para entender a linguagem técnica usada pelos profissionais, dificuldade com transporte, sentimento de inferioridade em relação aos profissionais e falta de conhecimento sobre a deficiência.

Por parte dos profissionais com relação à família: apatia dos pais, da falta de tempo, e da falta de reconhecimento do trabalho profissional (Silva, 2010). Observa-se que, nos dias atuais, a relação da família com professores e escola ainda é difícil. Mesmo diante de todos os benefícios que uma parceria pode proporcionar, ela deve ser buscada constantemente.

Com relação à linguagem técnica, Silva e Mendes (2008) apontam que os profissionais devem se comunicar com a família de forma clara e acessível, de modo que possam compreender o que é dito, pois essa é uma queixa dos pais. Para McWilliam, Tocci e Habin (1998; *apud* Silva e Mendes, 2008), há quatro atitudes que os profissionais devem ter com a família: estabelecimento de vínculo

com a família e suporte para participarem da educação de seus filhos, reconhecer e valorizar os esforços dos pais, colocar-se no lugar dos pais e compreender suas preocupações para desenvolver uma relação de confiança.

Nesse caso, Blue-Banning *et al.* (2004 *apud* Silva e Mendes, 2008) descreveram uma investigação sobre a parceria colaborativa entre profissionais e famílias de pessoas com deficiência. Na pesquisa, os comportamentos esperados pela família na parceria colaborativa foram: a comunicação com os profissionais; aceitar a deficiência da criança; respeitar os profissionais; ser responsável pela educação do filho(a); participar das atividades; questionar os profissionais de modo adequado. Sobre o comportamento esperado dos profissionais: comunicar-se com os familiares; oferecer grupo de apoio aos pais e/ou responsáveis; mostrar à família as atividades realizadas com as crianças; orientação aos pais e/ou responsáveis; incorporar ao trabalho sugestões fornecidas pela família; promover o desenvolvimento do aluno.

Em desdobramento, Silva e Mendes (2008) apontam que cabe aos profissionais informar a família sobre a deficiência apresentada pelo aluno e sobre as etapas das intervenções a serem realizadas. Além disso, informar sobre as dificuldades que irão encontrar, bem como as diferenças entre crianças que apresentam a mesma deficiência. Os autores Silva e Mendes (2008) afirmam que, para atingir a parceria colaborativa, é preciso realizar o empoderamento fortalecimento da família; os profissionais devem encorajar os familiares a expressar suas ideias e opiniões e ajudá-los a adquirir habilidades na tomada de decisões.

É importante que os pais participem da tomada de decisões sobre os serviços oferecidos a seus filhos e a si próprios. Por isso, os profissionais devem informar à família sobre seus direitos, oferecer suporte moral, orientá-los na hora de questionar o médico e no momento de expressar suas opiniões. A educação dos filhos é responsabilidade dos pais, nesse caso é importante que os profissionais possibilitem envolver a família neste processo, fazendo com que se sinta responsável pela educação da criança; os

profissionais precisam ser capazes de estabelecer um bom vínculo com a família, para conquistar a confiança. (Silva e Mendes, 2008).

3. Materiais e métodos

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2008) é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído, principalmente, por obras e artigos científicos publicados. Não se recomenda trabalhos oriundos da internet.

4. Acessibilidade: um dever da escola

Acessibilidade é um conceito que se encontra expresso em vários aspectos, conforme autores que trabalham o tema. Segundo Sasaki (2005), acessibilidade diz respeito a uma gama de condições que possibilitam, a qualquer sujeito, independente das necessidades específicas que apresente, transitar, relacionar-se, comunicar-se em todos os ambientes com segurança, autonomia e independência.

Portanto, de acordo com o Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) (2008), o desenvolvimento da acessibilidade, em seu conceito macro, e a proposta da inclusão têm correlação direta. Para que se consiga fazer inclusão, as barreiras devem ser quebradas, conforme as necessidades apresentadas. As instituições de ensino devem promover as condições de acessibilidade aos ambientes, aos recursos pedagógicos, à comunicação, à informação e ao diálogo sobre a valorização das diferenças (MEC, SEESP, 2008).

De acordo com Sasaki (2005), as áreas de acessibilidade podem ser descritas como arquitetônica, atitudinal, comunicacional, metodológica, instrumental e programática. Estas áreas compreendem a prevenção de barreiras ambientais, preconceitos, estigmas, estereótipos, discriminações e, estendendo às barreiras invisíveis existentes nas políticas públicas, normas,

portarias e leis. Deve remeter à adequação de códigos comunicacionais, técnicas, teorias, abordagens, métodos, materiais, aparelhos, equipamentos, utensílios e tecnologias assistidas. Geralmente, o conceito de acessibilidade está associado apenas à barreira física e sobre as soluções para eliminá-la. Em síntese, bastaria a construção de rampas, as quais, muitas vezes, encontram-se fora das especificações técnicas.

É neste ponto que se reforça que construir a acessibilidade, de fato, nas instituições, em todos os seus aspectos, com destaque para a acessibilidade atitudinal, comunicacional e física, implica em entender a proposta do movimento da inclusão. Caso contrário, pode-se correr o risco de ouvir frases do tipo: “fomos obrigados a construir essa rampa por causa do aluno X”, totalmente alheio ao fato de que o papel da escola inclusiva é garantir a todos os alunos as condições de acesso à educação.

Ser uma escola inclusiva exige remover as barreiras que dificultam ou mesmo impedem o recebimento de aluno com necessidades especiais. Segundo Rodrigues (2008), muitas vezes as barreiras estão escondidas, oriundas de condições que dificultam a acessibilidade, da organização escolar e do currículo.

Fica evidente que os conceitos de inclusão e acessibilidade são indissociáveis, sendo que um depende do outro para acontecer na prática. A inclusão, para sua efetivação, está na dependência direta do rompimento e quebra de todas as barreiras que impedem a acessibilidade, sejam elas físicas, atitudinais ou comunicacionais.

Nas instituições escolares, a equipe de gestão deve estar sensibilizada e consciente sobre o real papel da escola e, em todos os níveis, desenvolver o valor da inclusão como princípio norteador da educação. Junto a isso, deve desenvolver estratégias e níveis de acessibilidade que contemplem a diversidade. É preciso entender que a acessibilidade é a garantia do direito de ser, ir e vir de todo indivíduo e desenvolver essas condições é fazer a inclusão acontecer.

Quando se amplia esse papel, as dimensões da acessibilidade são desenvolvidas de modo a desencadear ações nesse sentido. Sassaki (2005) descreve que, na acessibilidade arquitetônica, são

eliminadas as barreiras ambientais e físicas nos recintos internos e externos. Na acessibilidade comunicacional, são proporcionados recursos e tecnologias que eliminem essa barreira, tais como linguagem gestual, corporal, libras, textos em braile, textos ampliados, acessibilidade digital.

Na acessibilidade metodológica e instrumental, os métodos e técnicas de estudos são adaptados com vistas a proporcionar a participação e envolvimento do aluno e a favorecer o desenvolvimento de todas as suas habilidades. Isso implica em oferecer instrumentos com o objetivo de permitir essa participação, autonomia e independência, tanto na escola como na vida pessoal.

Quanto à acessibilidade programática e atitudinal, entende-se que descortinam as barreiras invisíveis nas leis e nas políticas públicas, promovem a conscientização da convivência para a diversidade, quebram preconceitos e permitem a abertura para o novo. Nesse tocante, o cidadão, com ou sem deficiência, deve exercer o seu direito de exigir acessibilidade, pois a cidadania sugere a luta por condições de igualdade, considerando as diferenças em acessar espaços e saberes. As formas de exigir essas condições podem ser desde as mais simples até as mais complexas. Partindo da conscientização e do debate sobre valores como respeito, diversidade e convivência, a discussão deve atingir a questão dos direitos morais e legais.

Um segundo caminho a ser seguido é por meio do diagnóstico de realidades, nas quais as barreiras de acessibilidade podem estar presentes. A partir disso, elaborar documentos, requerimentos e projetos, enviando-os para os órgãos encarregados de execução e fiscalização, tais como instituições de ensino, prefeituras e ministério público, a fim de reivindicar as condições de acessibilidade necessárias para que todos tenham o direito de ser, ir e vir contemplando, assim a diversidade.

Esta postura exige uma iniciativa pessoal permeada por um sentimento de coletividade, além do entendimento de que se é único e singular, mas que não se vive sozinho, e sim em sociedade. Portanto, é dever de todos, com ou sem uma necessidade especial,

lutar por direitos que contemplem a todos, inclusive suas diferenças, pois com isso torna-se possível um mundo plural e de valores universais sólidos.

O conhecimento da legislação, neste caso, é fundamental, para que seja exigido o cumprimento dos direitos das pessoas com necessidades especiais. Com o amparo das leis, que se promova a convivência dos princípios de inclusão no seu sentido amplo, através da sensibilização, conscientização e garantia das condições para inclusão de todos que são tolhidos em seus direitos. Farias e Maia (2007) compartilham do mesmo princípio, defendendo que as escolas devem desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, que possibilitem a oportunidade e aprendizagem de todos.

O momento da avaliação também é de grande importância neste processo. O aluno deve ser percebido numa perspectiva qualitativa e não com uma variação quantitativa. Isso significa entendê-lo enfatizando as suas potencialidades, os seus valores, relações e experiências, ao invés de olhá-lo somente no aspecto da dificuldade. Tomando como respaldo a teoria de Vygotsky (1983), na perspectiva sócio histórica, o conhecimento se processa não somente por uma dotação biológica, ou por ações específicas sobre os objetos, mas pela dinâmica social. Para Freitas (2006) a interação, inter e intrapessoal (FREITAS, 2006) confirma o quão imprescindível são as relações sociais nesse processo.

Tomar esse posicionamento diante da inclusão escolar, implica em compreendê-la como um processo em que as relações sociais são fundamentais. Estas têm grande importância para o sujeito, pois dão sentido e significado à vida e à relação com o mundo, possibilitando-o ser autônomo, participativo e ativo na construção da sua própria história, ou seja, permitindo a construção da sua identidade.

Entretanto, o que se percebe na sociedade e, principalmente, na maioria das escolas é uma proposta pedagógica em que, sob o pretexto de estar preparando para o futuro, há o predomínio do conteúdo, muitas vezes, descontextualizado, avaliações classificatórias, valorização do aspecto cognitivo e ênfase na exposição oral, na repetição e na memorização.

Diante dos aspectos mencionados acima, nota-se que recaem sobre a formação do professor. Salgado (2006) destaca a importância de valorizar e formar educadores criativos e comprometidos com o processo de inclusão escolar. Esse posicionamento exige uma disponibilidade de troca com outro, aprendizado constante e a ressignificação de conceitos e valores.

A exclusão não ocorre somente quando há segregação, discriminação, preconceito. Pode ocorrer quando há um discurso de igualdade, postulando acesso igual àqueles que são diferentes. Cabe aos profissionais inseridos na educação observar quem são os seus alunos e como é possível estabelecer pressupostos de igualdade, com condições de acessibilidade, quando todos são diferentes. De acordo com Carneiro (2008), uma escola regular, sem foco para desenvolver a inclusão corre o pior de todos os riscos, pois pode, ao incluir um aluno, excluí-lo.

Quando os princípios da educação inclusiva são realmente implementados, os resultados podem ser a transformação das escolas regulares em unidades inclusivas, do mesmo modo que as escolas especializadas se tornam parceiras de apoio e capacitação. Além disso, obtêm-se a adequação e viabilidade das necessidades dos alunos em relação à acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Em vista disso, destacam-se o desenvolvimento dos conceitos de autonomia, independência e afirmação através de práticas que valorizam a diversidade humana, envolvendo a comunidade escolar, as famílias e a comunidade local (SASSAKI, 2005).

Um dos benefícios que a inclusão traz à comunidade escolar é viver a experiência da diferença. A inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor, que exerçam a sua cidadania e ocupem o seu espaço na sociedade. Não se pode ter um lugar no mundo sem considerar o do outro, respeitando o que ele é ou que ele pode ser. (MANTOAN *apud* CAVALCANTE, 2005).

Essas possibilidades de resultados demonstram o quão importante se constitui o movimento por uma educação para todos, ou seja, o movimento em prol da inclusão escolar.

5. A adaptação do currículo da escola regular

Trabalhar com pessoas que possuem habilidades e competências diferentes, que possuem expressões culturais e marcas sociais próprias, requer certas modificações ou adaptações no programa educacional. A questão da adaptação do currículo educacional da escola regular tem despertado grandes reflexões no que diz respeito ao sucesso da inclusão, uma vez que:

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (BRASIL, 2001).

Neste sentido, o atual currículo educacional da escola regular representa um grande desafio para os alunos com necessidades especiais, por não levar em conta as particularidades dos discentes, sendo a prática pedagógica trabalhada de forma uniforme.

De acordo com Carvalho (1999):

A prática da inclusão na realidade brasileira revela algumas dificuldades: despreparo do sistema regular de ensino para atuar no processo; resistência da comunidade escolar na aceitação dos alunos (cf. Carvalho & Monte, 1994); e fatores diversos de natureza familiar, institucional e sociocultural. (CARVALHO, 1999).

Entretanto, conforme o autor citado acima (1999), a vivência escolar demonstra que a inclusão é possível quando se observam providências como preparação e empenho dos professores, apoio especializado para os que necessitam e a realização de adaptações curriculares e de acesso ao currículo, se necessários. Para a autora,

a adaptação do currículo é uma alternativa para o sucesso da aprendizagem dos portadores de necessidade especial. Esta adaptação inclui modificações nos conteúdos trabalhados, na forma de avaliação, na metodologia e organização didática, na temporalidade e na organização curricular.

Conforme o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – CNE/CEB nº. 17/2001:

O currículo, em qualquer processo de escolarização, transforma-se na síntese básica da educação. Isto nos possibilita afirmar que a busca da construção curricular deve ser entendida como aquela garantida na própria LDBEN, complementada, quando necessário, com atividades que possibilitem ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais ter acesso ao ensino, à cultura, ao exercício da cidadania e à inserção social produtiva. (BRASIL, 2001).

Conforme determinam os Artigos 26, 27 e 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 (LDBEN), os currículos devem ter uma base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada, o que é uma exigência, tendo em vista as características dos alunos.

Em casos muito singulares, em que o educando com graves comprometimentos mentais e/ou múltiplos não possa beneficiar-se do currículo da base nacional comum, deverá ser proporcionado um currículo funcional para atender às necessidades práticas da vida. (BRASIL, 2001).

Neste sentido, conforme observa Carvalho (1999), as adaptações organizacionais dizem respeito ao tipo de agrupamento de alunos para realizar atividades de ensino e aprendizagem, à organização didática da aula e à organização dos períodos definidos para o desenvolvimento das atividades previstas.

Por sua vez, as adaptações relativas aos objetivos e conteúdo referem-se à seleção, priorização e sequenciamento de áreas ou unidades temáticas. Desta feita, que garantam funcionalidade, sejam essenciais e instrumentais para as aprendizagens posteriores,

à seleção, inclusão e priorização de objetivos, de modo a eliminar ou acrescentar conteúdo, se necessário.

Quanto às adaptações avaliativas, estas dizem respeito à variação de critérios, procedimentos, técnicas e instrumentos de ensino/aprendizagem, à variação nos critérios de promoção.

Para as adaptações nos procedimentos didáticos e nas atividades de ensino/aprendizagem são necessárias: alteração nos métodos adotados para o ensino dos conteúdos curriculares; introdução de atividades complementares ou alternativas, além das planejadas para a turma; alteração do nível de abstração e de complexidade das atividades, oferecendo recursos e apoio e seleção de materiais e sua adaptação.

Já as adaptações na temporalidade dizem respeito à alteração no tempo previsto para a realização das atividades ou conteúdo, ao período para alcançar determinados objetivos, ao prolongamento ou redução no tempo de permanência do aluno na série, fase, ciclo ou etapa.

É digno de nota que, as adaptações de acesso ao currículo incluem providências ou recursos muitas vezes necessários aos alunos com alguma deficiência, tais como: mobiliários adequados; equipamentos específicos; recursos materiais adaptados; formas alternativas e ampliadas de comunicação; modalidades variadas de apoio para as atividades escolares; promoção de situações educacionais diferenciadas; recursos humanos especializados ou de apoio e adaptação espacial.

Portanto, para o sucesso da educação inclusiva é necessária maior disponibilidade de material didático, adequação física dos edifícios escolares para receberem alunos com necessidades especiais, preparação profissional dos professores para elaborar um projeto educativo que atenda às novas necessidades, com adaptações curriculares, dos materiais pedagógicos, do sistema de avaliação e apoio psicopedagógico

6. Resultados e discussão

Dentro desse panorama, é preciso ressaltar que as interações sociais, entre grupos heterogêneos, são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Quanto maior o grupo de relações em que a criança participar, melhor será seu desenvolvimento. Sendo assim, a escola torna-se um espaço social capaz de desenvolver o papel de estimuladora de relacionamento, em que decorrem as trocas entre os pares, o que certamente facilita ao professor proporcionar atividades desafiadoras, nas quais ele também será o mediador das situações favoráveis ao desenvolvimento cognitivo, social, emocional e linguístico.

Beyer (2006) lembra que Vygotsky opõe-se à proposta de formação de grupos homogêneos, “quanto a critérios de desempenho intelectual acadêmico”, preferindo grupos heterogêneos, pois as trocas psicossociais contribuem para o crescimento de cada grupo. Este autor (2006, p.12) nos fala do modelo ontogenético vygotskyano, ao dizer que tal modelo

[...] se pauta pela concepção de que a emergência de novas estruturas cognitivas e linguísticas – e as correspondentes competências intelectuais e afetivas – decorre das mediações semióticas. A criança desenvolve novas competências por causa da aproximação dos outros sociais, esses outros entendidos, por um lado, como as novas apropriações semióticas (linguagem fundamentalmente) que a criança faz no grupo cultural, e, por outro, o adulto ou o par mais desenvolvido como mediador das novas competências. (BEYER, 2006, p.12).

Esta citação reforça a importância da figura do mediador, que poderá ser o professor ou outro adulto, mas também outra criança mais desenvolvida, além dos instrumentos que são disponibilizados. Dessa forma, o professor, ao preferir trabalhos em grupo e oferecer materiais diversificados, disponibiliza a aprendizagem para todos e, conseqüentemente, o desenvolvimento de cada um. O professor deve estar atento ao organizar esses grupos de trabalhos, para que sejam compostos por alunos com

diferentes níveis de competência, assim os mais adiantados podem funcionar como mediadores para os demais.

Pimentel (1999, p.18) diz que, para Vygotsky “a aprendizagem antecede o desenvolvimento, que é exatamente na e pela zona do desenvolvimento proximal.” Nessa direção, encontramos a ideia de Vygotsky, segundo a qual o único ‘bom ensino’ é o que promove o desenvolvimento.

Mediante essas considerações, Camargo (1999) aborda a relação entre os níveis de desenvolvimento no âmbito da zona de desenvolvimento proximal. Para esta autora, o sujeito realiza uma determinada atividade de forma independente, depois que o outro o tenha auxiliado nesta atividade, num momento anterior.

Desse modo, “níveis diferenciados de desenvolvimento cognitivo possibilitam intercâmbios mais ricos e interessantes, permitindo trocas de conhecimentos e habilidades na apreensão do mundo e na resolução de problemas diversos.” (CAMARGO, 1999, p.69). A autora, embasada nos fundamentos teóricos de Vygotsky, ressalta a importância do intercâmbio de alunos com diferentes níveis cognitivos.

Esta colocação vem ao encontro do processo de inclusão vivenciado nas escolas regulares – escolas que se veem diante da questão da heterogeneidade e da diversidade. Nesse contexto, cabe ao professor valorizar a diversidade existente em sua sala de aula, pois a diversidade proporciona trocas de conhecimentos e habilidades, além de permitir o desenvolvimento de valores importantes no reconhecimento de que somos diferentes. É uma forma a mais para aprender em formatos diferentes, o que contribui para a construção social e histórica da realidade.

A sala de aula, dependendo de como o professor a conduz, pode ser um ambiente rico, posto que o “problema” torna-se estímulo para o desenvolvimento, pela compensação social, criando-se condições para o “deficiente” apropriar-se da cultura. Nesse caso, devemos considerar as interações com o meio, com os recursos ou instrumentos externos que o sujeito utilizará para a compensação da deficiência.

O professor deve estar atento para não se prender às aparentes limitações do aluno, e compreender que as limitações podem estar na sua compreensão sobre a deficiência. Portanto, o professor deve conhecer seu aluno de forma integral, conhecendo as questões orgânicas, a história de vida do aluno, o contexto social em que está inserido e, dessa forma, verificar se está sendo possibilitado o processo de compensação.

7. Discussão

Como princípio político, a inclusão é enfatizada pela sua abrangência a diferentes grupos excluídos, o que a torna um processo social que busca favorecer uma parcela da população, geralmente desfavorecida, social e economicamente. Na economia, esse discurso é meio para diminuir as diferenças originadas pelo poder econômico de cada grupo social

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 (LDB) nº 9.394, capítulo V da Educação Especial, artigo 58, define Educação Especial como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. (BRASIL, 1996).

Um Sistema Escolar Inclusivo é aquele em que a comunidade educativa tem o desafio de conseguir que a generalidade de seus alunos, seja qual forem suas diferenças, consiga ter sucesso na aprendizagem.

Em 1994, na Espanha, foi assinada a Declaração de Salamanca, ocasião em que muitos países, entre eles o Brasil, decidiram levantar a bandeira da inclusão, uma vez que a desigualdade é característica marcante na realidade mundial. Dois anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996 - Lei Federal 9.394/96) foi sancionada, sendo que as discussões para sua elaboração tiveram início no período da aprovação da Constituição Federal. A LBDEN/1996 incorpora orientações, tanto da Declaração Mundial de Educação para Todos quanto da Declaração de

Salamanca e assegura, na letra da Lei, a todas as crianças, o direito ao acesso e à permanência na escola. (BRASIL, 1996).

Subentende-se que, nesse “todas” estejam incluídos os educandos com necessidades educacionais especiais ou, mais especificamente, as pessoas com deficiências ou altas habilidades.

Incluir, em um sistema que exclui, é, no mínimo, complexo; como objetivo almejado pelos movimentos sociais, a inclusão tem aspectos relevantes e importantes no sentido de favorecer, a grupos específicos (consideradas minorias sociais), o acesso a determinados direitos sociais, como é o caso das pessoas com necessidades especiais. A educação especial favorece o acesso e a permanência desse grupo heterogêneo na escola, seja essa regular ou especial.

A educação especial é uma modalidade de educação que perpassa todos os níveis de escolaridade e outras modalidades. Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/2001, tal modalidade está assim definida:

Educação Especial: Modalidade da educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos ou serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

8. Conclusão

A Educação inclusiva sugere mudanças no ensino e nas práticas pedagógicas realizadas na escola, para o benefício de todos os alunos. A equipe pedagógica deve pesquisar ou desenvolver práticas inovadoras, que atendam às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos, tendo como referência o sistema educacional e as suas possíveis limitações. Permanece o desafio em ampliar as questões relacionadas à Educação Inclusiva para além

do espaço escolar, o que repercute nos espaços não escolares, com a intenção clara de educar e que a escola receba pessoas com necessidades educativas especiais.

Para oferecer uma educação de qualidade, para os alunos com necessidades especiais, a escola precisa capacitar seus professores para receber essas crianças e/ou jovens. A inclusão não significa somente matricular os educandos e ignorar suas necessidades especiais, mas dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica. Uma sala de aula inclusiva deve se embasar na premissa de que todas as crianças são capazes de aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária. O contexto escolar deve propiciar inserção a todos os alunos, em ambientes públicos ou privados e oferta de qualidade de ensino segundo a necessidade de cada aluno.

9. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho

Nacional de Educação/CEB - resolução 17/2001

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.: il.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Centro Gráfico do Senado Federal – Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/ Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BEYER, Hugo Otto. A Educação Inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. INCLUSÃO – Revista da Educação Especial, SEESP/MEC; ago./2006, p.8 – 12.

CARVALHO, E. N. S. Adaptações curriculares: uma necessidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à

Distância. Salto para o Futuro: educação Especial: tendências atuais. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999, p.51-57.

CARVALHO, R. E. **A Nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CAMARGO, Janira Siqueira. **A Interação Professor aluno: A Escola como Espaço Interativo**. In: MARTINS, João Batista (org.). Na perspectiva de Vygotsky. São Paulo: Quebra Nozes/ Londrina CEFIL, 1999. p.67-79.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

DANELUZ, Mariluci. Escola e família: duas realidades, um mesmo objetivo. In: I Simpósio Nacional de Educação e XX Semana da Pedagogia. Cascavel: Unioeste, 2008. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2011.pdf> Acesso em: 10 de Junho 2014.

FARIAS, Sandra Sâmara Pires, MAIA, Shirley Rodrigues. **O surdocego e o paradigma da inclusão**. In: Inclusão: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, n. 4, p.26-29, jun. 2007.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. **Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação**. São Paulo: Perspectiva, vol. 14 n. 2 Abr./Jun. 2000.

FREITAS, Soraia Napoleão. **Uma escola para todos: reflexões sobre a prática educativa**. In: Inclusão: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, n. 03, p 37-40, dez. 2006.

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Lei 9394/96; MEC; Brasília, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Col. Cotidiano Escolar).

MEC/SEESP. **Política nacional de educação na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo grupo de trabalho

nomeado pela portaria ministerial nº 555 de 05 de julho de 2007. In: *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, v. 4, n.1, p.07-17, jan./jun. 2008.

PIMENTEL, Alessandra. **Intersubjetividade e Aprendizagem Escolar**. In: MARTINS, João Batista (org.). *Na perspectiva de Vygotsky*. São Paulo: Quebra Nozes/ Londrina CEFIL, 1999.p.13-24.

Polônia, A. C., & Dessen, M. A. **Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. Psicologia Escolar e Educacional**. (2007).

RODRIGUES, David. **Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva**. In: *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, v. 4, n.1, p.33-40, jan./jun. 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: o paradigma do século 21**. In: *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, n. 01, p.19-23, out. 2005.

SASSAKI, R. K. **Inclusão - Construindo uma Sociedade para Todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibpex, 2010. (Série Inclusão Escolar).

SANTOS, P.Mônica. **O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva**. 2005

SALGADO, Simoni da Silva. **Inclusão e processos de formação**. In: *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. Marcos Moreira Paulino (Org.), São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Aline Maira da; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Família de crianças com deficiências e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola**. *Ver. Bras. Educ. espec.* v. 14 n. 2. Marília. Maio/Ago. 2008.

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: SERÁ QUE AS ESCOLAS ESTÃO REALMENTE PREPARADAS PARA ESSA REALIDADE

Tatiana Simões Pavesi¹

1. Introdução

Fala-se cada vez mais em inclusão social das crianças e adolescentes com deficiência, como forma de garantir que sejam incluídos nas escolas regulares, direito esse garantido por Lei. Isso tem gerado muitos debates, vez que nem sempre a escola está preparada para receber esse aluno.

Este estudo, então, atenta-se para o fato de que a Educação Inclusiva apesar de estar progredindo, buscando superar toda uma história de isolamento, discriminação e preconceito, ainda é um grande desafio. Imprescindível se faz transformar a escola da atualidade em uma escola em que a inclusão realmente aconteça.

Neste sentido, alguns pesquisadores defendem a ideia de que há no contexto escolar várias situações que contribuem para que o aluno com necessidades especiais de aprendizagem seja limitado em seu desenvolvimento e aprendizagem. Essas limitações se dão por conta de várias barreiras que obstaculizam à efetivação da Educação Inclusiva.

Em linhas gerais, na visão de Fernandes (2013), o termo barreira é adotado para designar as condições encontradas no espaço escolar que se traduzem em impedimentos ou obstáculos à aprendizagem, ao desenvolvimento e ao convívio social.

Partindo desse pressuposto, a presente pesquisa objetiva, à luz da Legislação vigente, investigar quais são essas barreiras que

¹ Mestranda no curso de Ciências da Educação pela Universidad Del Columbia de Paraguay. E-mail: tatianapavesiadv@hotmail.com.

impedem que a inclusão realmente aconteça no contexto das escolas regulares.

A pesquisa parte da premissa de que a partir do momento que tais barreiras forem identificadas, através de uma análise e reflexão mais verticalizada sobre a realidade das escolas brasileiras, será possível construir estratégias que possam, de forma viável, minimizar essas dificuldades.

Além de oportunizar um estudo mais aprofundado sobre a correlação entre Educação Inclusiva, Leis e as barreiras que constituem entraves à efetivação da inclusão, o estudo pode contribuir para que os processos pedagógicos construídos nas unidades de ensino, com o fito de atender a todos os alunos com deficiência, possam ser vistos a partir de uma nova perspectiva.

Acredita-se que o professor é o agente principal do processo educativo e inclusivo, pois em suas mãos está grande parte da responsabilidade sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos.

Diante disso, surge o seguinte questionamento: As escolas estão realmente preparadas para esse processo inclusivo?

Nas palavras de Mantoan (2003), a inclusão pegou as escolas de “calças curtas”, ou seja, de forma inesperada. Por isso, importante uma análise da situação das escolas diante de todo esse processo de inclusão, tendo como ponto de partida o arsenal jurídico existente no Brasil que garante e direciona a inclusão e a realidade vivenciada nas entidades educacionais.

Esta preocupação impulsionou o desenvolvimento desta pesquisa, que teve como objetivo conhecer estudos e discussões sobre essa temática, e através deles identificar se as instituições de ensino no século XXI estão realmente preparadas para lidar com a inclusão escolar de alunos com deficiência.

2. Materiais e métodos

Seguindo a linha de pesquisa de Triviños (1990), o artigo que aqui se propõe se apropria de uma pesquisa exploratória, pois essa

permite ao investigador aprofundar e aumentar sua experiência em relação ao assunto pesquisado. A pesquisa a que se apresenta parte de um problema e se aprofunda nessa vertente.

O caminho investigativo utilizado foi da pesquisa bibliográfica que objetiva análise e estudo, de maneira geral, dos principais trabalhos e produções realizadas, que são capazes de fornecer dados relevantes ao tema que se propõe investigar. Esta, por sua vez, utiliza-se de dados que já receberam tratamento analítico, ou seja, baseia-se em materiais já existentes sobre o assunto investigativo.

Em relação ao tipo de abordagem, empregou-se uma abordagem qualitativa. Nesse tipo de abordagem, a pesquisa possui o ambiente como sendo uma fonte direta de dados. Logo, o pesquisador mantém contato direto com esse ambiente e automaticamente, com o objeto no qual se debruça o estudo proposto.

Segundo Prodanov (2013), no caso de pesquisas qualitativas, as questões são estudadas diretamente no ambiente em que elas se apresentam, sem que haja qualquer tipo de manipulação propositada do pesquisador.

Para Minayo (2002) esse tipo de abordagem proporciona a compreensão das experiências vivenciadas e apreendidas a partir do olhar do pesquisador, traduzindo-se na captação de fragmentos do mundo/vida ou parte de uma realidade do homem, construída e vivenciada por ele.

3. Inclusão e educação: as escolas estão realmente preparadas para essa realidade?

A Educação Inclusiva no mundo e no Brasil passou por grandes e importantes mudanças no decorrer da história e como consequência, tem conseguido cada vez mais o respeito à diversidade, com o fito de garantir a convivência e a aprendizagem de todos os alunos, sem distinção. No entanto, essa Educação Inclusiva, como modalidade de ensino, ainda enfrenta vários

obstáculos que impedem que ela se torne efetiva no cenário educacional do Século XXI.

O processo de inclusão no Brasil iniciou a partir de 1961, com a promulgação da LDB n.º 4.024/61 que em seu texto original, trata da educação de excepcionais que por sua vez, adquiriram o direito ao acesso à educação regular, trazendo com essa implantação um grande avanço, pois estes grupos antes excluídos da escola, passaram a ter como direito o acesso à educação escolar, ultrapassado as barreiras do simples assistencialismo, da terapia ocupacional, da execução de trabalhos manuais, oportunizando estas pessoas à inclusão social.

Por sua vez, o histórico da Educação Inclusiva sofreu várias alterações ao longo do tempo e por isso, vem mudando e assumindo novos papéis na sociedade. No entanto, é preciso que outros caminhos sejam traçados com o objetivo de mudar a história e comprometer-se em reconstruí-la.

Com o fito de responder ao questionamento que originou o presente estudo, passar-se-à a discutir alguns pontos.

3.1. Deficiência: conceitos, características e diferenças

Inicialmente, com o intuito de aqui evidenciar o conceito geral de deficiência, apropria-se do que preceitua o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2001) que assim define: “Deficiência. sf. 1. Falta, carência. 2. Insuficiência” (FERREIRA, 2001, p.204).

O termo deficiência origina-se do latim *deficientia,ae* e segundo o conceito acima descrito, significa “falta, enfraquecimento”, possuindo como sinônimos os termos: carência, escassez, curteza, míngua, lacuna, privação, falta, incapacidade, insuficiência, déficit, défice, entre outros.

O art. 3º do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, corrobora esse entendimento quando destaca:

Art. 3º. Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano; (BRASIL, 1999, n.p).

Em 2006, houve uma mudança significativa nesse conceito, com a promulgação da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU), que em seu artigo 1º inaugurou:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interações com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (BRASIL, 2006, n.p).

Assim, apreende-se que o termo deficiência pode se referir a perda ou carência de recursos para a execução de determinada ação. Nesta toada, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, (ONU, 2006), ratificada no Brasil através de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto Executivo nº 6.949/2009, prevê seu art. 2º:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009, n.p).

Segundo a ONU, deficiência é um conceito em evolução, resultado da interação entre a deficiência de uma pessoa e os obstáculos que impedem sua participação na sociedade. Quanto mais obstáculos, como barreiras físicas e condutas atitudinais impeditivas de sua integração, mais deficiente é uma pessoa. Não importa se a deficiência é física, mental, sensorial, múltipla ou resultante da vulnerabilidade etária.

Nesse sentido, no intuito de caracterizar a pessoa com deficiência, o artigo 1.º da Convenção sobre os direitos da Pessoa com deficiência, assim determina:

As pessoas com deficiência incluem aqueles que têm incapacidades duradouras físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais, que em interação com várias barreiras podem impedir a sua plena e efetiva participação na sociedade em condições de igualdade com os outros (BRASIL, 2006, n.p).

Mede-se a deficiência pelo grau da impossibilidade de interagir com o meio da forma mais autônoma possível. Ao aderir à Convenção, os países signatários como o Brasil, assumem o compromisso de respeitar as pessoas com deficiência não mais em razão da legislação interna, mas a partir de uma exigência universal de solidariedade, independente da condição pessoal de cada um.

As pessoas com deficiência, assim como qualquer outro cidadão, são sujeitos de direitos, com autonomia e independência para fazer suas escolhas.

Porém, a autonomia como definidora e garantidora da dignidade humana não depende do corpo que se tem, mas do mundo em que se vive. Logo, a deficiência é uma questão coletiva e da esfera pública, e é obrigação dos países prover todas as questões que efetivamente garantam o exercício dos direitos humanos.

3.1.1. Tipos de deficiência

Segundo os dados constantes no Censo Escolar de 2019², as deficiências mais comuns às Escolas regulares são:

a) Transtorno Espectro Autista (TEA)

São as pessoas que apresentam quadro clínico caracterizado por alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação, tendo um repertório de interesses restrito e

²Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Resumo+T%C3%A9cnico+%28vers%C3%A3o+preliminar%29+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/73e6de67-2be3-413f-9e4c-90c424d27d96?version=1.0>>. Último acesso em: 08 fev. 2020.

atividades repetitivas. É causado por falhas em partes do cérebro, como no cerebelo. Seus sintomas aparecem antes dos 3 (três) anos de idade e na maioria das vezes, em crianças do sexo masculino.

b) Altas Habilidades/Superdotação

Pessoas com altas habilidades/superdotação tem potencial intelectual, acadêmico, artístico, psicomotor e de liderança elevado. Também apresentam grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

c) Deficiência Física

A Lei 10.690 de 10 de junho de 2003, em seu art. 2º, § 1º, assim estabelece o conceito de deficiência física:

§1º. Para a concessão do benefício previsto no art. 1º é considerada também pessoa portadora de deficiência física aquela que apresenta alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 2003, n.p).

Nesses termos, a deficiência física está relacionada a problemas de mobilidade e coordenação geral de algum membro do corpo, podendo afetar a fala em diferentes graus. Possui diferentes causas como lesões neurológicas, neuromusculares e má-formação congênita – “ou condições adquiridas, como hidrocefalia (acúmulo de líquido na caixa craniana) ou paralisia cerebral”.

d) Deficiência Auditiva e Surdez

A deficiência auditiva se concretiza pela perda da audição, podendo ser parcial ou total. Há casos em que é adquirida geneticamente quando é provocada por má-formação, lesão na orelha ou nas estruturas que compõem o aparelho auditivo.

e) Deficiência Visual

A deficiência visual é constatada pela perda parcial (de 40% a 60%) ou total da visão. Essa perda de visão é dividida em 3 tipos que são: baixa visão, próxima à cegueira e cegueira total.

f) Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID)

De acordo com o Glossário da Educação Especial/Censo Escolar 2019, dificuldade intelectual e desenvolvimental se refere a alterações significativas no desenvolvimento intelectual, na conduta adaptativa e na forma de expressar habilidades práticas, sociais e conceituais.

g) Deficiência Múltipla

O termo deficiência múltipla é utilizado, para assinalar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, que podem ser de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. No entanto, ressalta-se que não é o somatório dessas alterações que caracterizam a múltipla deficiência, mas o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas.

h) Surdocegueira

A pessoa surdo-cega é “aquela que tem uma perda substancial da visão e da audição, de tal forma que a combinação das duas deficiências cause extrema dificuldade na conquista de metas educacionais, vocacionais, de lazer e sociais”, como consta nos documentos da I Conferência Mundial Helen Keller sobre Serviços para os Surdo-cegos Jovens e Adultos.

Para Fernandes (2013), as deficiências estão presentes nos contextos escolares e para assegurar resposta educativa de qualidade aos alunos com deficiência são necessárias a previsão e provisão, por parte dos sistemas de ensino, de recursos e acessibilidade a essa educação o que, na realidade, não acontece.

3.2. Inclusão: buscando definições

De posse das definições acerca de deficiência e da análise perfunctória a respeito dos tipos de deficiência mais comuns no

contexto escolar, segundo o Censo Escolar 2019, passa-se a analisar o conceito de inclusão.

Bérgamo (2012) assim define a inclusão:

Trata-se de um movimento que compreende a educação como um direito humano fundamental e a base para uma sociedade mais justa, que se preocupa em atender a todas as pessoas a despeito de suas características, desvantagens ou dificuldades e habilitar todas as escolas para o atendimento da sua comunidade, concentrando-se naqueles alunos que têm sido mais excluídos das oportunidades educacionais (BÉRGAMO, 2012, p.41).

De acordo com a citação supra, a inclusão é um dever de todos e para que se efetive de fato é necessário a habilitação de todas as instituições educacionais a fim de que sejam capazes de ofertar a inclusão de forma eficiente e eficaz.

Na perspectiva de Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, *apud* SILVA, 2012, p.96), a inclusão é definida como “a prática da inclusão de todos – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades do aluno são satisfeitas”.

Por sua vez, Fernandes (2013) assim se manifesta sobre a inclusão:

A inclusão pressupõe a unificação da educação regular e especial para que não haja espaços separados, como classe e escolas especiais para alguns. Há inúmeras formas de se conceituar e praticar a inclusão surgida como desdobramento desse modelo, dentre os quais se destacam a inclusão como inserção social, a inclusão responsável e a inclusão total (FERNANDES, 2013, p.107).

Nota-se a importância do processo inclusivo na sociedade em que se vive, como forma de erradicar as diferenças e promover a igualdade social. No entanto, para que esses ideais realmente ocorram, não bastam apenas teorias, é preciso ir muito além. É preciso ressignificar teorias, currículos, posturas, formação,

estruturação física, enfim, é preciso reestruturar a escola regular, capacitando-a em todos os seus aspectos.

Mantoan (2003), assim se posiciona:

Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam.

A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazando (MANTOAN, 2003, p.11).

E inegável que os velhos paradigmas educacionais estão sendo contestados e que o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, está passando por uma reinterpretação. No entanto, em conjunto com essas novas posturas e tendências educacionais do Século XXI, surge a inquietude que se pontua no fato de que, apesar da inclusão ser necessária no contexto escolar em que se vive e ser juridicamente amparada por lei, às instituições educacionais é lançada toda essa responsabilidade, sem a preocupação necessária com a estruturação física, profissional, didática e tecnológica.

Nesse cenário, há uma preocupação quanto ao resultado que essa inclusão terá no aluno envolvido diretamente nesse processo, ante a carência estrutural e profissional (formação) das escolas regulares.

3.3. Previsão legislativa da inclusão no ordenamento jurídico brasileiro

A Legislação Brasileira, com o tempo, passou a contemplar em seu arsenal jurídico, normas que garantissem a inclusão de alunos com deficiência no contexto da escola regular. Nesse interim, existem decretos, portarias, resoluções, notas técnicas e leis que dispõem sobre o assunto.

No ano de 1961, foi instituída a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 4.024/61, que

assegurava o atendimento educacional às pessoas com deficiência, segundo o texto, chamados de “excepcionais.”³.

Em 1971, foi criada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, Lei 5.692/71 que substituiu a Lei anterior. Esta estabelecia que os alunos com deficiências físicas e mentais e aqueles que se encontravam em atraso quanto à idade regular de matrícula e os superdotados necessitariam de tratamento especial. Essas normas deveriam estar de acordo com as regras fixadas pelos Conselhos de Educação. A Lei não promovia a inclusão na rede regular, determinava a escola especial como destino certo para essas crianças.

Em 1988, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88) que estabelece em seu art. 208 a obrigatoriedade da educação básica e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos. Os art. 205 e 206 reafirmam que a educação é direito de todos e o acesso e a permanência à escola deva ser igualitário.

Em meados de 1989, foi instaurada a Lei 7.853 que trata da integração social da pessoa com deficiência e obriga a criação de escolas especiais (privadas e públicas) no sistema educacional, com oferta obrigatória e gratuita em estabelecimentos públicos. Estabelece também a responsabilidade do ente público pela matrícula compulsória das pessoas com deficiência capazes de se integrarem no sistema regular em cursos regulares, excluindo grande parcelas de estudantes. O acesso a material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo também é garantido por essa Lei.

Surge em 1990, a Lei 8.069, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que determina o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, proteção ao trabalho do adolescente deficiente e prioridade de atendimento nas políticas e ações públicas de prevenção e proteção às famílias com crianças e adolescentes nessas condições.

³ Este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência e por isso, está em desuso.

Já no ano de 1994, a Legislação Pátria lança a Política Nacional de Educação Especial, que propõe a “Integração nacional” que condiciona o acesso à escola regular àqueles que apresentam condições de acompanhar à classe comum. Essa Política não se compromete em analisar o aluno em seus diferentes potenciais, reafirmando a ideia das escolas especiais. Em outras palavras, a política excluía grande parte dos alunos com deficiência das escolas regulares empurrando-os para a Educação Especial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996 é reformulada sob a égide da Lei 9.394, com um capítulo específico dedicado à Educação Especial. Nela, há previsão de apoio especializado em escolas regulares para atendimento específico da clientela da Educação Especial. Além disso, o texto trata da formação dos profissionais da educação, bem como da importância da organização curricular, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

No ano de 1999, o Decreto 3.298 é sancionado, cuja função é regulamentar a Lei nº 7.853/89. O objetivo principal é garantir a integração da pessoa com deficiência no contexto socioeconômico e cultural do País. O texto ratifica ainda que a Educação Especial é modalidade complementar ao Ensino Regular e que deve ser acessível a todos os níveis e modalidades de ensino.

Em janeiro de 2001, o Plano Nacional de Educação foi aprovado pelo Congresso Nacional, por meio da Lei nº 10.172/2001, estipulando um prazo de 10 (dez) anos para que a União, Estados e Municípios desenvolvessem planos relacionados à educação, destacando-se a Educação Especial. Dentre esses planos, citam-se objetivos relacionados à formação de professores, objetivos relacionados ao investimento financeiro e objetivos gerais referentes aos serviços de apoio à Educação Especial.

Ainda no ano de 2001, foi Instituída a Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, conhecida como Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que criou as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, em todas as suas etapas e

modalidades. Nesse documento, a Educação Especial é conceituada como uma modalidade da educação escolar que percorre todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), sem desmerecer as demais modalidades (educação indígena, educação de jovens e adultos e educação profissional).

No ano seguinte, a Resolução CNE/CP nº1/2002, estabelece diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, incluindo conhecimentos específicos sobre alunos com deficiência.

Ainda no ano 2002, a Lei nº 10.436 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão.

Dando sequência, o Decreto nº 5.626/2005 determina a inclusão dos alunos surdos no contexto das escolas regulares.

Em 2006, o Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos foi instituído o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que defende a inserção de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.

No ano de 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que aborda a questão da infraestrutura, acessibilidade das escolas, formação de docentes e recursos multifuncionais.

Ressalta-se a importante criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no ano de 2008 que tem como finalidade resguardar a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, desde a educação infantil até o ensino superior, garantindo o acesso, a participação e a aprendizagem.

Referido documento também se comprometeu em determinar a oferta de atendimento educacional especializado, além de reconhecer a importância e a necessidade da formação profissional para o trabalho direcionado à inclusão, bem como, a participação da família e da comunidade, além de adequações de acessibilidade

arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação.

Em 2009, ressalta-se a Resolução nº 04 CNE/CEB, que instituiu Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

O Decreto nº 7.611/2011, por sua vez, estabelece novas diretrizes para o dever do Estado em relação à Educação Especial, determinando que o sistema educacional seja de caráter inclusivo em todos os seus níveis, impedindo a exclusão educacional. Determina também que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório.

Em 2012, a Lei nº 12.764, institucionaliza a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

O Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei 13.005/2014 em suas 20 (vinte) metas traçadas para serem cumpridas entre os anos de 2014/2024, destaca em sua meta de número 4 (quatro) que a educação deve contemplar os alunos entre 4 (quatro) e 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de forma a garantir o acesso à escola regular de ensino com as garantias de uma escola inclusiva.

O Decreto nº 9.465/2019 cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação composta por 3 (três) frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a pessoas com Deficiência, Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

Em setembro de 2020, foi sancionado o Decreto nº 10.502, cujo escopo foi formalizar e atualizar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva criada em 2008, que, no entanto, ainda não havia sido regulamentada por norma legal. O propósito de referido Decreto é garantir uma política mais inclusiva e equitativa.

O Decreto traz importantes inovações no que diz respeito à inclusão educacional, dentre as quais cita-se a possibilidade de escolha de matrícula das crianças com deficiências, que poderá ser feita nas escolas regulares, como já acontecia, ou ainda, em instituições especializadas, atribuindo mais flexibilidade ao sistema educacional.

Como demonstrado, o cenário político brasileiro é favorável a implementação da inclusão escolar. No entanto, dispositivos legais são insuficientes para garantir a inclusão almejada e bem-sucedida dos alunos com deficiência nas salas de aula comuns das escolas regulares. Há alguns entraves que dificultam essa prática inclusiva, o que contribui para a caracterização de vários obstáculos.

3.4. O ambiente escolar e as práticas pedagógicas sob a ótica real da inclusão: as escolas estão preparadas para esse desafio?

Os diversos documentos jurídicos publicados no Brasil e pelos Órgãos Internacionais que defendem a promoção da educação gratuita e de qualidade para todos têm como princípio o ideal de que a escola regular é o meio mais efetivo para diminuir ou erradicar a discriminação e o preconceito.

São muitos dispositivos de Lei que asseguram o acesso da pessoa com deficiência no contexto escolar regular, porém, há vários fatores que, na prática, impossibilitam ou dificultam esse processo.

A inclusão escolar não acontece pelo simples fato de estar amparada por Leis ou Decretos. Manter um aluno com deficiência na mesma classe de alunos que não possuem deficiência não lhe garante a inclusão, pois esta não se concretiza pela condição do aluno está presente fisicamente em classe regular e sim, pelo engajamento e capacidade da escola trabalhar com as diferenças e necessidades individuais de seus alunos.

De acordo com os dados estatísticos obtidos a partir do censo 2019, o número de alunos classificados como deficientes aumentou de maneira significativa, pois abrange todos aqueles que não

conseguem ter um bom aproveitamento escolar e apresentam dificuldade em seguir as normas da escola.

Nessa perspectiva, segundo esse documento, entre os anos de 2015 e 2019, o número de matrícula de aluno com deficiência nas escolas regulares cresceu 34,4%. Considerando apenas os alunos na faixa etária entre 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, verifica-se que o percentual de matrículas de estudantes incluídos em classe comum também vem aumentando significativamente, passando de 88,4% em 2015 para 92,8% em 2019.

Conforme sedimentado, os números demonstram um quadro positivo de avanços, porém, no chão da sala de aula, fora do alcance das estatísticas, muitos são os desafios que circundam à inclusão escolar e que precisam ser resolvidos.

Eniceia Gonçalves Mendes, professora do programa de pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores da Educação Especial (Abpee), em seu estudo intitulado por “A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil” assim se posiciona: “Em muitas escolas, ainda, os alunos-alvo da educação especial vão para a sala de aula apenas para socializar-se. Dependendo do caso, eles passam quatro horas sem qualquer atividade. Isso é inclusão?” (MENDES, 2006, p.15).

A situação elucidada pela especialista se deve a uma série de fatores interligados. Na visão de Aline Maira da Silva (2012), uma das razões é a falta de condições adequadas para a inclusão de alunos com deficiência, que se baseia em aspectos físicos (equipamentos e matérias pedagógicos), humanos (formação de professores e apoio de profissionais especializados) e no moralismo abstrato (apelo sentimental).

No que se refere aos aspectos físicos das escolas regulares, estas são pouco ou nada adaptadas para receber as crianças com deficiências. Nesse sentido, cita-se prédios sem rampa, sem barra de apoio, banheiros que não são adaptados, portas que não são alargadas para permitir a passagem de cadeiras de rodas, mobiliários inadequados à deficiência de cada aluno, falta de

material didático (livros em Braille, livros falados softwares específicos) e demais equipamentos como computador com sintetizador de voz, dispositivos para acesso a computador.

Comunga dessa mesma linha raciocínio, Sueli Fernandes (2013):

Se a escola pública ainda não oferece condições estruturais e ensino de qualidade para todos os alunos, promover as mudanças preconizadas na legislação para atender às necessidades desse grupo de alunos consiste no grande desafio para a implementação de sistema inclusivos (FERNANDES, 2013, p.146).

O Censo Escolar 2019, declara em sua Tabela E5.1 intitulada por disponibilidade (%) de recursos relacionados à infraestrutura nas escolas de Ensino Fundamental por dependência administrativa, segundo o recurso – 2019, que apenas 41,9 % das escolas públicas de todo o Brasil apresentam banheiro adaptado para pessoa com deficiência (PCD).

No tocante ao percentual de escolas que declararam possuir algum dos recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação internas (corrimão, elevador, pisos táteis, vão livre, rampas, salas acessíveis, sinalização sonora, tátil ou visual), apenas 51,7% declararam possuir esses itens.

Por certo, para garantir uma educação de qualidade aos alunos com deficiência e assim, garantir a inclusão é preciso que haja previsão e provisão de recursos de acessibilidade a educação.

Um outro ponto que caracteriza um entrave à Educação Inclusiva é a falta de capacitação e formação dos profissionais, o que caracteriza uma preocupação entre os estudiosos da área.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.14) orienta os sistemas de ensino em promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo "(...) formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar."

A escola inclusiva necessita de profissionais qualificados e aptos a trabalhar essa diversidade no chão da sala de aula, que sejam capazes de planejar e tomar atitudes, refletir sobre a prática pedagógica para oferecer respostas adequadas a todos os sujeitos que convivem no contexto escolar inclusivo.

A esse respeito, Bérghamo (2012), se posiciona:

A formação dos profissionais é essencial para a melhoria do processo de ensino e para o enfrentamento das diferentes situações que a tarefa de ensinar implica. (...) A escola que pretende ser inclusiva deve também proporcionar a todos os profissionais envolvidos no contexto educacional, pois eles necessitam de suporte-científico para refletir sobre a prática educacional cotidiana (BÉRGAMO, 2012, p.59).

A preparação adequada dos profissionais que lidam com a Educação Especial é fator preponderante para que a inclusão seja concretizada no contexto escolar brasileiro. Tal entendimento é solidificado pela Declaração de Salamanca (1994).

Segundo os dados do censo, em 2019 foram registrados 2,2 milhões de docentes na educação básica brasileira. A maioria, atuante no ensino Fundamental (62%), no qual estipula 1.383.833 profissionais.

Desse total de profissionais que atuam diretamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os dados apontam que 84,2% têm nível superior completo e 10,6% possuem nível médio normal/magistério, sendo ainda identificados 5,2% com nível médio ou inferior.

Partindo para uma análise desses dados, mediante uma proposta de inclusão devidamente amparada por um extenso arsenal jurídico, nota-se que em momento algum há menção no quantitativo de professores com a formação em Educação Inclusiva, o que leva a crer que realmente ainda há uma preocupação com a formação do profissional nesse prospecto, o que gera dúvidas quanto a concretização da educação que se almeja.

Ainda se tratando de recursos humanos, salienta-se que imprescindível se faz que as escolas regulares inclusivas, além de

professores qualificados, possam contar também com uma gama de outros profissionais que garantam a inclusão: intérpretes, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeuta, assistente social dentre outros.

Na trilha de pesquisa traçada por Silva (2012):

(...) falta de recurso humanos, já que a inclusão requer a contratação de profissionais especializados tais como intérpretes de libras, professor especializado em educação especial, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional dentre outros (SILVA, 2012, p.127).

Na realidade, algumas escolas contam apenas com o apoio de professores especializados em educação especial, conhecidos como AEE. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), foi uma das alternativas criadas pelo Ministério da Educação para suprimir as barreiras que obstaculizam a plena escolarização dos alunos-alvo da Educação Inclusiva. Tem por finalidade complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes.

Prioritariamente, o serviço deve ser oferecido no contraturno, em uma sala de recursos multifuncionais equipada com mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos de acessibilidade e equipamentos de tecnologia assistiva.

Merece destaque também, que a legislação garante um apoio escolar a todas as escolas inclusivas. A esse respeito, a Lei 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência, regulariza no seu art.28, XVII que:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
[...] XVII - oferta de profissionais de apoio escolar; responsabilizando o ensino público e privado para oferecer, treinar e acompanhar as funções deste profissional; (BRASIL, 2015, n.p).

A função desse profissional é manter uma conexão direta com o trabalho escolar. De acordo com a Lei, ficou definido que essa pessoa, atue diretamente na sala de aula e com o aluno deficiente devendo auxiliá-lo nos momentos de higiene, alimentação e locomoção.

No território brasileiro, devido à falta de regulamentação desse tipo de função, e na precariedade de contratação por parte dos Poderes Públicos, este papel tem sido desempenhado por diversos perfis, incluindo auxiliares de sala, estagiários de pedagogia, pessoas com ensino médio completo que acessam a vaga através de processo seletivo, professores com ou sem habilitação em Educação Especial.

Em alguns casos, simplesmente não há um profissional que desempenhe essa função, de forma que a criança com deficiência fique sem o apoio que tanto precisa dentro das Escolas Inclusivas.

Para que a inclusão realmente aconteça, além de todos os pontos ilustrados, faz-se necessário um ponto a mais, que são os auxiliares de sala de aula. Trata-se de um profissional que acompanha o aluno diariamente, contribuindo na compreensão de suas características e eliminando barreiras que o impedem de se inserir na vida escolar. Assim, ele complementa o trabalho do educador regente da turma e o trabalho do AEE.

O auxiliar entra em cena quando há algum impedimento à inclusão, quando por exemplo, a criança necessita de alguém que a acompanhe em classe, flexibilizando as aulas, ajudando em questões motoras, com exercícios específicos e adaptações para a escrita.

No entanto, não há legislação específica sobre o tema. Rogério Diniz Junqueira, pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), citado por Camila Camilo (2013), em seu artigo Científico intitulado por Inclusão: Espaço dos Auxiliares, explica que "não existem leis que indiquem a formação mínima ou as responsabilidades do auxiliar". Cada governo define em que circunstâncias o auxiliar será solicitado.

Em geral, as regras locais devem se orientar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que afirma em seu artigo 58 que "haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial", sem citar como isso deve ser organizado.

Além da falta de Leis claras sobre o tema, há um desconhecimento das regras locais por parte das instituições

educacionais. "Nem todas as Secretarias possuem regulamentação ou serviço de apoio. Mesmo nos casos em que ele existe, só algumas instituições são beneficiadas porque muitos gestores não sabem como procurar ajuda ou requisitar alguém", afirma Daniela Alonso, psicopedagoga, consultora de projetos educacionais e especialista em inclusão, também citada por Camila Camilo (2013).

Outro impedimento à contratação de auxiliares é a formação. É difícil encontrar pessoas capacitadas para atuar com várias deficiências, cada uma delas com manifestações próprias. Mesmo em cursos de pós-graduação ou extensão, há dúvidas sobre como qualificar para uma função tão ampla. É comum o auxiliar realizar cursos com foco em deficiência visual, por exemplo, e ser encaminhado para atender um estudante com deficiência intelectual ou múltipla.

Nesse contexto, os auxiliares de sala de aula são estagiários do Curso de Pedagogia e na falta destes, são outros funcionários da escola que são desviados de sua função original, como funcionários da limpeza e até mesmo da cozinha, sem qualquer qualificação na área da educação, que são colocados na função de auxiliar, o que por certo, constitui mais uma barreira à inclusão.

Nos demais e não menos importantes casos de recursos humanos (psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional dentre outros) as escolas não contam com esse apoio, ficando toda a responsabilidade por conta dos profissionais da educação atuantes diretamente no contexto escolar.

Também importante citar como barreira à efetivação da inclusão o que Plaisance, citado por Silva (2012) caracteriza como moralismo abstrato. De acordo com o autor, a inclusão educacional em alguns casos é encarada como um apelo sentimental, como uma missão a ser enfrentada por profissionais que possuem amor ao próximo, o que se pode chamar de empatia⁴.

⁴ Empatia significa a **capacidade psicológica** para sentir o que sentiria uma outra pessoa caso estivesse na mesma situação vivenciada por ela. Consiste em **tentar**

Esse moralismo abstrato torna-se perigoso, a partir do momento em que o amor ao próximo e o simples acolhimento daqueles que são diferentes não possibilitem que a inclusão seja efetivada e ainda, que esses alunos conquistem o sucesso educacional.

A falta de efetividade na inclusão nas escolas regulares também se deve ao modelo educacional vigente na maioria das escolas, por isso, a falta de adequação curricular também é um entrave à educação inclusiva de qualidade.

Bérgamo (2012), defende a ideia de que a proposta curricular de uma escola inclusiva deva respeitar as diferenças particulares de cada educando, buscando respostas educativas às suas deficiências, sem deixar de atender aos demais alunos que compõem a sala de aula regular inclusiva.

No tocante a esse objetivo, Mantoan (2003), se posiciona no sentido de que a escola não pode simplesmente encaixar um novo modelo educacional, em uma velha matriz epistemológica. Segundo a estudiosa, é preciso redefinir a visão ultrapassada de que as escolas de qualidades são aquelas que enchem as cabeças dos alunos com teorias, fórmulas, datas e conceitos fragmentados.

Fernandes (2013) assim se posiciona a respeito do assunto:

A possibilidade de transformar em prática os discursos que materializam a proposta de educação para todos, veiculada na agenda dos governos signatários da inclusão escolar, como brasileiro, está, em grande parte, atada à concretização de um currículo que reflita as necessidades diferenciadas de todos os alunos presentes na escola, e não apenas de uma parcela deles (FERNANDES, 2013, p.158).

Eniceia Gonçalves Mendes, citada por Marina Kuzuyabu (2016), em sua pesquisa “Dificuldades da Inclusão divide professores e especialistas” acrescenta que não há controle sobre o que é ensinado aos alunos-alvo da educação especial.

compreender sentimentos e emoções, procurando experimentar de forma objetiva e racional o que sente outro indivíduo. (Mini Aurélio Escolar, 2001, pg. 258).

“Algumas escolas acham que eles têm de ser aprovados automaticamente, até por não saber ou não ter condições de adaptar as provas. Muitas também impedem os alunos com deficiência de fazer a Prova Brasil, estimulando-os a ficar em casa no dia do exame” (KUZUYABU, 2016, n.p).

A pesquisadora pontua a falta de condições adequadas de trabalho nas escolas como empecilho para a inclusão efetiva, onde cita a superlotação das salas de aula, a falta de reconhecimento e a necessidade latente de trabalhar em mais de uma escola também são fatores que não podem ser deixados de lado quando se analisa o porquê das dificuldades das escolas em promover a inclusão.

As situações elencadas denunciam as barreiras que impedem que a escola regular possa desempenhar de forma desembaraçada a inclusão que as Leis brasileiras defendem. A falta de investimentos públicos nesse sentido também é um óbice significativo ao processo inclusivo.

De acordo com Rodrigues (2006), custa caro concretizar a inclusão na prática, vez que garantir um ambiente rico e diversificado, adequado, estruturado, com toda a infraestrutura e pessoal capacitado, requer um investimento muito alto.

Dentro desse contexto, percebe-se a urgência das escolas em se adaptarem para que todas as barreiras que impedem que a inclusão se efetive realmente possam ser superadas.

Transformar a escola de hoje em inclusiva demanda mais que práticas pedagógicas eficientes ou Leis que assegurem a entrada e permanência de todos nas redes de ensino. Mudar uma estrutura que já está consolidada em uma sociedade requer mais que Leis e metodologias, requer ações efetivas, reais e concretas.

Porém, sem uma reformulação das práticas pedagógicas e sem resolver os problemas estruturais do sistema educacional, a inclusão fora das planilhas estatísticas continuará emperrada.

4. Apresentação e discussão dos resultados

Como contribuição para os resultados dessa pesquisa, foi realizado um estudo e uma reflexão pautada em autores que possuem embasamento teórico pertinente ao tema inclusão escolar.

Para tanto, foram abordados, alguns conceitos necessários à compreensão do que é inclusão, apresentando as barreiras que impedem que essa inclusão aconteça de fato no chão das salas de aula das escolas regulares.

Ao analisar e explorar dados que direcionassem uma resposta ao problema aqui apontado, ficou evidente que a inclusão é um tema atual, devidamente garantido por Lei e que está em destaque no Século XXI.

Por outro lado, as barreiras existentes no sistema educacional significam um árduo desafio para escola regular brasileira.

Portanto, importante se faz que as políticas, práticas, e fazeres pedagógicos tomem novos rumos com o intuito de que a inclusão saia do plano abstrato em que se encontra. Muitas foram as conquistas, porém, muito ainda tem a se fazer para que a educação inclusiva cumpra com excelência o seu propósito social e educacional.

5. Conclusão

Falar de inclusão no contexto brasileiro do século XXI é um desafio. Isso porque muitas são as barreiras que separam as escolas regulares dos alunos com deficiência.

Por certo, a inclusão não é um processo simples de ser efetivado. Pelo contrário, é um processo complexo que exige uma série de fatores dentre as quais destaca-se o esforço conjunto e a dedicação de todos os envolvidos direta ou indiretamente nesse processo.

Neste sentido, é preciso que a inclusão escolar, sob a égide jurídica que a garante, seja encarada com seriedade e comprometimento com o intuito de ultrapassar todas as barreiras que impedem, na prática que os alunos com deficiência possam

usufruir de um ensino de qualidade de forma a contemplar suas necessidades.

Para que isso realmente aconteça é preciso ir muito além do simples discurso de “escola para todos”. Faz-se necessário que as escolas estejam preparadas para essa realidade com profissionais capacitados e especializados, com materiais didáticos adaptados, estrutura física e mobília adaptadas, enfim, com condições que proporcione ao aluno com deficiência efetivamente participar das atividades acadêmicas e assim, alcançar o progresso.

Esses entraves que impedem que a escola regular desempenhe seu papel de inclusão precisam ser revistos e repensados com a máxima urgência, pois enquanto há morosidade nesse processo, vidas estão em “jogo”.

Lamentavelmente, a Educação Inclusiva, no século XXI, reflete uma situação de faz-de-conta, de despreparo e inadequação físico, humano e estrutural, com escolas despreparadas para essa realidade latente. No entanto, medidas precisam ser tomadas, posturas repensadas e políticas aplicadas.

6. Referências

BÉRGAMO, Regiane Banzzatto. **Educação Especial, pesquisa e prática**. São Paulo: Intersaberes, 2012

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.

_____. **Censo da Educação Básica 2019. Notas Estatísticas**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0>>. Acesso em 08 mar. 2020.

_____. **Convenção sobre os direitos das Pessoas com deficiência**. ONU Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-

c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 mar. 2020.

_____. **Decreto 186 de 09 de abril de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em: 01 out. 2020.

_____. **Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3298-20-dezembro-1999-367725-norma-pe.html>>. Acesso em: 16 de fev. 2020.

_____, **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 01 de out. 2020.

_____, **Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 01 out. 2020.

_____, **Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 01 out. 2020.

_____, **Decreto nº 9.465 de 2 de janeiro de 2019.** Disponível em:<http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286> Acesso em: 15 abr. 2020.

_____, **Educação Inclusiva: Política Nacional de Educação Especial**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em: 08 mar. 2020.

_____. **Glossário da Ed. Especial. Censo Escolar 2019**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Resumo+T%C3%A9cnico+%28vers%C3%A3o+preliminar%29++Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/73e6de67-2be3-413f-9e4c-90c424d27d96?version=1.0>>. Acesso em: 16 fev. 2020.

_____, **LDB – Lei de diretrizes e bases da Educação**. Lei 4.024/1961. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm > Acesso em: 15 abr. 2020.

_____, **LDB – Lei de diretrizes e bases da Educação**. Lei 5.692/1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm> Acesso em: 15 abr. 2020.

_____, **LDB – Lei de diretrizes e bases da Educação**. Lei 9394/96. Disponível em:<<https://www.cpt.com.br/ldb/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-completa-interativa-e-atualizada>>. Acesso em: 11 mar. 2020.

_____. **Lei 1.060 de 10 de junho de 2003**. Disponível em: <https://www.normasbrasil.com.br/norma/lei-10690-2003_85552.html>. Acesso em: 16 fev. 2020.

_____, **Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm >. Acesso em: 15 abr. 2020.

_____, **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm >. Acesso em: 15 abr. 2020.

_____, **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 15 abr. 2020.

_____. **Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 26 maio 2020.

_____. **Lei 13. 146 de 06 de julho de 2015.** Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-norma-pl.html>>. Acesso em: 14 mar. 2020.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE), 2014.** Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 07 mar. 2020.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Lei 010172/2001. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> >. Acesso em: 15 abr. 2020.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação.** 2007. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> > Acesso em: 15 abr. 2020.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direito Humanos.** 2006. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>> Acesso em: 15 abr. 2020.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 >. Acesso em: 15 abr. 2020.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 15 de abr. 2020.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 DE setembro de 2001.** Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 15 abr. 2020.

CAMILO, Camila. **Inclusão: o espaço dos auxiliares.** 2013. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1692/inclusao-o-espaco-dos-auxiliares>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 08 mar. 2020.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial.** Curitiba: Intersaberes, 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Escolar. O minidicionário da língua portuguesa.** 4ª edição rev. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 2001;

KUZUYABU, Marina. **Dificuldades da Inclusão divide professores e especialistas.** 2016. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2016/04/04/inclusao-na-pratica/>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 12ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2020.

MINAYO, M.C.S., DESLANDES, S.F. NETO, O.C., GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PRODANOV, Cleber Cristiano, FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.** 2ª ed. Rio Grande do Sul: Feevale, 2013.

RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: dose olhares sobre a Educação Inclusiva.** S. Paulo. Summus Editorial. 2006.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar, história e fundamentos.** Curitiba: Intersaberes, 2012.

STAINBACK, Stainback, W. **Inclusão: um guia para educadores** – P.Alegre: Artimed, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1990.

ENXERGAR ESTÁ ALÉM DE VER: O ALUNO COM SÍNDROME DE IRLÉN

Joelma Angélica Castilho¹

1. Introdução

Durante milênios, adultos têm ensinado crianças e jovens a ler e a escrever. Com o surgimento da escola, esse adulto, que hoje é o professor, defronta-se como desafio de que todos aprendam, afinal “ler é uma prática de cultura. Aprender a ler é um processo que permite se apropriar de um produto de cultura, que é a escrita” (SOUZA LIMA; 2010; p.4) que chega a este século (séc. XXI) com o desafio de tornar a leitura acessível a todos, como um elo capaz de integrar o ser humano com a sociedade.

Com o surgimento e os progressos da Neurociência tornou-se possível compreender aspectos consideráveis do cérebro e assim entender de modo significativo o processo de leitura, pois “nos últimos 20 anos nasceu uma autêntica ciência da leitura. Os progressos da neurociência e da psicologia cognitiva conduziram a uma decodificação dos mecanismos do ato de ler”. (DEHAENE, 2012, p.15).

Ler e escrever são tarefas árduas e complicadas para muitas pessoas, gerando baixo rendimento escolar e ou profissional, independente de inteligência, idade e acuidade visual normal ou corrigida. Além disso, tem se verbalizado sobre dificuldades de leitura, transtornos de aprendizagem e a necessidade de uma educação inclusiva efetiva, que favoreça habilidades leitoras.

¹ Professora de Educação Básica nas redes municipais de São José dos Campos e Tremembé; graduada em Pedagogia (UNIARARAS) e Geografia (FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS); mestre em Ciências da Educação (UNIVERSIDAD COLUMBIA DEL PARAGUAY). E-mail: professorajoelmacastilho@gmail.com.

A escola sempre se ocupou, do ponto de vista formal, em áreas denominadas acadêmicas, em classificar e selecionar os alunos. Ao final da década de 60, teve início o movimento pela integração social que planejava “[...] inserir as pessoas com deficiência nos sistemas sociais gerais como a educação, o trabalho, a família e o lazer [...]”, (SASSAKI, 1999, p.31), que ganhou força na década de 80.

A escola regular se torna inclusiva quando reconhece que seus alunos possuem diferenças durante todo o processo educacional e busca a participação e o progresso de todos, utilizando-se de novas práticas pedagógicas e educacionais que sejam compatibilizadas com a proposta da inclusão.

Sendo assim, toda questão de necessidade educativa especial abordada dentro ou fora dos muros escolares geram problemas sociais, que deveriam ser analisados mais profundamente no sentido de uma solução, pois trata-se de relevância social.

2. A leitura e os distúrbios de aprendizagem relacionados à visão

As dificuldades de aprendizagem inespecíficas estão ligadas a fatores externos, nesse caso refere-se ao indivíduo que tem uma maneira diferente de aprender, quando não há comprometimento orgânico, mas pode haver problemas de “ensinagem”, questões sociais e culturais desfavoráveis, questões emocionais secundárias a fatores ambientais, desmotivação, baixa autoestima e desinteresse. Esse entendimento encontra consonância na fala de Romero (2010), quando o autor afirma que:

Em outras ocasiões as dificuldades de aprendizagem são consideradas como inespecíficas porque não afetam o desenvolvimento, de modo a impedirem alguma aprendizagem em particular. Nem sequer se fala dela em termos de leve gravidade (muitas vezes nem como DA), e, embora algumas pessoas costumem dizer de si mesmas que “não servem” para esta ou aquela aprendizagem (por exemplo, para a matemática), ou inclusive para o estudo em geral, não há nenhuma razão intelectual (de QI, etc) que as justifique; ao contrário a causa pode ser instrucional e/ou ambiental com uma influência especial sobre variáveis pessoais, tais como a motivação. Ou seja, poderiam

ser evitadas e solucionadas com relativa facilidade do ponto de vista da técnica psicopedagógica. (ROMERO; 2010; p.53)².

Suas consequências podem ser solucionadas com intervenção adequada e eficaz, porém, por se tratar de causas orgânicas, não deixarão de existir. Um exemplo de dificuldade de aprendizagem específica está a dislexia, considerada um transtorno de aprendizagem mais recorrente, o que explicaria o porquê ler pode ser considerado a habilidade mais complexa dentro das competências escolares. Para ³Tratis citado por Andreia (2011), “trata-se de uma disfunção no cérebro, com base genética e suas principais características são falta de fluência na leitura de palavras, dificuldade em adquirir vocabulário amplo e compreensão do que foi lido, o que provoca baixo rendimento e insucesso escolar”.

Ler é mais complexo que falar. Falar é parte do desenvolvimento humano, mas ler não. Aprender exige um desenvolvimento gradativo que envolve os nossos sentidos, ocorrendo de maneira natural à medida que somos expostos aos diversos tipos de estímulos, “o tratamento da escrita começa no olho” (DEHAENE; 2012; p.26) e para que ela ocorra faz-se necessário considerar os avanços das neurociências.

Quando se refere à visão, trata-se de acuidade visual normal. Uma visão 20-20 significa uma visão normal, sendo considerado um indicador de boa saúde visual. Não é o fato de a acuidade visual estar normal ou não, que os distúrbios de aprendizagem relacionados à visão (DARV) existem; o exame de visão (acuidade visual) é independente da disfunção. A acuidade visual é apenas um elemento do processamento visual.

² Desenvolvimento psicológico e educação, volume 3; Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais / organizado por César Coll, Álvaro Marchesi, Jesús Palacios; trad. Fátima Murad – 2 ed. – Porto Alegre: Artmed 2004 – reimpressão 2010 (c) – Cap.3 – Atrasos maturativos e dificuldades na aprendizagem, Juan F. Romero.

³ANDREIA, S. A atualidade científica e a concepção dos professores sobre a dislexia do desenvolvimento; sn; 2011. ARTIGO DE GRADUAÇÃO.

Nas habilidades acadêmicas são observados alguns déficits no reconhecimento de palavras.

Há duas causas específicas que devem ser consideradas na habilidade leitora, a Dislexia e a síndrome de Irlen.

Segundo a oftalmologista Dra. Márcia Guimarães, as duas causas específicas não são captadas pelo teste de acuidade visual a 6 metros de distância, realizado habitualmente. Este teste tem limitações, pois avalia se a pessoa é capaz de ler letras separadas, pretas em fundo branco; a leitura é dinâmica, envolve letras associadas em palavras sequencialmente dispostas que precisam ser decodificadas, memorizadas e interpretadas rapidamente.

Suas causas podem ser neurológicas, emotivas, associativas, metodológicas, estimando-se que a dislexia tenha 60% de componente genético causando uma desordem profunda na capacidade de ler, que transpassa diferentes domínios de desempenho acadêmico, ou seja, a compreensão depende da capacidade do indivíduo de decodificar de maneira rápida palavras isoladas de modo automático e fluente.

Há também outro déficit, que é característico nas habilidades acadêmicas observadas na dislexia, um déficit na ortografia. Para o dislético, não é difícil somente decodificar as palavras, mas também é difícil soletrar (codificar) as palavras isoladas ou contextualizadas. Tanto a ortografia como a leitura de palavras são habilidades multidimensionais, que não se resumem apenas ao processo fonológico, em pessoas com dislexia. É provável que os mesmos transtornos de leitura de palavras causem também problemas de escrita.

Outros dois problemas nos processos cognitivos dos disléticos, além dos problemas com a consciência fonológica, a nomeação rápida e memória fonológica.

Diante do contexto citado fica evidente a importância de considerar que as dificuldades de aprendizagem não estão só relacionadas a questões fonológicas, elas podem estar relacionadas também à visão, processamento visual, como a síndrome de Irlen.

2.1. Síndrome de Irlen e os preceitos legais

A síndrome de Irlen foi citada pela primeira vez pela professora Olive Meares na Nova Zelândia, que descreveu uma série de distorções que eram apresentadas por indivíduos no momento da leitura, e que as distorções poderiam ser minimizadas com o uso de folhas de acetatos coloridas. Anos mais tarde, ficou conhecida pelos estudos realizados por Helen L. Irlen, psicóloga americana, que além de educadora, é pesquisadora, terapeuta, estudiosa reconhecida internacionalmente e especialista em questões de percepção visual que há mais de 20 anos, dirigiu uma pesquisa onde estudou métodos para ajudar crianças e adultos, com problemas de leitura e aprendizagem.

Toda síndrome indica que há um conjunto de sinais e sintomas que pode definir uma patologia ou condição. A Síndrome de Meares-Irlen (SMI) é um distúrbio visual-perceptivo, cuja base neurológica acredita-se ser um déficit no córtex visual primário (HOLLIS; ALLEN 2006). Muitas vezes descrita como Síndrome de Mears Irlen (SMI), Síndrome da Sensibilidade Escotópica (SSS) ou Estresse Visual, a Síndrome de Irlen (SI) caracteriza-se por um transtorno de processamento perceptual, ou seja, um problema com a capacidade do cérebro em processar as informações visuais.

Relacionada com a fonte de luz, luminosidade, intensidade, comprimento de onda e contraste de cor, a síndrome de Irlen faz com que os indivíduos portadores gastem mais energia e esforço durante a leitura e atividades visuais, pois captam as informações visuais de maneira diferente dos demais indivíduos, o que pode causar fadiga, cansaço e desconforto. Além de sintomas físicos, percepções incorretas podem afetar a leitura, compreensão e o tempo em que o indivíduo consegue manter-se concentrado.

Tais indivíduos com síndrome de Irlen relatam além de cansaço, dores de cabeça e estômago ou outros sintomas físicos, quando leem sob a presença de luzes fluorescentes.

Os olhos, responsáveis pela visão, tem como tarefa a conversão das ondas de luz em impulsos elétricos, que serão enviados ao cérebro. No cérebro, estas informações são recebidas no córtex visual primário e enviadas ao córtex visual secundário, na região occipital. No córtex visual, todas as informações recebidas são decodificadas e transformadas em percepções conscientes, apresentando papel predominante na interpretação do mundo pelo ser humano.

O sistema visual processa as informações recebidas em dois sistemas celulares paralelos, chamados sistemas: Parvocelulares e Magnocelulares. Os sistemas Parvocelulares são ativados para a representação da informação espacial, com clareza de detalhes e melhor percepção de cores. Já os sistemas Magnocelulares são destinados à percepção temporal, sendo sensíveis ao movimento, detectando também a direção do deslocamento. (BODEN; GIASCHI, 2007).

Na visão, a captura de luz é realizada pelos olhos e o processamento da informação pelo cérebro, ou seja, a função visual é efetivada pelo sistema nervoso central, ou seja, a leitura depende de todo um sistema visual e pode tornar-se difícil, pois as pessoas vivem sobrecarregadas por fatores ambientais externos que, geradores de estresse, além de ambientes com muita luminosidade, contrastes e cores, pressão por atenção, concentração, desempenho e sobrecarga na quantidade de textos, acabam afetando áreas acadêmicas como cópia, escrita, cálculos e uso do computador. As dificuldades devem-se sobretudo a déficits no processamento de informações visuais pelo sistema Magnocelular.

A síndrome de Irlen, por tratar-se de um comprometimento neurológico ligado ao Sistema Nervoso Central, em que o indivíduo apresenta dificuldade de decodificar os sinais luminosos e recebe mensagens distorcidas, resultando em problemas relacionados à leitura e à escrita enquadrasse perfeitamente no

perfil ditado pelo governo referente a alunos com necessidades educacionais especiais, independente de comorbidade/deficiência.

Os indivíduos com síndrome de Irlen apresentam tais dificuldades, conforme citadas acima, encontra respaldo na lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, do Plano Nacional de Educação, Capítulo 8 - Da Educação Especial 8.2 – Diretrizes, deixando evidente como proceder à integração de tais indivíduos com necessidades especiais no campo da aprendizagem.

No processo educacional e social de constante ensino-aprendizagem, haverá novos paradigmas educacionais, pelo fato de que sempre surgirão novos recursos, novas tecnologias e novas metodologias que demandarão estratégias diferenciadas para atender ao processo ensino-aprendizagem. Nesse contexto, Cunha (1994, p.70-71), em seu estudo aponta que “a relação professor e aluno passa pela forma com que o professor trabalha seus conteúdos, pela forma com que ele se relaciona com sua área de conhecimento, por sua satisfação em ensinar e por sua metodologia”.

A adequação das atividades é uma das estratégias que deve ser utilizada para proporcionar a inclusão, pois viabiliza uma melhor aprendizagem, uma vez que os alunos não são iguais, como afirma Marchesi:

Os alunos são diferentes em seus ritmos de aprendizagem e em seus modos pessoais de enfrentar o processo educacional e a construção de conhecimentos. A atenção às diferenças individuais educativas faz parte também de todas as estratégias educativas que se assentam no respeito à individualidade de cada aluno. Um respeito que, no caso dos alunos com necessidades educativas especiais, exige que se proporcione uma educação adaptada as suas possibilidades. (MARCHESI, 2010, p.38).⁴

⁴ Desenvolvimento psicológico e educação (Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais) / organizado por César Coll, Álvaro Marchesi, Jesús Palacios; trad. Fátima Murad – 2 ed. – Porto Alegre : Artmed 2004 – reimpressão 2010 (c) – Cap.2 – A prática das escolas inclusivas, Álvaro Marchesi.

Os alunos com síndrome de Irlen apresentam maior dificuldade para organizar seus conhecimentos, ativar seus esquemas para se comunicar com seus colegas e professores, no sentido de compartilhar significados e atribuir sentido a sua aprendizagem. Esses alunos apresentam dificuldades na habilidade leitora e tem como sintomas mais comuns são os apresentados na tabela 01.

Tabela 01: Dificuldades na Habilidade Leitora e os Sintomas

Interpretação deficiente de frases e palavras;
Falta de compreensão da leitura;
Leitura fraca ou insuficiente;
Dificuldade de seguir a linha na leitura;
Preferência pela leitura com pouca luz;
Pula palavras ou linhas;
Leitura lenta ou hesitante;
Leitura silábica;
Pausas;
Evita ler;
Retornada das palavras por diversas vezes;
Letra ilegível;
Letras e espaçamentos inadequados;
Soletração inconsciente.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Alguns indivíduos mais habilitados com a leitura, ou seja, com velocidade normal, no entanto, apresentam a fadiga e o estresse visual. Os sintomas de desconforto visual mais comuns são os que a tabela 02 aponta.

Tabela 02: Sintomas de Desconforto Visual

Estresse e fadiga
Cansaço ou sonolência;
Cefaleias ou náuseas;
Olhos que lacrimejam ou doem;
Agitação;
Problemas com atenção e concentração;
Dificuldade em realizar atividades esportivas;
Problemas com questões de profundidade;
Sensibilidade à luz;

Preferem lugares com baixa luminosidade;
Preferem o contraste do fundo preto com letra branca;

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Ao analisar as dificuldades apresentadas até o momento, verifica-se a grande necessidade de rever conceitos e a formação adequada dos professores, as dificuldades de sala de aula e a necessidade de viabilizar condições melhores de trabalho para maior aproveitamento de ambas as partes. As estratégias devem ser utilizadas pelos professores para avaliar os alunos com necessidades educacionais especiais, verificar níveis de dificuldades individuais na sala de aula, descobrindo as habilidades e potencialidades que precisam ser modificadas e exploradas.

A sociedade é formada por pessoas diferentes, cada pessoa é um ser singular, com sua crença, cultura e valores. Atípico é achar que na escola pode ser diferente, ao tratar o trabalho escolar com igualdade, pressupondo que todos são iguais e negando as diferenças. O professor tem seus conflitos diante da transmissão de conhecimentos aos alunos inclusos, pois o encontro da realidade social confronta com o que é considerando “normal” numa sala de aula.

Perceber o outro, através da presença, das características pessoais para depois formar a primeira impressão social do aluno, é importante para que o professor tenha suas percepções e possa “enquadrar” o aluno nas perspectivas iniciais de aprendizagem. Esse princípio básico de inclusão oferece uma compreensão profunda sobre a sociedade diferente, é uma forma de atingir o professor nas soluções para a exclusão de seus conflitos e a aceitação da inclusão no âmbito educacional homogêneo, onde todos são capazes, independentemente de capacidades e habilidades.

A história faz com que ocorram modificações por questões sociais e os avanços tecnológicos provocam danos irreparáveis à sociedade, e essa realidade pode ser comprovada na fala de Veiga e Viana quando afirmam que [...] “a formação fortalece as relações

individualistas, competitivas, não dialógicas, e o compromisso do professor não vai além da simples reprodução das informações existentes” (VEIGA, VIANA; 2010; p.12).

Essas modificações na contemporaneidade têm exigido que setores diversos da sociedade passem por transformações. Com isso gera-se uma instabilidade que faz com que a aprendizagem aconteça e se transforme muito rápido, dando a sensação de que o tempo adquiriu novas dimensões. Essa transformação instável, característica desse “novo tempo” gera uma série de insegurança e incertezas, pois “há uma gama de personagens e de papéis possíveis assumidos pelos docentes” (VEIGA, VIANA; 2010; p.12).

3. Metodologia

O estudo tem como abordagem uma discussão de análise qualitativa. Na pesquisa qualitativa o objetivo é entender o porquê de determinados comportamentos. Nesta análise dispõe-se compreender o que ocasiona a ocorrência dos fatos sob um olhar pessoal, onde os voluntários demonstram suas evidências, emoções e reações dos envolvidos com o problema.

Por se tratar de um estudo de natureza aplicada, assumiu ainda as características de uma “pesquisa descritiva”, pois assim como ensina Triviños (1987), também exigiu “do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade”.

A este estudo adotou-se o procedimento de pesquisa-ação por ser considerada uma metodologia participativa e estar sendo cada vez mais empregada em estudos no campo educacional, “com orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive de nível pedagógico” (THILLEN, 2002, p.75 *apud* VASQUEZ E TONUS, 2006, p.2), o que tornaria possível proporcionar maiores condições para que haja ações e transformações no ambiente escolar. Além disso, a

pesquisa-ação proporciona contribuição para mudanças sociais, tem impulso democrático e caráter participativo.

O critério de escolha da amostra a ser analisada foi intencional porque neste tipo de amostra “o investigador decide os “casos típicos”, de acordo a critérios e os objetivos de estudo. Isso significa que o investigador conhece os integrantes da população e suas características” (ALVARENGA, 2014, p.70). Foram inclusos quinze (15) alunos que estavam na faixa etária dos seis (06) aos quinze (15) anos, alunos que apresentavam complicadores ao processo ensino-aprendizagem; alunos que notadamente possuíam características de desconforto visual

4. Identificação, observação do professor de alunos com dificuldade de leitura

Aos professores foram disponibilizadas informações sobre os sinais e os sintomas de indivíduos que apresentam dificuldades na habilidade leitora, SI. “Primeiro, o pesquisador usará um questionário formal que lista todas as perguntas a serem feitas” (YIN, 2016, p.119), assim foi solicitado aos professores que preenchessem um roteiro de observação, um questionário semiestruturado e direcionado para analisar aspectos da realidade observada.

Após responderem o questionário sobre habilidades acadêmicas, os professores puderam indicar os alunos que apresentavam dificuldades na habilidade leitora. Os alunos foram encaminhados à pesquisadora, que após seus responsáveis legais tomarem ciência e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foram submetidos à aplicação de teste de screening (rastreamento) para detectar quais indivíduos possuíam a síndrome de Irlen. Neste segundo momento a pesquisadora adota “formalmente o papel de entrevistador, tentando obter resposta de um entrevistado” (YIN, 2016, p.119).

Todos os alunos foram avaliados individualmente, em um ambiente apropriado onde só estavam o indivíduo pesquisado e o

pesquisador, estabelecendo diálogo informal para que houvesse uma boa interação entre ambos.

O aluno com SI é enquadrado a um grupo de alunos com dificuldades escolares, apresentam ritmos diferentes de aprendizagem, ou seja, são alunos com necessidades educacionais especiais. Com dificuldades na organização de seus conhecimentos, as estratégias metodológicas de ensino que devem ser utilizadas são: a valorização da oralidade, uso de filtros ou overlays (transparências de acetatos coloridas) durante a leitura, mudança de lugar na sala, uso de quadro negro, folhas recicladas ou coloridas.

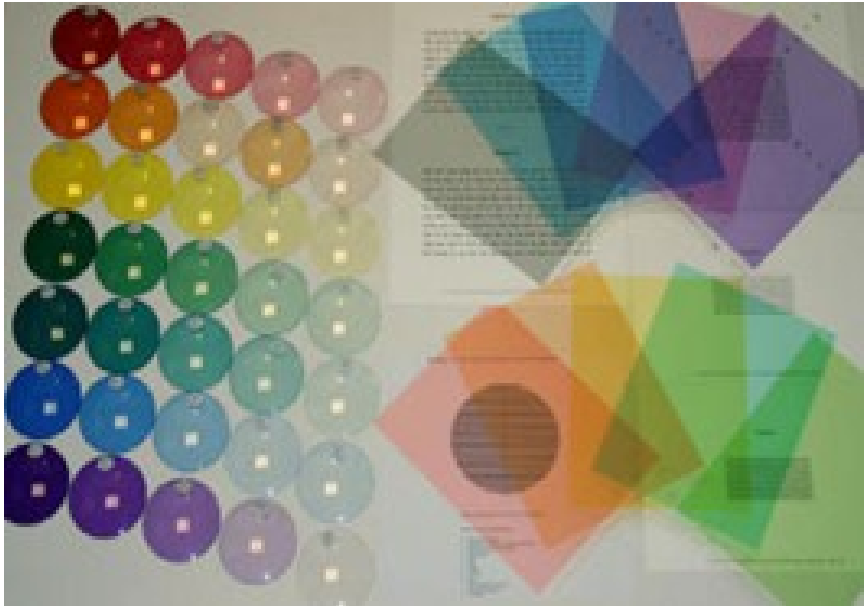
O teste de screening deve ser realizado após avaliação da acuidade visual e sob correção refracional atualizada, quando necessária. Pelo screening, verifica-se os benefícios, como o desaparecimento das distorções visuais, pela sobreposição de uma ou mais transparências coloridas (overlays) selecionadas individualmente pelo indivíduo com síndrome de Irlen.

4.1. Os filtros e o método Irlen

Os filtros coloridos são recursos assistivos capazes de filtrar no espectro visual comprimentos de onda de luz ofensivos e responsáveis por causar estresse visual e ajudam a proporcionar maior conforto visual.

O tratamento com o método Irlen é um processo sistemático começando com uma pré-avaliação inicial Síndrome Sensibilidade Escotópica e termina com as recomendações da utilização de um determinado(s) transparência cor ou lentes de contactos convencionais ou coloridos(s) precisamente selecionados. (ROBINSON & RILEY, 2008, p.88).

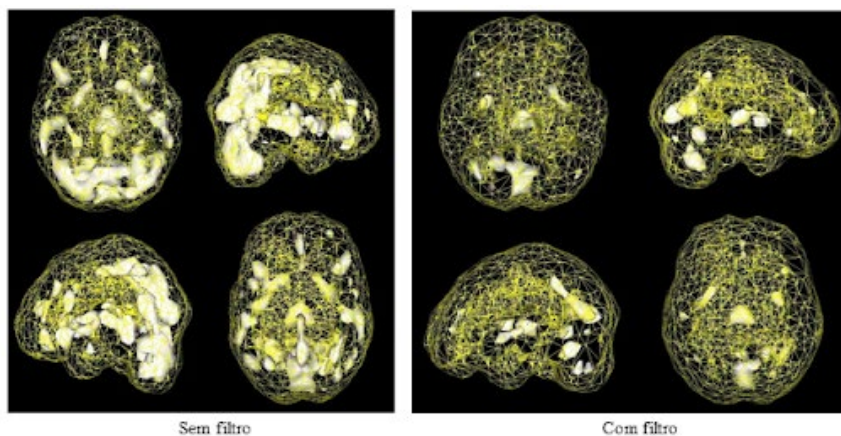
Os filtros e overlays são utilizados de modo paliativo e podem ser colocados nos óculos como uma película; já para o uso de overlays, coloca-se em cima do texto, ambos proporcionam uma mudança no contraste e cor de fundo permitindo o filtro dos comprimentos de ondas.



Fonte: Disponível em:< (<https://migraine-dyslexia.com/images/index.14.jpg>)>.

As “folhas coloridas” overlays, possuem dez (10) cores diferentes: gray, blue-gray, turquise, acqua, green, peach, rose, goldenred, yellow e purple. Para cada indivíduo há uma cor que representa um tom que favorece a redução do estresse visual e das distorções e assim melhor ao processo de leitura.

Na figura a seguir é possível visualizar uma imagem de ressonância magnética, que retrata a atividade cerebral intensa de um indivíduo portador da síndrome de Irlen, sob estresse visual, comparando a atividade cerebral com a utilização dos filtros do Método Irlen.



Fonte: Fundação H. Olhos.

A utilização dos filtros não será o único fator indispensável para o aprimoramento na performance da leitura, porém nos casos de síndrome de Irlen a opção pelo tratamento paliativo significará um recurso alternativo não invasivo e de alta resolutividade, possibilitando aos usuários uma potencialização dos benefícios medidos aos seus esforços acadêmicos e profissionais.

5. Resultados esperados

Ao propor a investigação de alunos com dificuldades de aprendizagem leitora, independente de qual etapa do processo leitor esteja, espera-se que os alunos sejam beneficiados quando diagnosticados com síndrome de Irlen e tratados com metodologia apropriada, o estudo fez uma imersão sobre teóricos e dados primários por acreditar que essa pesquisa pode reverberar possíveis soluções às dificuldades geradas pelo desconhecimento dos professores sobre os efeitos gerados pela SI. Ao lançar luz sobre esse tema, a pesquisa espera minimizar problemas que o estresse visual acarreta ao processo ensino-aprendizagem.

6. Análise dos resultados

Essa leitura deficiente, provocada por esse estresse visual, faz com que o aluno considerado um mau leitor sinta-se desmotivado e incapaz de realizar atividades escolares com êxito, implicando em uma atitude inadequada do aluno em relação a si mesmo, provocando assim, baixa autoestima. O desconforto com a luz, desconforto com os movimentos (andar de carro, por exemplo), dores de cabeça constantes e intensas, frequentemente complementam a lista de sintomas que fazem com que ele tenha baixo rendimento escolar.

A análise dos resultados obtida pela coleta de dados do teste padronizado

registradas no IRPS permitiu concluir que toda a amostra (quinze alunos) apresentou dificuldade com a leitura em grau severo e quanto ao desconforto visual com a leitura houve variações em seus respectivos graus.

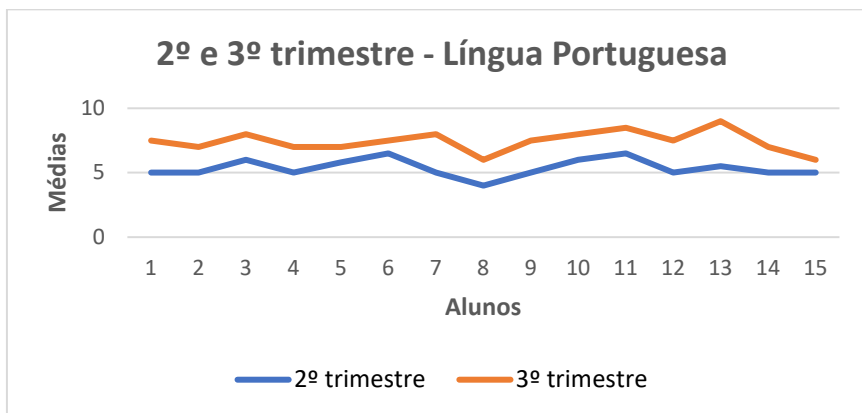
A síndrome de Irlen em comorbidade ou isolada gera comprometimentos no processo de ensino-aprendizagem, que refletem no desempenho dos alunos, conseqüentemente em seus comportamentos e suas notas, que são adotadas como critério de desempenho no sistema educacional brasileiro.

Nesta perspectiva de aprendizagem, é necessário colocar os profissionais da educação, em especial o professor, como um estudioso pesquisador, o que lhe garante o hábito de ser um aprendiz e agente transformador. Os conhecimentos produzidos pela neurociência no Brasil ainda não são disponibilizados em programas de formação contínua. Há uma lacuna na prática docente, uma ausência de metodologias e intervenções individuais eficazes, nos quais todos aprendam de modo pleno. As práticas de ensino são caracterizadas pelo princípio da homogeneidade e da comunicação unilateral do saber.

Muitas são as metodologias utilizadas em sala de aula que, na maioria das vezes, mal interpretadas acabam gerando distorções das propostas individuais, conseqüentemente mau desempenho dos

alunos. As metodologias são pensadas para atender uma sociedade em cada época e de acordo com a sua cultura. Partindo deste ponto de vista, sugere-se que as capacitações dos professores sejam realizadas diante dos diversos aspectos da leitura, da necessidade de adaptação pedagógica para que possam contribuir antecipadamente, percebendo um aluno com características de SI, encaminhando-o assim para a avaliação oftalmológica e de processamento visual propiciando uma abordagem mais específica.

As metodologias utilizadas pelo colégio em parceria com a metodologia indicada, uso de recurso paliativo “overlay” aos alunos com SI mostraram-se efetivas para a melhoria de desempenho dos alunos avaliados, conforme mostra gráfico abaixo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

7. Conclusão

Ao levantar os distúrbios de aprendizagem relacionados à visão, um dos objetivos específicos foi possível constatar que a leitura está pautada na percepção visual e na capacidade de retirar informações de mundo visível, uma vez que 85% de tudo que se é aprendido é decorrente da interação entre a visão e os demais sentidos. Sendo assim, a visão é o fator mais importante no

processo de leitura e escrita, portanto, mais importante no aprendizado escolar.

8. Referências

ALVARENGA, E.M. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa**. Normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos. Paraguai: Ed. A4 Diseños, 2014.

ALVARENGA, E.M. **Protocolo de investigação científica e informe final de trabalho de conclusão de curso e tese**. Paraguai: Ed. A4 Diseños, 2016.

ANDREIA, S. A atualidade científica e a concepção dos professores sobre a dislexia do desenvolvimento; sn; 2011. ARTIGO DE GRADUAÇÃO.

BRASIL. Resolução 02/1998 da CEB/CNE, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF.

_____. Parecer 36/2001 da CEB/CNE – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF.

_____. Resolução nº 01/2000 da CEB/CNE, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF.

_____. Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001.

CIASCA, S. M.; CAPELLINI, S. A.; TONELOTTO, J. M. F. Distúrbios específicos de aprendizagem. In: CIASCA, S. M. Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

DEHAENE, S. Os neurônios da leitura. Trad. de Leonor Scliar Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

FARIA, Laura Nequini de. Frequência da síndrome de Meares-Irlen entre alunos com dificuldades de leitura observadas no contexto escolar. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em neurociências) – Instituto de Ciências Biológicas; Belo Horizonte: UFMG, 2011.

GUIMARÃES, Márcia Reis; GUIMARAES, I. R.. Aprendizagem e Leitura – Síndrome de Irlen. In: Orly Zucatto Mantovani de Assis. (Org.). Neurociências e Educação. 1ed.Campinas: Book Editora, 2013, v. 1, p.175-186.

_____, Márcia Reis; DE PROMOÇÃO, D. A. Distúrbios de aprendizado relacionados à visão. **RevFund Guimarães Rosa**, v. 3, n. 4, p.16-9, 2009.

_____, Márcia Reis. Síndrome de Irlen. Síndromes – revista multidisciplinar do desenvolvimento humano, v. 1, p.41-47, 2011.

_____, Márcia Reis, GUIMARÃES, Ricardo. Avaliação da visão funcional em distúrbios de Aprendizagem – O Papel do Oftalmologista nos Déficits de Visão e Aprendizagem. 2012. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/301530964>>. Acesso em:04 ago. 2018.

IRLEN, H. Successful treatment of learning disabilities. In: ANNUAL CONVENTION OF THE AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. 91st. Paper Anaheim, Calif. August 1983.

LEWIN, K. Teoria de campo em ciência social. São Paulo: Pioneira, 1965.

LIMA, Elvira Souza. Escrita Para Todos: a aplicação da neurociência na docência e na aprendizagem. CADERNOS DO CEPAOS. Minas Gerais- Editora Inter Alia, 2013. Disponível em <<http://elvirasouzalima.blogspot.com/2013/01/elvira-souza-lima-escrita-para-todos.html>>. Acesso em 29 de jul. de 2018.

MARCHESI, Álvaro (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação:** transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2004. vol. 3.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SASSAKI, R. K. As escolas inclusivas na opinião mundial. Disponível em: http://www.viverconsciente.com.br/exibe_artigo.asp?codigo=75&codigo_categoria. Acesso em: 16 de setembro de 2018.

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. Pesquisa-ação nas organizações. São Paulo: Atlas, 1997.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. A escola mudou. Que mude a formação de professores. 2010.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Penso Editora, 2016.

LÍNGUA DE SINAIS COMO GARANTIA DE DIREITOS: ASPECTOS LEGAIS E SOCIAIS

Patricia Vesz ¹

1. Introdução

A Língua de Sinais adquire importância histórica, política e cultural ao longo dos anos como garantia de direitos para a comunidade surda brasileira. Nos tocante, a referência às tendências filosóficas que compuseram esse caminho da educação da educação de surdos: Oralismo, Comunicação Total, Bilinguismo e, mais recentemente, a Pedagogia Surda.

Em 2002, foi instituída a Lei nº 10.436 da Língua Brasileira de Sinais – Libras – como forma de comunicação e expressão, dotada de um sistema linguístico junto a uma estrutura gramatical própria, que transmite ideias, fatos e acontecimentos à comunidade surda.

Compreender a Língua de Sinais, enquanto aspecto legal em analogia à garantia de direitos, bem como suas inferências em âmbitos culturais, educacionais e sociais, despertou o interesse para a produção desse estudo. Ilustra um panorama legal da Língua de Sinais como garantia de direitos, no que tange à

¹ Doutoranda e Mestranda em Ciências da Educação, pela Universidad Columbia/PY; Especialista em Educação Especial (UFSM), AEE – Atendimento Educacional Especializado (UFC) e Gestão Escolar (Barão de Mauá) e Aperfeiçoamento em TILS – Tradutora e Intérprete de Língua de Sinais (ISEIB); Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas (Unijui); Tutora do Curso de Graduação Letras Libras da Uniasselvi; Coordenadora da Região Sul do Brasil do IDEHP - Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional; Professora da Educação Básica: Língua Portuguesa - Anos Finais e AEE para alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio da Rede de Ensino de Boa Vista do Incra - RS. E-mail: patriciavesz@hotmail.com.

relevância científica, assim como acadêmica. Considerando o aporte teórico que imprime a importância dessa língua junto à comunidade surda e, não obstante, aos fatores que incidem à perspectiva dessa identidade.

Debruçar-se sobre essa temática despertou a necessidade de aprofundar os estudos acerca de aspectos legais que garantem a Língua de Sinais como importância cultural, educacional e social. Assim, alicerça-se em Brasil (2008), que afirma: “A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão [...]”.

Nessa tangente, contempla a Libras como fator de empoderamento à formação de identidades que circundam esses diversos ambientes, desde a escola, a cultura e a sociedade em que se concebe a inserção da Língua de Sinais em diferentes contextos.

Perfaz um paralelo entre as línguas de sinais e línguas orais, enquanto é reconhecida como qualquer outra língua. Assim traz concepções de autores que agregam pesquisas elucidadas na literatura surda, dentre eles Skliar, Quadros, Strobel e Perlin.

Nesse contexto, o surdo se constrói na subjetividade com sua identidade, cultura, diferença, mas também se constitui no processo em que atua, de modo organizado política e socialmente, como comunidade linguística na construção multicultural.

2. A Língua de Sinais como garantia legal

A Língua de Sinais é garantida como direito legal, por meio do Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, junto ao Art. 18 da Lei nº 10.098/2000, que reconhece-a como “[...] forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, [...] oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”. (BRASIL, 2002).

Não obstante, uma perspectiva de concretização legal, que atende à necessidade de respeitar o direito linguístico do surdo,

bem como da valorização de sua língua, junto à comunidade surda, é reconhecida como língua oficial e nessa tangente de compreensão em que consiste sua função, enquanto identidade, cultura, educação e ensino. Uma realidade em que convivem os surdos, num espaço em que a comunicação torna-se uma das mais significativas e relevantes barreiras que dificultam a comunicação entre seus pares.

A Língua de Sinais enquanto legislação brasileira, apresenta um panorama vigente no país e que, a partir dessa análise legal, aponta para mudanças que favorecem a autonomia na vida dos sujeitos. O Brasil tem sua língua reconhecida para tal, como Libras, que significa Língua Brasileira de Sinais, a partir do Decreto nº 5.626/2005 que:

[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras. (BRASIL, 2005, Art. 2º).

Nessa consonância, a Libras é uma língua de modalidade gestual-visual, não deve ser confundida com gestos ou mímica. Da mesma forma que temos nas línguas orais pontos de articulações dos fonemas, existem articulações na Língua de Sinais, que são expressas por toques no corpo do usuário da língua ou no espaço neutro. Embora cada Língua de Sinais tenha sua estrutura gramatical, surdos de países diferentes comunicam-se com mais facilidade uns com os outros. Isso não ocorre com ouvintes falantes da língua oral, que precisam de um tempo maior para que haja compreensão.

Observa-se o seguinte: o que é denominado como palavra ou léxico, nas línguas orais-auditivas, em Línguas de Sinais são denominadas sinais, formados a partir da combinação do movimento das mãos em um determinado lugar, podendo ser em alguma parte do corpo ou no espaço em frente ao corpo. Estes movimentos das mãos indicam, em analogia aos fonemas e, por vezes, aos morfemas, designados de parâmetros. Honora (2009) diz

que a produção de um sinal, na Língua Brasileira de Sinais, precisa atentar para os cinco parâmetros desta língua, que são:

Configuração de Mãos – CM: formas como as mãos são colocadas para a execução do sinal, pode ser pelo alfabeto datilológico, números ou outro sinal inicial (mão dominante), alguns sinais podem ser representados pelas duas mãos.

Ponto de Articulação – PA: é o lugar em que ocorre o sinal configurado para execução do sinal, pode ser alguma parte do corpo, pode ser num espaço neutro vertical ou horizontal.

Movimento – M: alguns sinais têm movimento, outros não, deslocamento do espaço para a execução do sinal.

Orientação ou Direcionalidade – O/D: direção para a qual o sinal será executado.

Expressão Facial e/ou Corporal – EF/EC: muitos sinais necessitam de complemento facial e até corporal para que sejam compreendidos.

Na combinação desses parâmetros formam-se as palavras e essas formam frases dentro de um contexto, assim é preciso estar atento, visto que uma mudança poderá significar outro sinal.

A Língua de Sinais é a língua natural dos surdos, portanto, a língua materna, ou seja, a primeira, a segunda língua é a língua portuguesa, na modalidade escrita, por ser uma experiência perceptiva visual-espacial diferentemente da língua portuguesa que denota como primeira língua para os ouvintes e a Língua de Sinais como segunda língua, sendo uma experiência perceptiva oral-auditiva.

2.1. Das Concepções à Língua como Empoderamento

A concepção clínico-terapêutica e a concepção socioantropológica circundam a Língua de Sinais, num percurso histórico-político que elucida e nesse aporte, que vêm à luz de um paradoxo, que sustenta e que valoriza a Língua de Sinais, enquanto fator de poder, de identidade e de cultura. Em princípio a concepção clínico-terapêutica percebe o surdo como pessoa com

deficiência, em relação à comunidade ouvinte que, inicialmente, aponta o surdo em desvantagem, se comparado à pessoa sem deficiência auditiva. Esta é classificada por graus, que derivam de leve, moderada e profunda pela idade, localização e etiologia.

Essa referência que se tem na visão clínico-terapêutica, vem ilustrar a surdez como perda auditiva, com vistas à normalização, com o objetivo de torná-lo ouvinte por meio de treinos fonoaudiológicos. Essa conduta recai numa patologia com tendência à cura, em que o aluno seria “treinado” para a fala da comunidade ouvinte.

Quadros (2007, p.10) define surdez e os surdos:

Surdez - A surdez consubstancia experiências visuais do mundo. Do ponto de vista clínico comumente se caracteriza a surdez pela diminuição da acuidade e percepção auditivas que dificulta a aquisição da linguagem oral de forma natural.

Surdos - São as pessoas que se identificam enquanto surdas. Surdo é o sujeito que apreende o mundo por meio de experiências visuais e tem o direito e a possibilidade de apropriar-se da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento e garantir o trânsito em diferentes contextos sociais e culturais. A identificação dos surdos situa-se culturalmente dentro das experiências visuais. Entende-se cultura surda como a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. (QUADROS, 2007, p.10).

Essas definições apontam para a visão que se tem, atualmente, sobre a surdez enquanto experiência visual e não como possibilidade de cura no aspecto médico. O que, para Skliar (1998, p.15) essa tendência ao ouvintismo gera precedentes pedagógicos equivocados como:

[...] um conjunto de representações dos ouvintes a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser ‘deficiente’, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais. (SKILIAR, 1998, p.15).

Essa analogia entre o surdo e o ouvinte norteia a prática de que o aluno com surdez é comparado ao ouvinte e, que o processo de ensino/aprendizagem será da mesma forma.

Na direção oposta está a visão socioantropológica, que manifesta uma concepção formada através dos tempos, pois aponta para uma diferença cultural que remete ao conceito inicial do vocábulo Antropologia. Trata-se da ciência que se dedica ao estudo aprofundado do ser humano. Essa concepção visa a identidade cultural e linguística, constrói-se nas diferenças com as pessoas que ouvem por compartilhar uma Língua de Sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. Para Perlin (1998) escola ao considerar duas línguas, duas culturas e dois contextos diferenciados é que desempenham papéis pedagógicos do bilinguismo. De um lado, a Língua de Sinais como L1 para o surdo e por outro, a língua portuguesa, como modalidade escrita como L2.

Quanto a uma análise legal, a educação brasileira constitui direito de todos os cidadãos brasileiros, conforme preconiza a Constituição Federal (1988), e compete aos sistemas de ensino viabilizar as condições de comunicação que garantam a surdos e a ouvintes, o acesso ao currículo e ao conhecimento.

Nesse percurso, Quadros (2006, p.07) destaca o valor do ensino das duas modalidades linguísticas:

A Língua Brasileira de Sinais - Libras e a Língua Portuguesa são as línguas que permeiam a educação de surdos e se situam politicamente enquanto direito. A aquisição dos conhecimentos em língua de sinais é uma das formas de garantir a aquisição da leitura e escrita da língua portuguesa pela criança surda. O ensino da língua de sinais e o ensino de português, de forma consciente, é um modo de promover o processo educativo. (QUADROS, 2006, p.07).

Ao parafrasear a autora, ressalta-se que o processo de ensinar e de aprender essas duas línguas promove o enriquecimento do contexto educacional, quando alia a prática à teoria, de forma que proporcione um desenvolvimento global do processo educativo.

A relevância significativa com que a educação formal brasileira insere a Língua Portuguesa como língua oficial no país e

a segunda língua – Libras – oficial à comunidade surda, busca uma perspectiva bilíngue.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008, p.12):

Para o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. O atendimento educacional especializado para esses estudantes é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008, p.12).

A educação escolar das pessoas com surdez transita por questões de limites, possibilidades e preconceitos sociais para com estas ações. A limitação da perda auditiva torna-se um entrave à participação da educação escolar e, como se estruturam as propostas educativas, é de se referenciar que, muitos alunos surdos podem ficar com sua aprendizagem defasada pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, sócio afetivo, linguístico e político-cultural e ter perdas consideráveis no processo.

Segundo Skliar (1998, p.98): “[...] o modelo excludente de Educação Especial está sendo substituído por outro, em nome da inclusão, que não respeita a identidade surda, sua cultura, sua comunidade”.

Semelhante a esse modelo presente em escolas regulares, surge a necessidade de se aprofundar a questão multicultural surda. É um aspecto que entende a educação com o olhar predominante da concepção clínico-terapêutica e que se sustenta com base na educação bilíngue, que valoriza a cultura surda e oferece aos alunos um aprendizado significativo.

Nesse sentido, vale se fazer um *feedback* para rememorar o percurso histórico do surdo, que sumariamente remonta à Pré-História, em que as mãos já eram usadas para a comunicação. No

entanto, foi substituída pela oralidade, ao mesmo tempo em que era necessário usar ferramentas. A língua oral predominou e os surdos começaram a ser excluídos dos demais. A história do surdo, na Idade Antiga, em Roma, os surdos eram abandonados e escravizados, pois acreditava-se que eram castigados ou enfeitiçados.

Na Idade Média, os surdos eram jogados em fogueiras para serem queimados, já que não conseguiam se confessar foram proibidos de receber comunhão e nem podiam casar.

Na Idade Moderna, Pedro Ponce de Leon criou a primeira escola de surdos na Espanha, ensinava italiano, latim e grego a dois irmãos surdos. Em 1613, foi criado o alfabeto manual; Juan Pablo Bonet foi o primeiro a criar o método oral da educação de surdos. Em 1755, foi fundada a primeira escola de oralismo puro. Charles Michel L' Epée, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris.

Na Idade Contemporânea, entre 1870 e 1890, Alexander Graham Bell, defendeu o oralismo em detrimento da Língua de Sinais. Em 1857, foi criado o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES – no Rio de Janeiro, pelo padre francês Ernest Huet. No Congresso de Milão, a Língua de Sinais deveria ser substituída pelo oralismo, em que permitia somente o uso da fala para comunicação e em 1957, a Língua de Sinais foi proibida em salas de aula, mesmo assim, os surdos continuaram a usá-la.

Em 1987, foi criada a Federação Nacional de Integração e Educação dos Surdos – Feneis, entidade que tem por objetivo

[...] a defesa e a luta dos direitos da Comunidade Surda Brasileira [...] esclarecer para a sociedade em geral, a importância de respeitarem a forma de comunicação da Comunidade Surda, a sua cultura e porque não dizer a sua história de evolução, enquanto minoria linguística, que há séculos vem lutando pelo seu espaço e o reconhecimento de direitos que lhe são inerentes. (Disponível em: <https://www.libras.com.br/feneis>. Acesso em: 12 de junho de 2019).

Por volta de 1970, é trazida para o Brasil, pela Universidade Gallaudet, a filosofia da Comunicação Total em que se mistura todo e qualquer forma de comunicação, desde gestos, mímicas,

oralização, sinais... e dez anos depois é introduzido a Bilinguismo. Essa proposta de educação bilíngue começa a se fortalecer a partir das diferentes identidades que norteiam a educação de surdos e embasam a Libras enquanto segunda língua, reconhecida pela Lei nº 10.436/2002. E nesse enfoque, a Pedagogia Surda é ilustrada por Perlin e Strobel (2008, p.21) declaram que essa constitui a subjetividade do surdo, isto é:

“[...] pensamos que a pedagogia surda provoca a sensação de que não somos segregados, não somos o estereótipo do diferente, vivemos o respeito à alteridade”. Esse método dá ênfase à educação na diferença por meio da mediação intercultural e ajuda na construção da identidade do surdo. (PERLIN E STROBEL, 2008, p.21).

Saindo dos modelos tradicionais para adentrar as teorias culturais contemporâneas à identidade e à diferença que abarcam as questões, enquanto formação de uma língua, empoderam e a legitimam, visando uma conquista gradual que está em ascensão para as minorias linguísticas, na busca de remoção de barreiras culturais e atitudinais que circundam a comunidade surda.

Nessa ascendência, adentrar o conceito de identidade denota para diferentes perspectivas que movimentam-se por elementos educacionais, culturais e sociais. Perspectivas citadas por Stuart Hall (2011), anteriormente concebidas como concepções de identidade que se relacionam às visões de sujeito, ao longo de sua história.

Constitui-se uma identidade, por meio de diferentes papéis, que são heterogêneos e derivam-se pela ordem religiosa, política, funcional, estética e de gênero. Desse modo, a constituição da identidade do sujeito está relacionada às práticas sociais, e não a uma língua determinada. Tampouco está relacionada às interações discursivas diferenciadas, no decorrer de sua vida: na família, na escola, no trabalho, em diferentes espaços sociais a identidade do surdo se constitui e, conseqüentemente, a cultura surda.

No entanto, há de se referenciar que, essa questão cultural da problemática do surdo não é e nem deve ser a criação de grupos minoritários, mas sim considerá-la como característica linguística

que tem a possibilidade de “[...] desenvolvimento normal da cognição, da subjetividade, da expressividade e da cidadania da pessoa surda”. (SÁ, 1999, p.157-158).

As identidades não têm apenas uma face, variam e se espelham em muitas que se formam pela experiência visual e como ser surdo. Fundamentadas por Perlin (2006, p.138) como:

As identidades surdas são multifacetadas, fragmentadas, em constantes mudanças; jamais se encontra uma identidade mestre, um foco. Os surdos passam a serem surdos através da experiência visual, de adquirir certo jeito de ser surdo. (PERLIN, 2006, p.38).

O autor acrescenta que, “a identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições”. (PERLIN, 1998, p.52).

A existência da identidade contempla as características culturais e sociais de produção e transmissão cultural. Perlin (1998 *apud* SALLES, *et al.*, 2004, p.41) divide essas Identidades, tendo como base os níveis de participação na comunidade surda, as características assumidas na identidade surda, assim definidas: Identidade Flutuante (identifica-se mais com a comunidade ouvinte do que a surda); Identidade Inconformada (o surdo tem dificuldade captar sua própria identidade); Identidade de Transição (comunicação visual-oral em xeque com a comunicação visual sinalizada); Identidade Híbrida (dependência dos sinais e do pensamento na língua oral); Identidade Surda (experiência na Língua de Sinais).

Cada identidade, o surdo se fortalece e se relaciona com os seus pares, o que possibilita o multiculturalismo. Num dado momento, compreende-se essa diversidade identitária, baseada em diferentes tipos de comunicação que os indivíduos usam e estabelecem uma comunicação mais adequada.

A cultura garante um lugar como diferença e é fundamental à educação. Ela emerge como constituidora dos fundamentos da

educação no que têm de interferência as contradições de outras culturas na educação dos surdos. (PERLIN e STROBEL, 2008, p.28).

Em suma, toda língua torna-se uma construção cultural utilizada como forma de transmissão de conhecimentos e cultura da comunidade que a utiliza. Por isso, segundo Bagno (2003) *apud* NOVAES (2010), a língua sinalizada deve ser vista “não só como ferramenta que devemos usar para obter resultados”, ela produz e transmite cultura.

Em seu livro “As imagens do outro sobre a cultura surda”, a também pesquisadora surda, Strobel (2008, p.22), já citada anteriormente, diz que:

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

Essa compreensão considera a existência de uma identidade e que esta é própria do surdo. “É por meio da cultura que uma comunidade se constitui, integra e identifica as pessoas e lhes dá o carimbo de pertinência, de identidade”. (SALLES, 2004, p.40).

A identidade cultural caracteriza-se como uma forma de distinguir os diferentes grupos sociais e culturais entre si. A identidade cultural pode ser melhor entendida se for considerada a produção da política da identidade, que dá origem a esta concepção educacional do surdo.

De acordo com Perlin (1998), a identidade cultural alterna-se como identidade social, pois é o conjunto de características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos. Revelam o que são, embora inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes de outros grupos.

Quando se abordam as questões culturais e sociais, é importante enfatizar a questão educacional no âmbito da cultura escolar que é burocrática, normativa e valoriza a homogeneidade de ritmos, processos e linguagens. É oportuno salientar que,

atualmente, existe um crescente interesse por estudos culturais, no campo da educação. A partir da compreensão de práticas sociais, próprias da complexidade da vida escolar, distingue-se como fundamental, o estudo das relações que permeiam o social e o simbólico, construtores de significados que dão sentido às ações pedagógicas. A subjetividade é construída em espaços multidimensionais no mundo contemporâneo.

A escola se configura como um espaço de construção de identidades, visto que disponibiliza, em sua constituição, que acolhe uns e separa outros sujeitos. Entretanto, no pensamento de Vygotsky (1995), é preciso salientar que, apenas uma prática educacional baseada em processos interativos pode ser bem sucedida. A partir da reestruturação de meios mediacionais, é possível contribuir para a quebra dos processos de exclusão e segregação do educando deficiente, ao favorecer suas potencialidades.

As Línguas de Sinais são consideradas naturais por surgirem do convívio entre os sujeitos. Ao comparar as Línguas de Sinais com a complexidade e a expressividade das línguas orais, Honora (2009, p.41) afirma que “[...] pode ser passado qualquer conceito, concreto ou abstrato, emocional ou racional, complexo ou simples por meio delas”. As Línguas de Sinais vão muito além da simples junção de gestos ou mímica como, é de senso comum para muitas pessoas. Por serem estruturadas por regras próprias, são consideradas línguas naturais.

Segundo Gesser (2009), pode-se afirmar que a Língua de Sinais possui estatuto linguístico por apresentar características presentes em outras línguas naturais. A Língua de Sinais tem gramática própria e se apresenta estruturada em todos os níveis, como as línguas orais: fonológico, morfológico, sintático e semântico.

Ao mesmo tempo em que as línguas orais são utilizadas por meio oral-auditivo, as Línguas de Sinais utilizam o meio visual-espacial. Quanto à compreensão da Língua de Sinais, através do olhar que os movimentos expressam pelo emissor, a compreensão da Língua Oral se dá através do ouvido, sem a necessidade de olhar para o falante.

Ressalva-se que as Línguas de Sinais precisam estar ao alcance da visão, para que o sinal seja notado e percebido pelo receptor.

Configura-se de real importância, mencionar que as Línguas de Sinais estão em constante transformação, com novos sinais e são vivas, porquanto introduzidos pela comunidade surda, conforme a necessidade. As Línguas de Sinais não são universais, pois cada país tem a sua, assim como não existe uma língua oral única. A Língua de Sinais possui estrutura gramatical e representa a cultura de um grupo social.

3. Aspectos legais à garantia de direito

Acredita-se que a legislação que vigora no país é fruto de um percurso histórico, que se soma aos caminhos que perpassaram pelo passado, atuam no presente e podem vislumbrar o futuro reservado à educação brasileira.

Diante dessa proposta legal, é de suma importância que, ao se recomendar a educação inclusiva, tenha-se em vista a promoção do aluno. Dentro de um modelo que contextualiza as diferenças, que compactua com valores inter-relacionados e propõe uma equidade para a unidade no processo inclusivo, que aponte para uma mudança de paradigma educacional, cultural e social.

No que concerne à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, parte I - Introdução, preconiza que “a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis”, [...] que postula “a ideia de equidade” no contexto social e histórico em posições de “exclusão dentro e fora da escola”. (BRASIL, 2008, p.1).

Para enfatizar, na parte II – Marcos históricos e normativos, o Instituto dos Surdos Mudos foi criado em 1857, hoje denominado INES, no Rio de Janeiro, também foi elencado para atendimento a esses estudantes. Na parte VI – Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Para o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. O atendimento educacional especializado para esses estudantes é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008, p.12).

Explanando ainda sobre a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”, no que diz respeito aos – Atendimento Educacionais Especializados – AEEs – são realizados por profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Libras, da Língua Portuguesa, na modalidade escrita como segunda língua, já que a Libras seria a língua materna [...] para estudantes surdos ou com deficiência auditiva. (BRASIL, 2008).

Deste modo, a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – Lei nº 13.146/2015, no Capítulo I Das Disposições Gerais, art. 3º, inciso V, descreve:

Comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações; (BRASIL, 2015).

Acrescenta ainda no Capítulo V Do Direito à Educação, no Art. 28, incisos: IV – “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; [...]”. (BRASIL, 2015).

Para dar concretude a essa determinação legal, o mesmo documento se preocupou com o profissional da educação que iria conduzir esse processo quando assegura: XI – “formação e

disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio”. (BRASIL, 2015, Art. 28).

O documento supracitado foi além dessa preocupação, pois teve atenção a outras questões que, para o aluno surdo são de extrema importância. De fato, ficou garantido, no inciso XII – “oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva², de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação”; [...]. (BRASIL, 2015).

É importante esclarecer que essa legislação ilustra sobre a formação e as funções dos tradutores que mediam a comunicação entre professores e alunos:

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do caput deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras.

Art. 30, inciso VII – tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (BRASIL, 2015).

A Legislação Brasileira de Inclusão traz a Língua de Sinais e suas formas de comunicação, bem como a utilização do Braille, utilizada como instrumento ou como ato comunicativo das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs. Acrescente-se a educação bilíngue na escola, habilitação dos profissionais, papel dos Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais – TILS – na educação brasileira, até as questões que reportam à tradução de editais.

² Tecnologia Assistiva é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão. (BERSCH; TONOLLI, 2006).

Para tanto, o Art. 1º infere sobre o reconhecimento da Libras, sua estrutura como outra língua qualquer que apresenta os níveis linguísticos [...] “oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”. (BRASIL, 2002).

Mediante essa afirmação, os órgãos públicos e empresas devem garantir formas de apoiar a Libras como meio de comunicação para usuários desta língua; bem como a “garantia de atendimento e tratamento na área de assistência à saúde” adequados às pessoas surdas. (BRASIL, 2002, Art.: 2º e 3º).

No entanto, compete ao “sistema educacional [...] garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras”, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente. Frisa-se como “Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”. (BRASIL, 2002, Art. 4º).

O Decreto nº 5.626/2005 referencia ainda à Língua Brasileira de Sinais como disciplina curricular, formação de professor e de instrutor de Libras – Capítulo IV “Do Uso e da Difusão da Libras e Língua Portuguesa para o Acesso das Pessoas Surdas à Educação”, com a garantia do Atendimento Educacional Especializado como modalidade e etapas da educação, acesso à informação e atividades desenvolvidas que perpassam todos os níveis de ensino.

Nesse tocante, o Capítulo VI – “Da Garantia Do Direito À Educação Das Pessoas Surdas Ou Com Deficiência Auditiva” (Art. 22) – aponta sobre o que compete às instituições federais de ensino de Educação Básica, com a garantia de inclusão das pessoas com surdez ou deficiência auditiva. Isso deve acontecer em escolas, nas classes com professores bilíngues que perpassam todos os níveis de ensino, “cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa”.

No Brasil, denominam-se bilíngues aquelas classes em que se tem a L1 (língua materna) e L2 (língua portuguesa), sejam línguas

de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. Nesse enfoque Brasil (2005, Art. 22) salienta ainda que:

Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação. (BRASIL, 2005, Art. 22).

A legislação brasileira, acerca dos aspectos educacionais e sociais aponta para a garantia, o atendimento e a escolarização dos estudantes surdos nas escolas, como forma de regulamentar a proposta da organização dos sistemas de ensino que abraçam a inclusão, incondicionalmente.

Nessa perspectiva de concretização legal, observa-se que atende à necessidade de respeitar o direito linguístico do surdo, bem como da valorização de sua língua, reconhecida como língua oficial das comunidades surdas do Brasil e, nesse aspecto compreender em que consiste a função dessa língua, enquanto e educação e ensino.

4. Conclusão

O presente estudo propiciou uma análise documental, no que tange a Língua de Sinais como garantia de direitos, movimentos sociais em prol do reconhecimento de uma língua, iniciativas individuais e coletivas, por meio de mobilizações e conscientização de surdos e de ouvintes, no que perfaz a legislação brasileira em aspectos educacionais, culturais e sociais, dentre tantas conquistas da comunidade surda.

A Libras é a Língua Brasileira de Sinais utilizada por usuários surdos, bem como pela comunidade surda do Brasil, é composta por uma estrutura gramatical que compreende os níveis linguísticos como outra língua oral.

Na sequência, as influências pedagógicas voltam-se para as concepções clínico-terapêutica e socioantropológica que, intrinsecamente, ora a surdez é vista como deficiência e ora como

principal identidade do surdo. Na relevância histórico-política no percurso traçado pela Educação de Surdos, no Brasil, enfatiza-se com as tendências filosóficas primordiais à construção da Língua de Sinais.

Ressalta-se o poder de uma língua enquanto formação identitária educacional, cultural e socialmente nesse contexto. A valorização da Libras como língua natural e materna para os surdos, necessidade de aquisição da segunda língua do país, reconhecida por lei. Tornando-a instrumento de empoderamento, como direito à diversidade humana, necessária à conquista da cidadania e protagonismo surdo e que perpassasse pela informação, em seguida ao reconhecimento de uma língua própria, a qual a Libras já foi uma das vitórias, tanto em aspectos legais que compreenda diferentes contextos.

5. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008.

_____. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm; acesso em: 4 Outubro 2018.

_____. **Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 outubro de 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 20 de outubro de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

FENEIS. Sobre a Feneis. Disponível em: <<https://feneis.org.br/sp/sobre/>>. In: <https://www.libras.com.br/feneis>. Acesso em: 12 de junho de 2019.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 87 p.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HONORA, M. FRIZANCO, M. L. E. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

NOVAES, E. C. **Surdos**: educação, direito e cidadania. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

PERLIN, G. **Histórias de vida surda**: identidades em questão. Dissertação de mestrado do programa de pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS/FACED, Porto Alegre: 1998.

_____, G. e STROBEL, Karen. **Fundamentos da educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Florianópolis: 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. **Idéias para ensinar português para alunos surdos** /Ronice Muller Quadros, Magali L. P.Schmiedt. – Brasília: MEC, SEESP, 2006. 120 p.

_____. O tradutor e intérprete de língua de sinais e língua portuguesa. 2. ed Secretaria de Educação Especial; Brasília: MEC; SEESP, 2007.

SÁ, N.R.L. **A educação dos surdos**: A caminho do bilingüismo. Niterói: EDUFF, 1999.

SALLES, H.M.M.L. Et.al. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, 2004, SEESP.V.1.

SKLIAR, C. Discursos y prácticas sobre a deficiência y normalidad. Lãs exclusiones del lenguaje,del grupou de la mente. In: GENTILI, P.**Códigos para la cidadania**. La formación ética como práctica de la libertad. Madrid/Buenos Aires: Santillana, 2000.

_____. C. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, RS: Mediação, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas.** Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

CAMPOS DE ATUAÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE

Márcia Schiavo¹

1. Introdução

A Psicomotricidade tem como finalidade desenvolver na criança a área que abrange as manifestações psíquicas e biológicas, de modo a conduzir ao amadurecimento neuromotor, pela maturação do sistema nervoso e mielinização. De acordo com Oliveira (2012): “Deve estar presente nas atividades escolares, por que o pensamento da criança se constrói a partir da atividade motora permitindo à criança explorar o ambiente externo, proporcionando experiências concretas para seu desenvolvimento intelectual” (OLIVEIRA, 2012, p.45).

Ao constatar as teorias sobre a intervenção realizada pelas ações psicomotoras na criança, sabe-se que atividades como jogos e brincadeiras, são essenciais para a prática no cotidiano escolar. Na visão de Almeida (2008), os jogos e brincadeiras contribuem para a caracterização de atividades propostas, sem estar ligados apenas à disciplina de Educação Física. Quanto a isso, Rossi (2012) descreve os benefícios da educação psicomotora para a educação infantil:

O trabalho da educação psicomotora com as crianças deve prever a formação de base indispensável em seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, dando oportunidade para que por meio de jogos, atividades lúdicas, se conscientize sobre seu corpo. Através dessas atividades lúdicas a criança desenvolve suas aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor (ROSSI, 2012, p.15).

¹ Mestranda em Ciências da Educação, Universidad Columbia Del Paraguay, 2019. Professora de Educação Física da Rede Estadual do Espírito Santo. E-mail: marcia_schia@hotmail.com

Os jogos e as brincadeiras, como ferramentas didáticas, são indispensáveis para que as crianças se desenvolvam de forma plena. O lúdico contribui para a sociabilidade do sujeito e, através dessas ferramentas, o aluno constrói suas hipóteses e contextualiza o conteúdo, de diferentes formas, o que possibilita aprendizagens significativas, ao desenvolver habilidades e competências fundamentais para o pleno progresso (ALMEIDA, 2008). Em vista dessas considerações, Antunes (2013) confirma que o ato de brincar possibilita à criança descobrir e explorar habilidades, e está diretamente ligada ao emocional. Em diferentes tarefas, a criança supera dificuldades e se reconhece como pertencente de um grupo social. (ANTUNES, 2013).

No decorrer dos anos iniciais, a criança sistematiza o pensamento e se desenvolve por meio da procura por vivências inovadoras. Desse modo, a ludicidade, que é própria da educação psicomotora, busca desenvolver no aluno a capacidade psíquica, motora e afetiva, por meio de jogos, brincadeiras e diferentes ações lúdicas, em que o sujeito percebe as capacidades do próprio corpo. Nesse sentido, justifica-se a escolha do tema proposto.

O objetivo geral do presente trabalho é reconhecer a importância da Psicomotricidade na Educação Infantil. Os objetivos específicos, por sua vez, apontam para: compreender a relação entre a Psicomotricidade e aprendizagem; identificar os campos de ação em que a Psicomotricidade atua; demonstrar quais jogos e brincadeiras contribuem para o desenvolvimento psicomotor.

2. Materiais e métodos

Segundo Gil (2007), pesquisa é definida como o:

(...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados (GIL, 2007, p.17).

Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória, pois Gil (2007, p.35) explicita que: “seu objetivo é proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”, quanto aos procedimentos o estudo está fundamentado nos escritos de Kahlmeyer-Mertens (2007, p.37) que afirmam: “a pesquisa bibliográfica é elaborada através de material já publicado com o objetivo de dar valor e veracidade aos fatos”.

Quanto à natureza, a pesquisa é básica, segundo Gerhardt; Silveira (2009, p.34) descrevem: “Objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais”.

A abordagem é qualitativa, de acordo com Minayo (2001, p.14): “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

3. Apresentação e discussão dos resultados

Ao demonstrar os estudos bibliográficos, buscou-se nomear os assuntos de maneira clara e objetiva, para que outros pesquisadores possam despertar o interesse pelo tema e aprofundar mais as teorias que auxiliem no cotidiano escolar, estando ou não na sala de aula.

3.1. Conceito e considerações históricas da psicomotricidade

A Psicomotricidade é a ciência que estuda o sujeito, por meio da movimentação do corpo e sua conexão com o universo interior e exterior. No parecer de Fonseca (2015), pode ser trabalhada a partir da observação da mobilidade da criança, manifestada pelas ações que possibilitam conhecer e dominar o próprio corpo (FONSECA, 2015).

O procedimento procura auxiliar no desenvolvimento e formação do corpo, objetivando a prática da movimentação durante o período infantil. Sendo assim, quando as atividades são

bem planejadas, os alunos, além do seu desenvolvimento corporal, também se socializam e se tornam criativos. Na visão de Costa (2012), a Psicomotricidade apresenta uma concepção unificada do ser humano:

A Psicomotricidade baseia-se em uma concepção unificada da pessoa, que inclui as interações cognitivas, sensório-motoras e psíquicas na compreensão das capacidades de ser e de expressar-se, a partir do movimento, em um contexto psicossocial. Ela se constitui por um conjunto de conhecimentos psicológicos, fisiológicos, antropológicos e relacionais que permitem, utilizando o corpo como mediador, abordar o ato motor humano com o intento de favorecer a integração deste sujeito consigo e com o mundo dos objetos e outros sujeitos (COSTA, 2012, p.39).

A socialização do sujeito inicia-se a partir do desenvolvimento psicomotor, visto que a equilíbrio se dá pela via do pensamento e da relação com o outro, e essa conexão se faz presente com o ato da comunicação, no qual cada indivíduo se realiza.

A criança e/ou pessoa que manifesta atraso no desenvolvimento psicomotor, certamente irá apresentar dificuldades na leitura, interpretação, escrita, lógica matemática e demais habilidades que devem ser desenvolvidas. Nesse enfoque, o aluno vivencia experiências novas e planeja seu pensamento nos anos iniciais, procurando obter novas capacidades (ROSSI, 2012).

Vale destacar, de acordo com Antunes (2013), quanto às considerações históricas da Psicomotricidade que, na Antiguidade, o corpo humano, como estudo, não era valorizado. Era importante como esporte e atividade física e cultuado pelas artes, úteis para as guerras constantes e apresentações públicas, como as Olimpíadas. Dava lugar aos estudos relacionados à espiritualidade, que eram considerados essenciais, tanto nos aspectos filosóficos, históricos quanto religiosos. (ANTUNES, 2013).

É digno de nota para Mourão (2009) que, no século XX, os neurologistas começam a estudar as estruturas cerebrais, pois necessitavam compreender os fatores patológicos do ser humano. Posteriormente, psiquiatras e psicólogos também tiveram

curiosidade de investigar a relação do corpo com o mundo (FONSECA, 2015).

Por volta de 1900, Edward Dupré, iniciou os estudos sobre as relações psíquicas e as relações motoras, mas em primeiro lugar, sobre o ponto de vista neurológico-organicista e a noção de Psicomotricidade (LE BOULCH, 2009). Os estudos de Dupré contribuíram para que vários autores continuassem a abordar temas baseados na interação entre psiquismo e motricidade, de acordo com sua área específica. Conforme Nascimento (2015), foram criadas escalas de desenvolvimento baseadas na maturação neurológica por Gesell e Schilder, que desenvolveram a noção de esquema corporal, sob o ponto de vista psicanalítico. “Ajuriaguerra tentou estabelecer a diferença entre motricidade e psicomotricidade, englobando a noção de uma forma de expressão do indivíduo” (NASCIMENTO, 2015, p.30). Da mesma forma, Coste (2010) destaca o alcance da Psicomotricidade:

A psicomotricidade tem grande abrangência se utiliza de ciências como: Psicanálise, Sociologia, Psicologia e Biologia tendo em vista melhor conhecimento sobre o movimento e desenvolvimento psicomotor do ser humano. A prática está voltada para a Terapia Psicomotora, Reeducação Psicomotora e Educação Psicomotora (COSTE, 2010, p.108).

É relevante destacar, segundo Francesca (2009), que a Terapia Psicomotora é aquela que está ligada diretamente a todos os casos-problema, nos quais a dimensão afetiva pode ser dominante na instalação inicial do transtorno, pode englobar também a educação e reeducação. Ao mesmo tempo, a Educação Psicomotora tem perspectiva pedagógica e sua prática está ligada às escolas ao utilizar o movimento humano, com o intuito de desenvolver o sujeito em sua totalidade. A Reeducação Psicomotora está inserida numa estratégia de ajuda, por meio de jogos e atividades psicomotoras, atenta aos distúrbios da postura, fragilidade motora, equilíbrio e coordenação (FRANCESCA, 2009).

Portanto, os estudos referentes à Psicomotricidade contribuíram para uma nova abordagem do corpo humano, em

seus diversos aspectos. Compreende-se, conforme a autora supracitada, que a Psicomotricidade tem como objetivo atingir a totalidade do desenvolvimento do indivíduo, em relação ao corpo, num processo normal de desenvolvimento para o conhecimento do corpo e dos segmentos corporais (FRANCESCA, 2009).

3.2. Relação da psicomotricidade e aprendizagem

A aprendizagem está relacionada diretamente ao desempenho motor da criança, pois atividades como colagem, cortes finos, escrita e desenvolvimento intelectual exigem conhecimento do corpo. O desenvolvimento psicomotor pode acontecer se forem incentivadas todas as áreas do corpo, resultando assim, numa melhor aprendizagem (GUILHERME, 2009).

Problemas de aprendizagem como causas emocionais, sensoriais, intelectuais, sociais e físicas podem ser vencidas, se o desenvolvimento psicomotor for bem estimulado. No entanto, é necessário entender a causa para ajudar a criança. Dessa forma, a educação psicomotora contribui para o desenvolvimento das competências existentes e o estímulo é um elemento indispensável para a aprendizagem. De acordo com Ausubel *et al.* (2008, p.187) “O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso seus ensinamentos”.

Para que a aprendizagem expressiva aconteça, é essencial que a criança aja positivamente, para assim, aprender de modo significativo, que se disponha a aprender. É necessário, portanto, relacionar o novo material e os que estão disponíveis em sua cognição. Nesse caso, a motivação durante o período é indispensável para que se potencialize pelos estímulos que objetivam a aprendizagem significativa (FRANCESCA, 2009).

Sabe-se que, ao estimular o ambiente sobre o sujeito experiente, resulta na aprendizagem. Dessa forma, é essencial que a aprendizagem seja significativa, representando assim a Psicomotricidade, que se for bem desenvolvida na criança, pode

reproduzir níveis de aprendizagem mais adequados (ALMEIDA, 2008). Ademais, segundo Costa (2012), o incentivo a diferentes aprendizagens resulta numa efetiva mudança no comportamento da criança, o que amplia seu potencial e aprimora a relação direta com o meio e com aquilo que está aprendendo (COSTA, 2012).

É essencial que o professor compreenda e se interesse pelos alunos, bem como pelo processo de ensino/aprendizagem. Para Mourão (2009), é preciso perceber que os alunos estão se transformando, que são singulares no seu desenvolvimento. Nessa direção, é necessário que o professor realize uma avaliação psicomotora nas crianças para identificar seus bloqueios, pois cada criança é singular e é de suma importância compreendê-la, integralmente, para poder ajudar.

Nesse contexto, o estudo contou com a colaboração de Guilherme (2009, p.354), ao afirmar que para a avaliação psicomotora é necessário verificar aspectos como: “Qualidade tônica (rigidez ou relaxamento muscular); Qualidade gestual (dissociação manual e dos membros superiores e inferiores); Agilidade; Equilíbrio; Coordenação; Lateralidade; Organização têmporo-espaçial; Grafomotricidade”. Portanto, considerando os aspectos avaliativos, compreende-se que a avaliação é essencial para observar se há atrasos ou avanços no desenvolvimento de equilíbrio, coordenação motora e estruturas espaço/tempo.

No parecer de Le Boulch (2009), a realidade frequente, no contexto da Educação Infantil, é quando esses problemas são mais visíveis, dependendo da intensidade com que ocorrem, decorrentes de causas como fragilidade no intelecto, no emocional, atrasos na maturação e descompasso motor. Esse entendimento se amplia ao perceber que esse nível de escolaridade é o grande responsável pela visibilidade motora quando a criança passa do engatinhar para ficar de pé, passa a se locomover com autonomia, o que não garante que esses sujeitos deixem de ser acometidos de descompasso ou distúrbios. Distúrbios psicomotores são problemas que podem acometer os indivíduos. Diante disso, a Psicomotricidade considera o indivíduo de forma global pois investiga se o problema está no

corpo, na área da inteligência ou até mesmo na afetividade (NASCIMENTO, 2015).

O ser humano é complexo, por isso é muito difícil traçar um diagnóstico, no que se refere ao desempenho motor. O tratamento muda de criança para criança, pois depende da análise da causa e sintomas da doença que apresentam (JOSÉ; COELHO, 2010).

Nesse tocante, a Psicomotricidade desempenha importante papel no desenvolvimento da criança, pois obedece às etapas que contribuem para o crescimento intelectual, corporal e afetivo da criança. Como exemplo disso, apresenta-se a figura 1.

Figura 01: Esquema da Psicomotricidade



Fonte: OLIVEIRA (2012).

A partir da análise da figura, compreende-se que as etapas da Psicomotricidade ocorrem com o estímulo de movimentos, jogos e brincadeiras, que colaboram para o desenvolvimento harmônico da criança. A finalidade da Psicomotricidade é fazer da criança um ser comunicativo, criativo e de pensamento operante. No dizer de José; Coelho (2010, p.109), “As atividades motoras desempenham na vida da criança um papel importantíssimo, em muitas das suas primeiras iniciativas intelectuais. Enquanto explora o mundo que a

rodeia, ela percebe os meios com os quais fará parte dos seus contatos sociais” (JOSÉ; COELHO, 2010, p.109).

Por essa linha de pensamento, Oliveira (2012) esclarece que as atividades motoras colaboram com as atividades de concentração, atenção, interação e participação, proporcionando maiores desafios, motivação e o aprender na prática. Os movimentos são de grande valia para a esfera psíquica, biológica, social e cultural da criança, pois compreendem resultados dos demais componentes que formam o sujeito como um todo (OLIVEIRA, 2012).

Em seguimento à ponderação de Coelho (2010), a criança que tem menos de três anos ainda não tem as funções motoras bem definidas, investigam o mundo por meio dos sentidos para criar mediação entre si e o meio em que vive. O verdadeiro entendimento entre o concreto e o abstrato se dá somente mais tarde, quando for capaz de diferenciar seus movimentos e pensamentos (FRANCESCA, 2009).

A disciplina de Educação Física na escola é indispensável, pois as atividades psicomotoras desenvolvidas hoje são vistas como uma ação para a evolução integral do aluno. A Psicomotricidade implica na consciência corporal, na forma de pensar e agir em diversas situações, torna o sujeito autônomo para que possa efetivar as ações cotidianas.

3.2.1. Educação física e seus conteúdos

A disciplina de Educação Física está diretamente ligada ao campo da Psicomotricidade, uma vez que, pelas atividades lúdicas, como brincadeiras e jogos é capaz de possibilitar o desenvolvimento motor e intelectual da criança. Dessa forma, cabe ao professor da área reconhecer as dificuldades dos alunos e criar métodos que auxiliem para o pleno desenvolvimento (AYOUB, 2010).

Sabe-se que se o aluno não receber incentivo adequado na etapa de aprendizagem, o desenvolvimento motor, psicológico e cognitivo pode ser afetado. A educação física tem um importante papel na evolução da criança, visto que o professor deve alternar e

diversificar atividades, estimulando diferentes ações e a autonomia psicomotora a fim de que o educando se desenvolva (CAMPÃO; CECCONELLO, 2008).

Entende-se que conteúdos são mais que uma seleção de diversas áreas do esporte. São construções humanas, conhecimentos e vivências que interferem no processo de maturação e socialização dos alunos. Dançar, jogar e praticar esportes, não são formas de fugir e se alienar da realidade. São formas de se apropriar do mundo (CASTRO, 2008). São conteúdos que devem não apenas ser ensinados, mas entendidos como parte indissociável da significação humana e social. Nota-se que o movimento humano é mais que um simples ato motor. Ele faz parte da cultura e da história do homem (CAMPÃO; CECCONELLO, 2008).

A tematização dos conteúdos deve buscar a compreensão de que cada uma das formas da cultura do movimento do homem apresenta diferentes expressões, visto que quem os cria e recria se encontra em diferentes e particulares fases de desenvolvimento (CASTRO, 2008). Deve-se observar que os conteúdos são incorporados pelo indivíduo, enquanto parte indissociável de uma permanente evolução. Portanto, os conteúdos da Educação Física também devem estar em constante reavaliação, em face das realidades sociais (CAMPÃO; CECCONELLO, 2008).

Alguns conteúdos trabalhados na Alfabetização, Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, devem e podem ser abordados nas demais séries, sempre que for necessário, para alcançar os objetivos propostos. Os conteúdos não devem ser específicos a cada série (AYOUB, 2010). Devem, sim, constituir um referencial para a continuidade do programa. A criança deve ser valorizada, embora demonstre ser pouco habilidosa. Independentemente de sua condição social, a criança deve ter oportunidades iguais. As atividades não devem ser repetitivas nem mecânicas, segundo a Secretaria de Educação do Estado do Espírito

Santo – SEE-ES (1999)² “[...] evitando o reprodutivismo sem o entendimento” (SEE-ES, 1999, p.9).

O jogo é uma das formas primordiais de edificar o saber. Por intermédio do jogo-brincadeira são simbolizados os atos do homem, apreende-se o funcionamento dos objetos e da sociedade, além de permitir à criança expressar suas ideias (CASTRO, 2008). Dessa feita, Ayoub (2010) declara:

Através das brincadeiras, desenvolvendo a psicomotricidade que a criança vai descobrir e desafiar seus próprios limites, ousar em situações de perigo, começar a fazer relações lógicas e se tornar cada vez mais criativa e espontânea contribuindo para seu total desenvolvimento (motor, afetivo e social). Se o desenvolvimento psicomotor for mal constituído, a criança poderá apresentar problemas na escrita, na leitura, na direção gráfica, na distinção de letras, na ordenação de sílabas, no pensamento abstrato e lógico, na análise gramatical, dentre outros (AYOUB, 2010, p.57).

Diante do exposto, estes temas/conteúdos, produzidos a partir das relações sociais, devem estar presentes nos programas das escolas, tomando-se o cuidado ao conduzi-los, para que cumpram um papel verdadeiramente educativo. A educação física desempenha importante papel ao trabalhar o movimento, pois é por meio dele que se possibilitam os estímulos que envolvem o aluno num ambiente de afetividade, objetivando o desenvolvimento absoluto do educando.

4. Conclusão

Ao longo desta pesquisa, foi possível compreender que o aspecto motor é um importante mecanismo utilizado para que ocorra o desenvolvimento cognitivo da criança. Dessa forma, logo se percebe o papel do jogo como agente facilitador para que esse desenvolvimento aconteça.

Compreendeu-se que, por meio do movimento a criança explora o ambiente, o que é importante para a percepção e,

² Disponível em: <<https://cee.es.gov.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

consequentemente, para a aprendizagem. As habilidades motoras utilizadas para a realização dos movimentos são consideradas componentes de execução de movimentos, e possuem um importante papel no desenvolvimento cognitivo.

Portanto, as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento motor, cognitivo, cooperativo e interativo, devem ser bem planejadas para que, em todas as ações efetivadas, os alunos possam executá-las de forma plena, tornando-os indivíduos motivados a se desenvolverem integralmente.

5. Referências

ALMEIDA, Geraldo Peçanha. **Teoria e Prática em Psicomotricidade: Jogos, Atividades Lúdicas, Expressão Corporal e Brincadeiras Infantis**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

ANTUNES, Celso. **O Jogo e a Educação Infantil**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2013.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 2008.

AYOUB, E. **Reflexões sobre a educação física da educação infantil educativas**. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://www.unaerp.br/revista-cientifica-integrada/edicoes-antiores/a-importancia-da-psicomotricidade-nas-aulas-de-educacao-fisica-na-educacao-infantil/file>>. Acesso em: 02 de set. 2019.

CAMPÃO, S.D. CECCONELLO, M.A. **A Contribuição da Educação Física no Desenvolvimento Psicomotor na Educação Infantil**. Revista Digital. Bueno Aires. n.123. 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/conpef/portal/pages/arquivos/ANAIS%20CONPEF%202017/contribuicao%20da%20educacao%20fisica129003-20273.pdf>>. Acesso em: 02 de set. 2019.

CASTRO, N.J. **Educação Física e Psicomotricidade: em busca de uma educação mais humanista**. Revista Digital. Buenos Aires. n. 124. 2008. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd124/>>

educacao-fisica-e-psicomotricidade-em-busca-de-uma-educacao-mais-humanista.htm>. Acesso em: 03 de set. 2019.

COSTA, A.C. **Psicopedagogia e psicomotricidade**: Pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2012.

COSTE, J. C. A. **Psicomotricidade**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 2010.

FONSECA, Vitor. **Psicomotricidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

FRANCESCA, S. C. de A., **Desejo e Aprendizagem na Criança**: O Conhecimento como uma Significação Fálica Possível, in: Estilos da Clínica, n.05 Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo - Vol. 4 n.07, São Paulo: Usp -IP, 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 30 de maio de 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GUILHERME, Jean Jacques. **Educação e Reeducação Psicomotora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

JOSÉ, Elizabete de Assunção; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Afiliado, 2010.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto S.; FUMANGA, Mario; TOFFANO, Claudia Benevento; SIQUEIRA, Fabio. **Como elaborar projetos de pesquisa – linguagem e método**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

LE BOULCH, J. **O Desenvolvimento Psicomotor**: do Nascimento até os 6 anos. Tradução: A G Brizolara, Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 2009.

MINAYO, M. C. de. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: HUCITEC, 2001.

MOURÃO, Márcia Souto M. Sá. **A Formação do Educador para a Pré-Escola** Revista Criança. Ministério da Ed. E Desporto, n° 27, 2009.

NASCIMENTO, Lúcia S. e MACHADO, M. Therezinha C. **Psicomotricidade a Aprendizagem**, 2a Ed. Rio de Janeiro: Ene Livros, 2015.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Departamento de Educação Física e Desportos. **Contribuição ao debate do currículo da educação física: uma proposta para escola pública**. Vitória: Polígrafo, 1999.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ROSSI, Francielli Santos. **Considerações sobre a psicomotricidade na Educação Infantil**. Revista Vozes do Vale: publicações acadêmicas, UFVJM, n.1, ano 1, maio 2012. Reg. 120.2.095-2011 PROEXC/UFVJM. Disponível em: <<http://site.ufvjm.edu.br/revista-multidisciplinar/files/2011/09/Considera%C3%A7%C3%B5es-sobre-a-Psicomotricidade-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2019.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: UM DESAFIO NA ALFABETIZAÇÃO

Margareth Aparecida Bento¹

1. Introdução

Nossas escolas continuam dominadas por uma concepção pedagógica tradicional, na qual uma grande quantidade de informações é repassada pelo aluno, geralmente, tendo como base única e exclusivamente o programa do livro didático, que servirá, momentaneamente, descartando-se, após a aplicação do conteúdo e da prova, não chegando sequer a modificar as concepções espontâneas que os alunos trazem de seu cotidiano. É comum que os currículos escolares sejam organizados em torno de um conjunto de disciplinas, nitidamente diferenciadas, dominadas por uma ritualização de procedimentos escolares, muitas vezes, obsoletos, cujos conteúdos se apoiam numa organização inflexível, desconectada das experiências dos próprios alunos e na qual uma etapa é preparação para a seguinte.

A despeito de todo avanço das pesquisas em educação, da ciência e da tecnologia, as aulas mais se assemelham a modelos do início do século, tendo como perspectiva metodológica dominante a exposição, a exercitação e a comprovação. A escola, organizada, sob tal enfoque, carece de significados aos alunos, gera abandono, desmotivação e rebeldia, que se manifesta, entre outras coisas, na agressividade dos alunos e em sua indisciplina. A resposta que a

¹ Graduada em Pedagogia pela UNIUBE Universidade de Uberaba; Pós-graduada em Gestão Escolar Integradora pela Universidade Castelo Branco, Mestrado em curso a Universidade Columbia Del Paraguai, Professora do Ensino Fundamental I na rede pública no município de Castelo, ES.

escola dá a isso é, por vezes, acentuar procedimentos repressivos, impor recursos disciplinares ou atribuir os problemas a fatores externos, tais como desequilíbrio familiar, imaturidade do aluno, ou os incontáveis problemas de aprendizagem.

Paulo Freire, pensando mudar esse quadro, criou, em 1960, no Brasil, um método Psicossocial de Alfabetização. Seu propósito foi trazer as vivências e experiências de seus educandos para a sala de aula, pois o ato pedagógico, segundo Freire, necessita da curiosidade epistemológica, rigorosidade, criatividade, problematização e diálogo. O método de ensino construído por Freire evidencia a sala de aula como um espaço, onde são trazidas necessidades concretas vividas para serem exploradas e utilizadas no processo ensino aprendizagem e não uma educação bancária, tecnicista e alienante. Paulo Freire também enfatiza a importância de se considerar e respeitar os conhecimentos trazidos pelos alunos para a sala de aula, ou seja, reconhecer a criança como um sujeito produtor de cultura e agente atuante na transformação da sociedade. Para Freire (2002, p.70):

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

Em sua teoria, David Ausubel, possivelmente um dos primeiros a usar a expressão conhecimentos prévios, hoje consagrada entre os professores, propõe que os conhecimentos trazidos pelos alunos sejam valorizados, para que possam construir estruturas mentais e com isso serem capazes de relacionar e acessar novos conhecimentos. De acordo com Ausubel, o que o aluno já sabe – a ideia âncora, na sua denominação – é a ponte para a construção de um novo conhecimento por meio da reconfiguração das estruturas mentais existentes ou da elaboração de outras novas. Quando a criança reflete sobre um conteúdo novo, ele ganha significado e torna mais complexo o conhecimento prévio. Para o americano, o conjunto de saberes que a

pessoa traz como contribuição ao aprendizado é essencial, o fator isolado mais importante, influenciando a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe.

Na essência, ainda temos uma escola meritocrática, classificatória que, se não exclui por meio de reprovações, exclui por uma aprendizagem que não ocorre. Ainda não estamos preparados para as diferenças individuais. Falamos sobre classes heterogêneas, sonhando com a homogeneidade e, como consequência mais direta, criamos a categoria dos atrasados, dos excluídos, dos imaturos e dos carentes de pré-requisitos para estarem em nossas salas de aula.

Tal cenário, certamente, passa distante do discurso sobre formação para cidadania e, mais especificamente, da aprendizagem significativa. De fato, para que uma aprendizagem ocorra, ela deve ser significativa, o que exige que seja vista como a compreensão de significados, relacionando-se às experiências anteriores e vivências pessoais dos alunos, permitindo a formulação de problemas de algum modo desafiantes que incentivem o aprender mais, o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, desencadeando modificações de comportamentos e contribuindo para a utilização do que é aprendido em diferentes situações.

Assim sendo, se queremos que os conhecimentos escolares contribuam para a formação do cidadão e que se incorporem como ferramentas, como recursos aos quais os alunos recorram para resolver com êxito diferentes tipos de problemas, que se apresentem a eles nas mais variadas situações, e não apenas num determinado momento pontual de uma aula, a aprendizagem deve desenvolver-se num processo de negociação de significados.

Por outro lado, se os alunos não apreciam o valor dos conceitos escolares para analisar, compreender e tomar decisões sobre a realidade que os cerca, não se pode produzir uma aprendizagem significativa. Uma aprendizagem, com base no significado, está relacionada à possibilidade de os alunos aprenderem por múltiplos caminhos e formas de inteligência,

permitindo aos estudantes usar diversos meios e modos de expressão. De fato, se analisarmos os princípios da aprendizagem significativa já não parece ter lugar para a concepção dominante de inteligência única, que possa ser quantificada e que sirva como padrão de comparação entre pessoas diferentes, para apontar suas desigualdades.

Em todas as instâncias nas quais educadores reúnem-se para discutir sobre educação, parece haver um consenso de que a educação básica deveria visar, fundamentalmente, uma preparação para o exercício da cidadania, cabendo à escola formar o aluno em conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, formas de pensar e atuar na sociedade, através de uma aprendizagem que seja significativa.

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva.

2. Um breve histórico dos caminhos traçados pela educação nas últimas décadas

Desde o princípio até a atualidade, tanto a escola como o ensino sofreram profundas influências da sociedade e dos fatos que se desenvolveram nos ambientes circunvizinhos (Gadotti, 2000). Por meio de uma breve retrospectiva das últimas décadas de evolução do ensino, entende-se que essas influências nem sempre se refletiram de forma positiva.

A situação mundial era norteadora das tendências adotadas nos objetivos do ensino. Um bom exemplo foi a da década de 50, em meio à guerra fria, em que um dos principais objetivos do ensino no Brasil era de formar elites, de modo que o conhecimento ficasse restrito a alguns poucos privilegiados.

Ao ser promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação², em 1961, o panorama escolar era representado, principalmente, pelas tendências tradicionais, mesmo que alguns esforços de mudança deste cenário já estivessem em processo de alteração. Desse modo, os professores eram responsáveis por reproduzir o conhecimento já acumulado pela humanidade, por meio de aulas expositivas, sendo que aos alunos cabia a memorização desses conhecimentos, para que assim pudessem reproduzir as informações, quando solicitados.

Com a continuidade das transformações mundiais ocorridas entre as décadas de 70 e 90, do século XX, somada à guerra tecnológica, surgiu o interesse iminente de formar cidadão-trabalhador que pudesse contribuir na evolução dos processos tecnológicos. Ainda que esses indivíduos permanecessem alheios a uma análise crítica-cognitiva de todo o processo de aprendizagem.

Por outro lado, Ausubel (1980) com base na teoria de psicologia educacional, defendeu que o fator mais importante e influenciador na aprendizagem seria aquilo que o aluno já sabe, ou seja, os conhecimentos prévios. Sendo assim, os educadores passaram a ser orientados para investigar esse conhecimento e ensinar a partir deles.

As sociedades latino-americanas começaram a se inteirar nessa ação de abertura do processo educacional, umas mais que outras, porém a educação ainda permanece vertical. A figura do professor, ainda representada como um ser que detém um patamar de superioridade, que ensina aos desfavorecidos de intelectualidade. O aluno tornava-se um depósito do educador, pois recebia informações de maneira passiva. Educava-se apenas com o intuito de acumular dados, sendo o principal prejudicado o próprio homem, que perdia o direito de criar e/ou inventar, tornando-se um objeto. O homem deve ser sempre o sujeito da transformação, ficando com essas mudanças como um legado para

² <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>

a vida, porque esse deve ser o destino do ser humano, deixando de ser mero objeto (Freire, 1981).

Enfim, observa-se a chegada da era da globalização e as mudanças no ensino se consolidam na busca de formar um cidadão-trabalhador-aluno. Esses aspectos buscavam efetivação com a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais, no Brasil, de modo que as atividades desenvolvidas no ambiente de ensino passaram a ter implicações sociais e tornaram-se mais empolgantes para os alunos (Krasilchik, 2000).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, foi disposto que a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 2010).

Percebeu-se a grande demanda, na prática educativa, de alunos ativos. Ao ensinar, o professor deve também aprender com aquele que está formalmente aprendendo. Sendo assim, deve-se considerar o saber desses indivíduos, bem como a explicação do mundo no qual vivem, sendo que esses fatos fazem parte do que Freire (1997a) denominou de “leitura do mundo”.

Ao discorrer sobre as tendências pedagógicas na prática escolar, Libâneo (2005) defendeu que a educação deve ser uma atividade mediadora no meio da prática social- global. Uma das mediações pela qual o aluno, com a intervenção do professor e sua própria participação ativa, passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada, para uma visão sintética, mais organizada e unificada.

Após décadas de influências sofridas pela sociedade e mesmo de tendências que dirigiam o rumo dos interesses do ensino, a escola atualmente tem se mostrado distante da realidade que ocorre fora de seus muros. Por vezes, deixou de aproveitar toda a bagagem de conteúdo trazida de fora da escola pelos alunos, pelo simples fato de ligar-se a valores tradicionais, que cegam as reais

necessidades de mudanças para o ensino contemporâneo e para o futuro (Krasilchik, 2000).

3. A importância da aprendizagem significativa para o processo ensino aprendizagem no processo de alfabetização

Se eu tivesse que reduzir toda a Psicologia da Educação a um único princípio, eu formularia este: de todos os fatores que influenciam a aprendizagem, o mais importante consiste no que o aluno já sabe. Investigue-se isso e ensine-se ao aluno de uma forma consequente.

David Ausubel

As teorias que dominaram e dominam o ambiente escolar até os dias atuais se baseiam na abordagem do Ensino tradicional e do condicionamento operante, além da aprendizagem, segundo a perspectiva de Piaget, Vygotsky e Ausubel, sendo o aporte final para a aprendizagem significativa.

Conforme a tendência tradicional de Ensino, todos os alunos são considerados semelhantes, inclusive, com a mesma capacidade de percepção de mundo e aquisição dos conhecimentos que os adultos. Assim, os estudantes conseguirão assimilar as informações transmitidas na sala de aula. Porém basta que se esforcem o bastante. Nesse tipo de ensino a relação professor-aluno passou a ser caracterizada pela predominância da autoridade do professor. Por conta do culto ao método expositivo de apresentação dos assuntos, pouco ou nada daquilo que os alunos sabem foi considerado na sala de aula, sendo o professor detentor de todo conhecimento (Libâneo, 2005; 2011).

Freire (1981), ao abordar essa típica pedagogia, desenvolveu em tom de crítica a classificação como educação bancária, na qual o papel do professor era se preparar para transmitir o maior número de informações possíveis. Um bom aluno era aquele que dominava a ação de depositar (decorar) a maior quantidade de informações, podendo utilizá-las, no momento da avaliação, ainda

que após isso retirassem/descartassem essas informações para sua vida social.

O princípio psicológico do condicionamento operante defendia o alcance de um objetivo ou uma resposta dos alunos. Isso estava, diretamente, dependente do estímulo que era fornecido. Logo, se os alunos devem aprender determinado assunto, basta o fornecimento de estímulos necessários à capitação daquele assunto, por parte dos alunos, seguindo com o reforço do estímulo inicial (Nuñez; Ramalho, 2004).

Traçando o caminho de aprendizagem na perspectiva de Piaget, chegou-se, então, a pressuposição da existência de estruturas cognitivas comuns a um mesmo grupo de seres. O desenvolvimento dessa estrutura tratava-se de um processo gradual, dependente da maturação dos componentes cognitivos do sujeito e das etapas que concluídas/alcançadas com essa maturação (Gomes et al., 2010).

Para Vygotsky, a formação ocorria numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade, em que “o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem”. Segundo esse autor, todo aprendizado era necessariamente mediado. O aprendizado deixava de estar subordinado ao desenvolvimento das estruturas intelectuais, mas um se alimenta do outro, provocando saltos qualitativos de conhecimento (Libâneo, 2005).

Outro fator importante para Vygotsky era que em cada situação de aprendizagem pressupunha a existência de uma história. Assim o aluno entrava na escola possuindo um conjunto de conhecimentos, logo, esses indivíduos deixavam de ser “tábuas rasas”. Deve-se ressaltar ainda a abordagem sociointeracionista de Vygotsky, segundo a qual o desenvolvimento humano se daria em relação, nas trocas entre parceiros sociais, por meio de processos de interação e mediação (Gomes et al., 2010).

Libâneo (2002), ao fazer uma análise simples a partir da visão sócio construtivista, afirmou que o papel do professor, diferente daquele proposto pelo ensino tradicional, era de mediar as informações que chegavam até aos alunos, permitindo a esses

desenvolver o próprio aprendizado, por meio da interação entre seus conhecimentos “sociais” e aqueles trabalhados no ambiente escolar, sendo que o autor orientou ao professor para ir além do simples papel de mediador.

Sob o foco da aprendizagem significativa, todo o processo de ensino deve estar baseado naquilo que o aluno já sabe, nos conhecimentos prévios. Conforme Moreira (2006) afirmou, para que ocorra o aprendizado, faz-se necessário que o assunto exposto efetive ligações com o conhecimento que os alunos possuem. Dessa forma, o novo conhecimento deve se relacionar de maneira natural e com significação.

Essa formação de significados, a partir dos preexistentes foi explicada, principalmente, por Ausubel, considerado o criador da teoria da aprendizagem significativa. Essa teoria diverge significativamente daquela classificada como aprendizagem mecânica, pois, além de permitir maior abertura para compreensão dos alunos, visto que, ao ligar as novas informações às já existentes, os sujeitos tanto aprendem a nova informação, quanto conseguem, de certa forma, abranger o significado da anterior. Além disso, o novo conhecimento encontra um ponto de inclusão na estrutura cognitiva, facilitando a atividade de assimilar e compreender o que se aprende no contexto escolar.

4. Materiais e métodos

Diante a realidade aqui apresentada e visando atender o objetivo posposto, o presente estudo desenvolvido, a partir da exploração de artigos, dissertações e teses baseados na temática em questão, utilizou-se do método exploratório, que segundo GIL (2007) este tipo de pesquisa, visa propor uma maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.

Ao analisar os achados e embasando-se em pesquisa bibliográfica e documental, que para Fonseca (2002, p.32) “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e

eletrônicos”, o artigo valeu da abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

5. Análise dos resultados

Por teorias de aprendizagem podemos observar três modalidades gerais: cognitiva, afetiva e psicomotora. A primeira, cognitiva, pode ser entendida como aquela resultante do armazenamento organizado na mente do ser que aprende. A segunda, afetiva, resulta de experiências e sinais internos, tais como, prazer, satisfação, dor e ansiedade. Já a terceira, psicomotora, envolve respostas musculares adquiridas por meio de treino e prática.

A teoria de David Ausubel foca a aprendizagem cognitiva e, como tal, propõe uma explicação teórica do processo de aprendizagem. Ausubel baseia-se na premissa de que existe uma estrutura na qual organização e integração de aprendizagem se processam. Para ele, o fator que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe ou o que pode funcionar como ponto de ancoragem para as novas ideias.

A aprendizagem significativa, conceito central da teoria de Ausubel, envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, a qual define como conceito subsunçor. As informações no cérebro humano, segundo Ausubel, se organizam e formam uma hierarquia conceitual, na qual os elementos mais específicos de conhecimento são ligados e assimilados a conceitos mais gerais. Uma hierarquia de conceitos

representativos de experiências sensoriais de um indivíduo significa, para ele, uma estrutura cognitiva.

Ausubel considera que a assimilação de conhecimentos ocorre sempre que uma nova informação interage com outra existente na estrutura cognitiva, mas não com ela como um todo; o processo contínuo da aprendizagem significativa acontece apenas com a integração de conceitos relevantes.

Para contrapor essa teoria, Piaget não considera o progresso cognitivo consequência da soma de pequenas aprendizagens pontuais, mas sim um processo de equilíbrio desses conhecimentos. Assim, a aprendizagem seria produzida quando ocorresse um desequilíbrio ou um conflito cognitivo.

No entanto, Piaget não enfatiza o conceito de aprendizagem. Sua teoria é de desenvolvimento cognitivo, não de aprendizagem. Nesta perspectiva, Piaget considera que só há aprendizagem (aumento de conhecimento) quando o esquema de assimilação sofre acomodação. A aprendizagem significativa desenvolvida por Ausubel propõe-se a explicar o processo de assimilação que ocorre com a criança na construção do conhecimento a partir do seu conhecimento prévio.

Dessa forma, para que ocorra uma aprendizagem significativa é necessário: disposição do sujeito para relacionar o conhecimento; material a ser assimilado com “potencial significativo”; e existência de um conteúdo mínimo na estrutura cognitiva do indivíduo, com subsunções em suficiência para suprir as necessidades relacionadas.

Na teoria de Ausubel, o processo de assimilação é fundamental para a compreensão do processo de aquisição e organização de significados na estrutura cognitiva. Basta o educador, primeiramente, sondar o repertório do aluno para provocar na criança uma aprendizagem significativa. As assimilações podem ser simples, como dosar os ingredientes para fazer um bolo e utilizar essa mesma experiência com os conceitos de cálculos, grandezas e medidas da matemática.

Com isso, os modos de ensinar desconectados dos alunos podem ser modificados para a articulação de seus conhecimentos, no uso de linguagens diferenciadas, significativas, com a finalidade de compreender e relacionar os fenômenos estudados.

6. Conclusão

Compreende-se que a escola necessita de mudanças em seus diversos pilares, desde a forma de receber o aluno, demonstrando sensibilidade para interpretar quais os anseios destes, até mesmo em propor inovações pedagógicas aos professores, transformando a sala de aula em um ambiente de construção de conhecimentos, deixando de ser apenas um ambiente de transmissão de informações. Além disso, trata-se de um passo importante para a escola investigar o conhecimento já presente no cognitivo de seus alunos, para poderem mediar a aprendizagem do novo conhecimento ancorado naquele mais antigo.

Assim como a escola deve se moldar a essa nova realidade da sociedade, o professor também deve seguir o caminho das mudanças. Sabe-se que devido a vários problemas, desde a formação pedagógica, excesso de carga horária, baixos salários, além da falta de apoio da escola, o professor fica engessado em suas ações. Torna-se mais viável manter aulas baseadas no ensino tradicional. Porém seria ideal o professor se planejar para esse novo panorama, apropriando-se de metodologias de ensino diversas, para então poder suprir as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Por fim, há de se ressaltar que o cenário da escola atual, mesmo com os diversos problemas, deve ser considerado com solução. Até pouco tempo atrás a escola e o professor eram o centro da educação e aprendizagem. Atualmente o aluno figura nessa ocupação, como o centro das discussões pedagógicas. Sendo assim, as mudanças de paradigmas devem começar por esse foco, na educação e na aprendizagem o aprendiz deve ser o sujeito da ação de aprender, de modo que a escola e o professor dispam-se as falsas modéstias e

possam assumir o papel de mediador entre o aluno e o conhecimento, bem como entre o aprendiz e a própria aprendizagem.

7. Referências

AUSUBEL, D. P. (1980). **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 2ª ed.

_____. (2003). **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Tradução do original *The acquisition and retention of knowledge* (2000). Lisboa: Plátano

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTC, 1999.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº: 9394/1996.

FREIRE, P. (1981). **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1997a) **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.

_____. (1997b). **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água.

GADOTTI, M. (2000). **Perspectivas atuais da educação. Artes Médicas, São Paulo em Perspectiva**, Acesso em 12 de abril, 2020. <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KRASILCHIK, M. (2000). **Reformas e Realidade: o caso do ensino das Ciências**. São Paulo em Perspectiva, Acesso em 22 abril, 2011, <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9805.pdf>

LDB - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Saraiva, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. SP: Cortez Editora, São Paulo, 2007.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

- _____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). (2001). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes.
- MOREIRA, M. A. (1999). **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora da UnB.
- _____. (2006). **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- MOREIRA, M. A. (2008). Organizadores prévios e aprendizagem significativa. *Revista Chilena de Educación Científica*, 7 (2), 23-30.
- _____. (2012). **¿Al final qué es aprendizaje significativo?** *Revista Currículum*, 25, 29-56.
- RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B; GAUTHIER, C. **Formar o professor: profissionalizar o ensino. Perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulinas, 2004.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária Ltda, 1989.
- _____. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Maria José Silva Almeida Trindade¹

1. Introdução

No contexto escolar, as práticas de leitura ocupam papel de relevância, e serão objeto de estudo de vários acadêmicos. Mesmo sendo alvo de diversos estudos, observa-se necessidade contínua de investigação no âmbito escolar. Os processos de leitura e escrita ocorrem ao longo da alfabetização dos alunos, porém, inicia-se muito antes da inserção da criança na vida escolar e continuam ao longo da vida, pelo fato da leitura estar presente em nossa cultura desde os primórdios.

A leitura está culturalmente enraizada no cotidiano dos seres humanos. A partir do momento em que o aluno cria o hábito de ler, torna-se capaz de ser um sujeito crítico, capaz de produzir, recriar textos e adquirir novos conhecimentos por meio de pesquisas. A escola deve criar ambientes e momentos propícios para incentivar esse hábito, podendo proporcionar momentos divertidos como: projetos de leitura, rodas de conversa com proposta de leitura e

¹Graduada em Pedagogia pela Unopar (Universidade Norte do Paraná). Especialista em Psicopedagogia pela (Universidade Nove de Julho. Pós-graduada em Gestão Escolar pela FALC (Faculdade aldeia de Carapicuíba). Pós-graduada em Educação Especial Inclusiva pela FACON (Faculdade de Conchas). Pós-graduada em Arte, Educação e Terapia pela FACON (Faculdade de Conchas). Pós-graduada em Psicomotricidade pela FACON (Faculdade de Conchas). Pós-Graduada em alfabetização e letramento pela FACON (Faculdade de Conchas). Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay. Professora de Educação Básica no Município de Caieiras e Município de Franco da Rocha- SP.E-mail: mariajose.trindade@yahoo.com.br.

locais adequados que poderá facilitar a vida dos educandos em todos os aspectos.

O professor precisa considerar que o aluno ao chegar à escola já tem acesso a diversos tipos de leitura, mesmo não sabendo ler, bem como a curiosidade de poder encenar de forma prazerosa uma sala de aula. Por isso, é comum que rabisquem as paredes das casas quando encontram algum instrumento que produza marcas.

Desde cedo, as crianças são capazes de criar os mais variados discursos que devem fazer parte da rotina de planejamentos de leituras do professor. As crianças são capazes de narrar histórias, defender um ponto de vista, inventar diálogos durante uma brincadeira, ou até mesmo de contarem uma história para alguém, ou seja, estão aptas a narrar um texto, o que não conseguem é redigir, porque ainda não estão alfabetizadas.

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentados pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem. (SOLÉ, 1998 p.32)

Neste contexto, o objetivo da escola é focar o direcionamento de leitura e escrita de forma correta, entendendo que esse processo já está implícito na criança e que, ler e escrever são atividades que se completam. Sabe-se que, os bons leitores têm grandes chances de escrever bem, já que a leitura fornece a matéria-prima para a escrita. Quem lê mais, dispõe de um vocabulário amplo e rico, para compreender melhor a estrutura gramatical e as normas ortográficas da Língua Portuguesa.

O principal desafio da escola é formar leitores e escritores competentes, habilitados a produzir textos coerentes, organizados, claros e ainda aptos a produzir um discurso apropriado ao objetivo a que se propõe. Muitas escolas incentivam esse procedimento, porém, ainda há necessidade de aperfeiçoar os processos de leitura e escrita que devem ser constantemente avaliados e retomados para serem desenvolvidos e melhorados.

Apesar das mudanças metodológicas ocorridas atualmente no sentido de direcionar as aprendizagens de leitura e produções escritas a um contexto, existe uma incoerência entre o que se estuda a respeito, e o que acontece nas escolas. Sabe que algumas crianças não tem o hábito de ler, e esse é um grande desafio para os professores, conseguirem despertar o interesse pela leitura nesses alunos.

O presente artigo objetiva investigar metodologicamente processos que visem qualitativamente os níveis de leitura e conseqüentemente da produção escrita dos alunos, propondo ao professor reflexões e novas práticas pedagógicas na abordagem do trabalho com a leitura e produção escrita para alunos das séries iniciais. Abordagem feita neste sentido por intermédio dos (PCNS 1998) e (BNCC 2017) nos indicam claramente a importância de estudarmos os dois documentos, eles podem auxiliar para melhorar o ensino e as práticas de leitura nas escolas.

2. Metodologia

Este trabalho Resulta de uma pesquisa bibliográfica qualitativa descritiva contextualizada, na qual foram examinados documentos oficiais que versam sobre o tema proposto, sites, livros, entre outros relacionados sobre a importância do ensino de leitura na alfabetização.

Dentre os documentos consultados foram utilizados artigos científicos e livros, provenientes de buscadores como Scielo e Google acadêmico, documentos de páginas eletrônicas oficiais de órgãos governamentais, como o Ministério da Educação (MEC).

Durante a realização do estudo, observou-se que, tanto a leitura quanto à escrita é vistas como uma espécie de decifração de códigos e ambas estão interligadas. Isso nos remete a sua importância, não só dentro do ambiente escolar, mas também em todos os espaços de uma sociedade.

Vergara (2000, p.47) argumenta que a pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza. "Não

têm o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação".

3. Resultados/Discussões

3.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

Ao serem divulgados, ou seja, disponibilizados para o público de estudiosos e professores de ambas as séries, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS, 1998) de Língua Portuguesa tem fomentado inúmeras discussões sobre o ensino da língua portuguesa, nos mais diversos segmentos de ensino, dentre os quais as escolas públicas e privadas, os cursos de formação de jovens e adultos e de professores. Com isso, a comunidade acadêmica tem se debruçado em estudos para inserção do mesmo nas escolas brasileiras. Os PCNS (1998) concernem de um documento que tem como objetivo principal estabelecer parâmetros para o ensino em território nacional e, vem sendo objeto de reflexão de especialistas e constituindo-o como objeto de pesquisa em muitos trabalhos acadêmicos. Um dos principais objetivos do documento é direcionar uma formação de forma mais abrangente ao ensino de leitura e escrita em todo território nacional. Garantindo assim, uma formação comum para todos e valorizando as fontes de pesquisas, bem como os resultados adquiridos.

3.2. Leituras

Ao descrever a importância do ensino da leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) apresenta uma importante informação, de que a leitura é um processo pelo qual o leitor realiza um trabalho ativo, de construção de significados dos textos por meio dos seus objetivos e de seus conhecimentos sobre o assunto tratado, sobre o autor e todos os seus saberes referentes ao texto como: características do gênero, portador do texto e dos conhecimentos sobre o sistema de escrita. Todos esses aspectos, não se tratam simplesmente de 'extrair

informação da escrita, mas, de decodificá-la letra por letra, palavra por palavra e assim sucessivamente.

A atividade de leitura pode ser necessariamente de sua compreensão, visto que um leitor experiente, ao realizar a sua própria leitura, poderá constatar que a decodificação é apenas um dos procedimentos que se utiliza quando lê. Portanto, para se tornar um leitor fluente é necessário uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência adequada.

Ao utilizar os diversos procedimentos de leitura, o leitor é capaz de selecionar e controlar tudo o que vai sendo lido, é capaz de tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas e tirar conclusões sobre a sua leitura.

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores", pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever. (BRASIL, 1998, p.53).

O grande desafio da escola é formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente as informações, estando elas de forma explícita ou implícita pelos autores dos textos com os quais interagem, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade dos outros, percebe-se a necessidade que o professor busque compreender o que há por trás dos diferentes sentidos atribuídos pelos alunos aos textos.

Entender o que o aluno está pensando, ou se o autor de forma intencional "brincou (jogou) com as palavras" levando os educandos a realizarem interpretações múltiplas, e pode-se considerar também que é porque o texto é difícil ou confuso, ou talvez porque o leitor tem pouco conhecimento com o assunto

tratado, ou que por algum motivo o leitor entendeu mal. É preciso considerar que há textos nos quais as diferentes interpretações se fazem necessárias, é o caso dos bons textos literários e sua importância na aprendizagem de crianças e adultos.

Há outros tipos de textos nos quais não existe essa dificuldade na interpretação, como: textos instrucionais, enunciados de atividades e problemas matemáticos, por exemplo, só cumprem sua função se houver compreensão do que deve ser feito. Percebe-se claramente que são os ensinamentos da Linguística Textual que respaldam todas as postulações dos PCNS (1998). A compreensão de leitura do que não está escrito faz parte de uma construção de sentidos por parte do leitor, ou seja, são habilidades que envolvem questões como a da amplitude, pois como sabemos, não existem textos totalmente de acordo com as informações totalmente explícitos.

O leitor precisa estar preparado para os diferentes tipos de leitura e interpretações, melhor dizendo, é uma eterna busca de sentidos, pode-se afirmar que a busca é inerente à espécie humana, pois sempre tem a necessidade de ler o que não está escrito, em outras palavras, sempre necessitamos saber o que está escrito nas entrelinhas. Construir os sentidos do texto são estratégias cognitivo/discursivo, ao selecionar, antecipar, verificar quando o leitor está resolvendo problemas, fazendo o processamento do texto, ao fazer esse movimento estamos mobilizando saberes, fatores esses considerados de suma importância, para que o mesmo desenvolva todas as habilidades leitoras, tornando-se assim um leitor capaz de ler e interpretar os diferentes gêneros textuais que lhes for oferecido.

No entanto, se faz necessário observar que, em relação ao que discorre o documento, é que não só os bons textos literários nos permitem a fazer diferentes interpretações, pois como afirmam os próprios PCNS (1998), o sentido não está no texto, ele pode ser visto como uma construção que se desempenha no decorrer do jogo interacional entre produtor-texto-leitor. O que fica claro é que o gênero textual é quem vai determinar qual será a maior ou a menor possibilidade das múltiplas leituras ou interpretações.

Existem gêneros textuais em que há um maior fechamento, como por exemplo, os que admitem apenas uma leitura unívoca, que admite apenas uma interpretação, esse tipo de leitura dependendo da situação, se faz desejável.

Ao mesmo tempo, em outros textos podem existir um conjunto de leituras possíveis de diferentes interpretações, todas essas possibilidades se dão a partir da forma como o texto se encontra linguisticamente construído. Finalmente, há outros textos em que se pode trabalhar justamente com a pluralidade de leituras com vista a determinados fins.

3.3. A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de leitura

A BNCC surgiu inicialmente em 2017, e, no entanto, muitos estudiosos são contra e outros a favor. Porém, lendo mais profundamente sobre o tema, é possível perceber que este documento já estava previsto e com justificativa na Constituição Federal de 1988, no qual o texto do Art. 210, se estabelece que: serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988).

Inicialmente é imprescindível compreender de que forma está organizada a BNCC (2017), as suas propostas, sua utilização, saber que ela é mais uma ferramenta que dará suporte ao planejamento escolar, no caso específico de Língua Portuguesa, o referido documento divide as práticas de linguagem em quatro categorias: Compreender como a BNCC (2017), está organizada é essencial para compreender o que ela propõe e, assim, conseguir utilizá-la como ferramenta de suporte ao planejamento escolar.

No caso de Língua Portuguesa, o documento divide as práticas de linguagem em quatro categorias: Leitura/escuta, escrita, oralidade, análise linguística/semiótica. Para melhor compreensão das referidas categorias, na sequência será apresentado o significado de cada uma delas, ressaltando a relevância das mesmas para a alfabetização das crianças, são elas:

Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) tem como objetivo principal ampliar e desenvolver o letramento inicial da criança, considerando que a mesma já desenvolveu alguns aspectos de letramento com a família e na Educação Infantil. Todo esse trabalho com leitura pode ser desenvolvido a partir de diferentes estratégias de leitura, podendo ser de forma compartilhada ou autônoma com diferentes textos e com graus de dificuldades diferentes. A BNCC (2016), considera que a leitura vai além do texto escrito, incluindo assim outros tipos de leituras como: Leituras de fotos, pinturas, desenhos, ilustrações, infográficos, etc. Ou seja, depois da BNCC (2017), entram no currículo outros tipos de leituras.

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição. BRASIL, 2017 p.70).

As práticas de leitura devem proporcionar ao aluno além dos textos do seu cotidiano, pois dessa forma será capaz ampliar a sua visão crítica, e futuramente, saiba reconhecer o que é uma discussão implícita e explícita em seu âmbito econômico, cultural e social. A partir disso consiga formar as suas próprias ideologias e intervir de forma positiva dentro da sociedade e comunidade na qual está inserido. De acordo com Freire (1989)

Ler é adentrar nos textos, compreendendo-os na sua relação dialética com os seus contextos e o nosso contexto. O contexto do escritor e o contexto do leitor. Ao ler eu preciso estar informando-me do contexto social, político, ideológico, histórico do autor. Eu tenho de situar o autor num determinado

tempo (...) quando eu leio um se constitui. Mas agora também eu preciso de um outro esforço Como relacionar o texto com o meu contexto. O meu contexto histórico, social e político não e o do autor. O que preciso é ter clara esta relação entre o contexto do autor e do leitor. (FREIRE, 1989, p.4-5)

Desse modo, a escrita pode estar atrelada com a proposta de acontecer de forma compartilhada ou autônoma, ou seja, acredita-se que a criança progressivamente vai adquirindo as habilidades de leitura de diferentes gêneros, dando prioridade sempre para textos de autoria e valorizando a interatividade.

Nos primeiros anos de escolarização, a criança precisa saber para que serve a escrita e sua capacidade de praticá-la, isto é, considera a importância da alfabetização inicial, visto que está dando o início a formação do amanhã, que serão elas as responsáveis pelo desenvolvimento social e econômico das futuras gerações.

Para a construção da alfabetização o professor precisa conduzir a sala de aula propiciando situações reais do uso da língua, motivando assim as crianças a escreverem seus próprios textos, mesmo que o aluno ainda não tenha se apropriado totalmente do sistema de escrita alfabética, a sua aprendizagem está acontecendo de forma prazerosa. As estratégias usadas pelo professor são de grande valia na alfabetização das crianças.

No momento que o professor incentiva seus alunos a escrever de acordo com suas possibilidades, por mais que não seja da forma convencional, os alunos sentem-se motivados a escrever.

Inicialmente o professor pode e deve ser o escriba da turma, depois que conseguir escribas na sala, eles podem ser escriba dos colegas que ainda não escrevem convencionalmente, ou seja, a aprendizagem acontece por meio das trocas e movimentos de leitura e escrita feitos dentro da sala de aula, e assim, o conhecimento vai sendo construído.

Nessa construção, percebe-se a necessidade de que o professor demonstre para as crianças todo o processo que envolve a escrita de um texto. Orientar os alunos para que reflitam sobre o contexto de produção: Quem escreve, meu objetivo, quem lerá o meu texto, onde será publicado. No início do processo o próprio professor

deve apontar para os alunos, depois os educandos serão capazes de refletir de forma autônoma quanto as suas produções.

Para esse movimento de aprendizagem, o professor inicialmente pode sugerir aos alunos trocas de textos entre si, pois durante esse movimento, os educandos podem observar o comportamento do leitor de forma real e sucessivamente conseguirão pensar em um leitor virtual do texto que produzem. Após essa compreensão do contexto de produção, terão a capacidade de compreender que a maneira como se escreve influencia interpretação e como se ler.

Ao incluir o eixo Oralidade percebe-se que os dois documentos estão de certa forma interligados, já que a oralidade está dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS, 1998). Ambos reconhecem que a aprendizagem se dá também a partir do discurso oral, ou seja, fala e escuta acontece na interação com o outro, por exemplo, uma fala e outro escreve. Porém, durante o ensino fundamental faz-se necessário aprofundar as aprendizagens que as crianças adquiriram no ambiente familiar e Educação Infantil.

Os ambientes de aprendizagem devem ser criados com intencionalidade. Ao criar uma roda de conversa o professor está fazendo isso. Quando a criança fala, argumenta e cria regras, o movimento de aprendizagem está acontecendo de forma positiva, contribuindo assim para o desenvolvimento do educando. Ou neste caso, o movimento de fala e escuta é de grande valia no processo de ensino aprendizagem.

A escrita segundo o documento, é uma habilidade que deve ser construída progressivamente à partir dos diferentes gêneros textuais, considerando sempre a interatividade e a autoria. Para isso faz-se necessário o trabalho com situações reais da língua, motivando as crianças a escrever, mesmo não estando totalmente alfabetizada, a criança pode e deve começar a escrever de acordo com as suas possibilidades.

A Análise linguística/semiótica aqui vista como (alfabetização) é uma prática que deve ser articulada dentre todas as outras, e de forma sistematizada, a alfabetização acontece como um acontecimento

prazeroso, pois quando o aluno compreende a funcionalidade da língua escrita, ela amplia os seus horizontes de aprendizagem. Todas as formas de linguagem podem e devem ser articuladas.

Quando o aluno produz um texto nele pode ser trabalhado, o oral (entrevista), ao registrar ele está usando a (escrita), ao ler o texto está utilizando (leitura), quando o aluno transcreve uma entrevista, por exemplo, ele está de certa forma fazendo (análise linguística). Todo esse movimento de aprendizagem estimula os alunos a terem uma visão crítica de sua aprendizagem e assim estaremos formando cidadãos críticos, éticos, estéticos e políticos, capazes de interagir no meio em que estão inseridos.

4. A importância da formação de professores versus formação de bons leitores

A formação docente encontra-se diretamente conectado a sua prática de ensino, e é essa relação que contribui para a valorização e formação da identidade do professor. A prática diretamente aliada a teoria, formam um conjunto de saberes que são construídos historicamente no decorrer da formação e assegurado dentro das práticas realizadas no cotidiano do professor.

Ensinar é tarefa do professor, sua principal característica é está no esforço de levar alguém a aprender, não se trata de passar informações de uma mente para outra, como objetos de uma gaveta para outra. Ensinar é o processo de criar os meios para que os alunos estabeleçam uma relação com o conhecimento e desenvolvam sua cognição, suas habilidades, seus comportamentos, atitudes e valores. O trabalho do professor abrange funções pedagógicas, sociais e políticas, além da transmissão do conhecimento aos alunos. Esse trabalho caracteriza-se como um processo também de reflexão e aprendizagem para o próprio professor, ou seja, o professor ensina e aprende. O processo de ensino caracteriza-se como interativo entre professores, alunos e conhecimento (CORTELAZZO e ROMANOWSKI, 2006, p.36).

O processo de ensino/aprendizagem dos educandos torna-se reflexivo a partir da relação dialógica entre professor/aluno. O

diálogo entre as partes deve ser considerado de suma importância durante todo o processo de aprendizagem. O professor, é um importante mediador de todo o processo de aprendizagem, pois com essa troca de conhecimentos, todos aprendem e ensinam ao mesmo tempo.

Os saberes da profissão do professor constituem-se ao longo do processo de escolarização, dos cursos de formação e na prática profissional. São decorrentes do enfrentamento dos problemas da prática. Envolve a relação dos professores com o conhecimento a ser ensinado, expresso nos manuais didáticos; a troca de experiências com os outros professores e profissionais da educação; a interação com alunos; e advêm, também, dos estudos realizados em cursos. No cotidiano da sala é que se manifestam as contradições e os conflitos sociais, os docentes desenvolvem saberes (resulta em saberes) oriundos do enfrentamento dessas contradições. Portanto os saberes docentes e a prática pedagógica são contextualizados e historicamente construídos (CORTELAZZO e ROMANOWSKI, 2006, p.37-39).

Cada ser humano é sujeito de sua própria educação, e cada um é responsável para descobrir seu próprio caminho. Dentro do processo de transformação social o professor se torna um norteador para os alunos dentro do processo de ensino/aprendizagem. O trabalho do professor é por natureza um ato de transformação por agregar valores a vida dos educandos influenciado a construção da autonomia e as transformações decorrentes dos conhecimentos adquiridos pelo aluno.

A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce a influência sobre outros seres humanos e, portanto não pode e nem deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos (IMBERNÓN, 2011, p.30).

O conhecimento do professor precisa ir além dos conhecimentos acadêmicos, que perpassa as barreiras das teorias e mergulha na realidade da prática na sala de aula. É preciso sensibilidade, desejo de aprender, conhecer a vivência e as

experiências dos alunos para eventualmente planejar ações que venham de encontro com as necessidades dos educandos. A formação do professor tem que contribuir para transformar o aluno em um sujeito pensante, participativo que possa aprender para transformar sua realidade e utilizar seu potencial de pensamento por meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos, atitudes, habilidades e valores que contribuam para que o educando desempenhe o seu papel de sujeito ativo junto à comunidade em que encontra-se inserido.

Para Onrumbia citada por Libâneo (LIBÂNEO, 2011, p.32).

O ensino deve ser entendido (...) como uma ajuda ao processo de aprendizagem. Ajuda necessária, porque sem ela é muito pouco provável que os alunos cheguem a aprender, e a aprender de maneira mais significativa possível, os conhecimentos necessários para seu desenvolvimento pessoal e para sua capacidade de compreensão da realidade e de atuação nela. Entretanto, só ajuda, porque o ensino não substitui a atividade mental construtiva do aluno, nem ocupa seu lugar. (LIBÂNEO, 2011, p.32).

Para o educador trabalhar com diferentes propostas de leitura envolvendo os diversos gêneros textuais precisa ser consciente de sua realidade e responsabilidade e estar sempre aberto a novas abordagens, proporcionando seu envolvimento, bem como a participação da família e do próprio educando em seu fazer didático/pedagógico.

No processo de ensino/aprendizagem assume o papel de mediador e facilitador estimulando a criança a concretizar um desenvolvimento de forma integral equilibrando as situações de aprendizagem e de conflitos que possam ocorrer na sala de aula. Aceita que a criança já traz consigo um repertório de conhecimento ao entrar na escola e continua construindo outros novos. Compreende conceitos e vivências reveladas pela criança a partir de seu universo sociocultural.

O professor precisa sempre apto a proporcionar um ambiente estimulador que desenvolva habilidades cognitivas na criança,

respeitando seu desenvolvimento individual para que possa superar as dificuldades que se apresentam as determinadas situações. Ao criar situações provocadoras, impulsiona para que os educandos possam caminhar e obter as condições necessárias para adquirir capacidades de gerar seus próprios conhecimentos, o docente, propicia a socialização e as interações entre os educandos e com os objetos de estudo. Incentiva e aceita a autonomia a criatividade e iniciativa dos alunos questionando acerca de seus conhecimentos prévios sobre conceitos, antes de compartilhar seus próprios entendimentos e saberes.

Para isso, a ação norteadora do educador deve-se orientar no fato de que a reflexão motiva e gera a ação e vice-versa. Observa-se neste perfil, a proposta da alfabetização, pois considera necessário que o educador observe os seguintes aspectos: desenvolver uma rotina de cunho teórico-prático, de modo a torná-la uma construção social, individual e coletiva, a fim de que, a partir dela, o educando passe a organizar-se no tempo e no espaço, democrática e dinamicamente.

Pensar numa proposta desta natureza exige competência e predisposição para o agir, pois nos remete à questão de contarmos com educadores seguros, autônomos, confiantes em sua capacidade de transformar-se e de transformar a realidade, contribuindo para a formação de indivíduos autônomos, críticos/reflexivos e solidários. Frente às mudanças sobre o conceito de alfabetização das crianças e as exigências na formação dos educadores já se pode considerar esse profissional como uma realidade nas escolas.

Na formação para aquisição do conhecimento profissional pedagógico básico, deve haver lugar para a mudança, e não temos que temer a utopia. Muitas coisas que hoje são realidade pareciam utópicas há apenas alguns anos. A formação do professor de qualquer etapa educativa não pode permitir que as tradições e costumes, que perpetuaram com o passar do tempo, impeçam que se desenvolva e se ponha em prática uma consciência crítica nem dificultem a geração de novas alternativas que tornem possível a melhoria de uma profissão (IMBERNÓN, 2011, p.68)

Percebe-se que o professor é parte fundamental no desenvolvimento de todo o processo de ensino e, nesse contexto ele precisa ter grandes capacidades principalmente de organização, pois essa será uma das características que consegue superar toda e qualquer transformação da educação em relação a aprendizagem de leitura.

5. A Literatura e a formação do leitor

Para a formação leitora, a ficção e realidade são de suma importância para as crianças. Os gêneros textuais como, por exemplo, contos de fadas e fábulas, são conteúdos ricos para o ensino de leitura, porém conteúdos que lhes remetem a sua realidade não podem ser descartados. A criança precisa ser exposta a narrativa como estratégia de formação leitora. Porém, a aprendizagem da criança ocorre na maioria das vezes por intermédio da narração de contos, assim começam a seguir o fio da narrativa. Ao memorizar o início e o fim de um conto a criança posteriormente será capaz de narrar por si só as suas histórias, isso facilitará a sua escrita.

Nesse contexto Paim (2000, p.104) destaca que:

A leitura é um ato emancipatório, humanizador, transformador. É de suma importância o contato dos alunos com todos os tipos de texto. Mas, a literatura é a porta de entrada para o mundo. É a maneira como se consegue ver o mundo. É a mesma linguagem da criança, por isso ela se identifica tanto. A literatura estimula a criança a pensar, a ver o mundo, ajuda a se conhecer porque o momento em que ela se identifica com os personagens, vive toda a história na perspectiva da personagem. [...]. Paim (2000, p.104)

Nesse contexto de aprendizagem, a escola é vista como espaço privilegiado de construção de cultura e conhecimento. Assim sendo, a aprendizagem é uma construção progressiva, ativada pela experiência, pela relação recíproca da criança com o seu meio de estimulação a que está exposta, ou seja, o contexto social em que a criança está inserida é de suma importância para seu

desenvolvimento de aprendizagem. Quando a mãe ler para a criança, por exemplo, ela está sendo exposta a um ambiente de estimulação oral e escrita, assim sendo desenvolvendo uma competência leitora.

A literatura é capaz de despertar na criança a imaginação e assim conduzi-la ao mundo da escrita. As histórias infantis são de grande importância para a formação da criança, pois por meio delas são capazes de aprender os bons costumes, boas atitudes e isso nunca será esquecido por ela.

Por intermédio de leituras a criança adquire a expansão da linguagem, enriquece o vocabulário, facilita a expressão e articulação, estimula a inteligência e desenvolve o pensamento. Ao aprender a ler a criança alarga os horizontes e amplia as suas experiências, ao cultivar a memória e atenção a criança está se preparando para a vida. A leitura desenvolve hábitos e atitudes sociais e morais por intermédio de imitação de bons exemplos decorrentes das histórias.

A literatura é importante para o desenvolvimento da criatividade e do emocional infantil. Quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância como medos, sentimentos de inveja, de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinar infinitos assuntos que com o tempo terá maior significado para elas (MUNEVECK, 2010, p.24).

É importante salientar que desde muito cedo a criança gosta de ouvir histórias, a medida em que vai crescendo, ela começa a solicitar cada vez mais a participação da família, que é de suma importância para esse processo, isto é, além da escola. O mundo literário possibilita estender a experiência de tal forma, que por meio dela, à criança passa a saber o que esperar das pessoas e lugares sem ter de se preocupar em separar o real do imaginário. Ao amadurecer a criança vai percebendo e passa a ver as histórias não como um retrato do mundo como ele é, mas como poderia ser.

5.1. Literatura e contação de histórias

Contar histórias pode ser considerado uma arte que vem se aperfeiçoando e se redescobrimdo de tempos em tempos. Pode-se dizer que, o homem sempre contou, recontou, aperfeiçoou e apreciou histórias. Por intermédio de uma história bem contada, o ser humano é capaz de despertar emoções profundas e significativas, e que ao narrar, você consegue envolver, seduzir, despertar temores, anseios, medos, sonhos, tristezas, paixões, ódio alegria dentre outros. Considera-se assim que, em toda história há a existência humana.

O melhor instrumento de um contador de histórias é a voz, pois, é por meio dela que os personagens das histórias criam vida e passam a habitar a cabecinha maravilhosa de uma criança. Contar histórias não é improvisar, pois antes da leitura é necessário conhecer o livro, aprender as emoções que ele vai ou não transmitir, ao contar uma história é necessário se familiarizar com a linguagem, pontuação e figuras existentes na história. Ao conhecer bem a história a ser lida, o narrador não corre riscos de ler com dificuldades e transformar a leitura em desinteressante para as crianças.

Ao contar uma história para as crianças o narrador precisa ter consciência da importância da literatura infantil e sua função social para o desenvolvimento do educando. As histórias têm o poder de transformar a vida das crianças, pois, muitas vezes elas criam fantasias para a sua realidade, assim sendo:

Chegam ao seu coração e à sua mente, na medida exata do seu entendimento, de sua capacidade emocional, porque continham esse elemento que a fascinava, despertava o seu interesse e curiosidade, isto é, o encantamento, o fantástico, o maravilhoso, o faz de conta. (ABRAMOVICH, 1997, p.37).

O narrador pode escolher qualquer tipo de história, pode ser curta, longa, atual, ou qualquer gênero: conto, fábula, poesia etc. O importante é que ele conheça e tenha clareza do que vai contar.

Criar um clima propício e agradável na hora de contar uma história é muito importante, fazendo pausas então, pode estimular o imaginário das crianças.

A contação de histórias contribui de forma de modo considerável para o desenvolvimento das crianças principalmente na educação e infantil e anos iniciais, pois desperta o encanto e a imaginação, subsidiando a aproximação do real com o imaginário, assim sendo, tem grande valia no progresso da primeira infância. Essa escuta de histórias desperta nas crianças o gosto pela leitura e pelos livros, assim a aprendizagem acontece de forma mais prazerosa. Cardoso (2016) afirma que:

Além disso, a história permite o contato das crianças com o uso real da escrita, levando-as a conhecerem novas palavras, a discutirem valores como o amor, família, moral e trabalho, e a usarem a imaginação, desenvolver a oralidade, a criatividade e o pensamento crítico, auxiliam na construção de identidade do educando, seja esta pessoal ou cultural, melhoram seus relacionamentos afetivos interpessoais e abrem espaço para novas aprendizagens nas diversas disciplinas escolares, pelo caráter motivador da criança (CARDOSO, 2016, p.08).

A contação de histórias em oposição de muitas concepções e equívocos não está em desábito, ela está extensa na nossa sociedade, embora não tenha o devido reconhecimento que se almeja de acordo com o seu verdadeiro valor.

6. Conclusão

A leitura pode ser considerada uma entrega, que pode nos causar prazer ou perturbações. Rubem Alves (2013) quando comparava a leitura a uma virtude gastronômica, livros são iguais à comida. No entanto, entende-se que, a leitura é uma arte de discriminar os gostos, pensando nos prazeres que ambos, a leitura e o alimento podem nos proporcionar.

Ler é adentrar outros mundos possíveis. É questionar a realidade para compreendê-la melhor, é distanciar-se do texto e assumir uma postura crítica frente ao que de fato se diz e ao que

se quer dizer, é assumir a cidadania no mundo da cultura escrita. O desafio de dar sentido à leitura tem a dimensão maior e é assumida na construção da escrita.

A escrita é um ato difícil, é uma atividade complexa que requer planejamento, trabalho, esforço, disciplina, atenção, paciência e revisão. Escritores, compositores, jornalistas, professores, utilizam a escrita como instrumento de trabalho. Vale salientar que escrever não só depende de dom, mas de empenho, dedicação, compromisso, seriedade e crença na possibilidade de ter algo a dizer, que vale a pena ser lido e ao mesmo tempo compartilhado com os outros. É um procedimento e, como tal, depende de prática, de reflexão sobre o que e como escrever, bem como de exercício e de muitas leituras. Portanto, o talento da escrita nasce da frequência com que ela é experimentada.

Para desenvolver a prática da leitura e escrita com louvor é importante redimensionar o conceito de leitura. Conceito esse que não pode ser apenas um fato obrigatório na vida da criança, ou seja, um fato mecânico, da fluência e da boa dicção, que a leva a sentir prazer pelo ato de ler. Neste sentido pode-se afirmar que, a criança já carrega consigo uma vasta bagagem de experiências, pois se sabe através da leitura que o português que falamos no dia a dia, não é o mesmo que encontramos nos livros e nos textos escritos.

Cabe à escola prover atividades enriquecedoras que despertem na criança o prazer pela leitura. No entanto é importante salientar que o processo da construção do hábito de ler é longo, pois se faz necessário o incentivo de construir nos alunos o gosto pela leitura desde as séries iniciais.

Isto só acontece por meio da liberdade de escolha que o leitor deve ter, buscando seus próprios caminhos literários. Libertar o leitor é deixá-lo em contato com o livro, permitindo que o mesmo percorra caminhos necessários à sua formação de cidadão-leitor, deixando-se penetrar pelo gozo no ato de ler, brincando com o inusitado jogo das palavras que um texto pode oferecer.

O PCNS (1998) de Língua Portuguesa aborda bem esta questão, quando aponta que o objetivo central do ensino é que o

aluno aprenda a ler, a produzir e interpretar textos com competência discursiva. Esta deveria ser a questão central no ensino-aprendizagem na escola, oferecendo situações didáticas para que a leitura e a escrita estejam sempre presentes no cotidiano escolar de forma prazerosa e definitiva. Isto favoreceria a formação de leitores autônomos e críticos, produtores de textos furtivos e adequados à situação comunicativa, ampliando assim o conhecimento e a visão do mundo.

Existem nas escolas professores que são pontes e mediadores para que isso aconteça. Conforme Rubem Alves (2013), quando compara o professor a um cozinheiro que prepara a comida com amor, prazer e inovando sempre. O professor cozinheiro é aquele profissional que cria, oferece situações reais e diárias para que a leitura e escrita aconteçam de forma prazerosa no ambiente escolar. O professor cozinheiro está sempre preocupado com o material literário oferecido aos seus alunos, pois o empobrecimento do mesmo, não forma bons leitores, bem como a possibilidade de refletir diariamente sobre as características do uso e reflexão da escrita.

A escola precisa ensinar, oportunizar e garantir o interesse dos educandos pela leitura, pois é por meio dessa intimidade e proximidade com a leitura e escrita, que se percebe que não se deve ler pelo ler, mas para ter o prazer de brincar com as palavras e lê-las nas entrelinhas.

7. Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. 13.ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

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

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Primeiro ciclo: Língua Portuguesa**. Brasília: MECSEF, 1998. BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Primeiro e segundo ciclos: Língua Portuguesa**. Brasília: MECSEF, 1998.

CORTELAZZO, Iolanda B. C.; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Pesquisa e Prática Profissional – Identidade Docente**. Curitiba: Ibpx.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de Ler em três artigos que se completam**. São Paulo: ed. Cortez, 1989

INBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. [tradução Silvana Cobucci Leite]. 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (coleção questões da nossa época; v. 14)

LIBÂNEO, José Carlos. **Ades professor, ades professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (coleção questões da nossa época; v. 2)

MUNEVECK, Aurora Grasiela. **Literatura Infantil: Entre o real e a fantasia**. 2010. 63p. Monografia de Conclusão do Curso (Pedagogia) - FAI Faculdades, Itapiranga, 2010.

PAIM, Jame Mari. **Da sedução do professor pela literatura à sedução do aluno**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

BRINQUEDOTECA ESCOLAR: OS PROPÓSITOS DE ENSINAGEM E REFLEXOS DA ABORDAGEM DIDÁTICA LÚDICA

Angélica Giro Valdo¹

1. Introdução

A infância é considerada uma das fases mais importantes do desenvolvimento humano. As influências socioculturais atuam diretamente no desenvolvimento cognitivo da criança, fazendo com que adquiram representações mentais do mundo por intermédio da cultura e da linguagem. No entanto, esse entendimento nem sempre perpassou pelo contexto educacional. Ao adentrar o contexto da história da educação brasileira, verifica-se que sua primeira função foi a de assistencialismo, na qual não ocorria sobre ela nenhuma função pedagógica. Assim sendo, não havia a preocupação com o desenvolvimento destas crianças na infância, que só passou a ser reconhecida enquanto base para a educação integral do sujeito a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional promulgada em 1996.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) traz consigo a finalidade de proporcionar o desenvolvimento integral da criança (título V, capítulo II, seção II, art. 29). Ao longo da história, várias foram às concepções a respeito da infância, e apesar de muitos pensadores já terem demonstrado

¹Cursando Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad Columbia Del Paraguay, na linha de pesquisa Brinquedoteca e o Processo de Ensino. Graduada em Pedagogia e especialista Psicopedagogia pelo Centro Universitário São Camilo. Pós Graduada em Educação Infantil e Séries Iniciais, em Educação Especial e em Gestão Escolar Integrada pela Faculdade de Tecnologia São Francisco. E-mail: angelicagirov@gmail.com.

a importância dessa fase, o verdadeiro reconhecimento de sua importância começou a se evidenciar apenas na década de 90.

Já na LDB 9394/96, fica evidenciado que nessa faixa etária o brincar é um importante elemento de construção dos saberes, e a escola tem um papel fundamental, conforme destaca Bujes (2001, p.13): “A experiência da criança no contexto educativo precisa ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto e para o desenvolvimento da sensibilidade”.

Por meio da brincadeira, as crianças desenvolvem suas habilidades físicas, cognitivas e sociais, sendo incentivadas a desenvolver a autonomia, a criatividade, a sensibilidade e a significação de seu mundo e de sua cultura. Sob esse viés, é inegável que os jogos parecem propor algo que cada vez mais é reconhecidamente importante em pesquisa sobre aprendizagem: colaboração e compartilhamento de ideias e estratégias (ARNSERTH, 2006).

Contudo, na conjuntura hodierna, constata-se que as brincadeiras adquiriram um aspecto individualista e competitivo, tendo o brinquedo eletrônico conquistado a atenção das crianças. Essa realidade possui como consequência direta a dificuldade de interação social, e principalmente de integração entre as crianças (ZORZE, 2012).

Em meio a este cenário em que a brincadeira perde seu espaço físico em meio ao progresso urbano, a criação de brinquedotecas surge como uma estratégia de valor imensurável para a promoção da ludicidade.

Nesse sentido, pode-se compreender que a brinquedoteca constitui um espaço com disponibilidade de brinquedos e jogos, criado com ênfase para o público infantil, e capaz de estimular a criatividade, a socialização, a expressão, a construção, a solução de problemas, a integração, a ludicidade e a construção de significados ao mundo (RAMALHO, 2000; SANTOS, 2011).

Diante dessas constatações, torna-se primordial refletir sobre a sua importância das brinquedotecas em instituições de Educação

Infantil como espaços mediadores de aprendizagens, direcionados ao lúdico sob a mediação docente. A realização deste artigo justifica-se na necessidade de ampliar as pesquisas sobre a utilização da metodologia lúdica e nos objetivos didáticos propostos com a instalação de brinquedotecas escolares, ressaltando os reflexos dessa estratégia para o processo de ensino e de desenvolvimento integral da criança. Além disso, mostra-se necessária a seleção sintética de referências para ilustrar a temática de uma forma coesa e objetiva.

O presente estudo objetivou, de maneira ampla, analisar os reflexos oriundos da vivência educacional promovida em brinquedotecas, demonstrando a importância da ludicidade em instituições de ensino por meio de uma revisão bibliográfica referente às principais considerações sobre a temática.

Visando propor o desencadeamento lógico das ideias abordadas, esse trabalho foi elaborado conforme a seguinte estrutura: na seção inicial, tem-se a introdução, com a contextualização, justificativa e os objetivos; em seguida, tem-se a metodologia utilizada para a elaboração da análise; na terceira seção inicia-se a revisão bibliográfica que abrange aspectos referentes à importância do lúdico na aprendizagem; o direito de brincar; as brinquedotecas como estratégias didáticas e a função do docente como mediador em atividades lúdicas; A revisão bibliográfica é, então, seguida pelas considerações finais; e, por fim, apresentam-se as referências bibliográficas utilizadas na elaboração do estudo.

2. Materiais e Métodos

De modo a alcançar os objetivos propostos, utilizou-se neste estudo a pesquisa exploratória, uma vez que se procura entender melhor o que será estudado, aumentando o conhecimento sobre o assunto. Segundo Gil (2010), tais pesquisas nos proporcionam maior familiaridade com o problema que está sendo estudado, procurando torná-lo mais esclarecedor ou a construir hipóteses.

Ademais, o planejamento pode ser flexível, uma vez que se atentará sobre os vários aspectos referentes ao fato estudado.

Em relação aos meios e procedimentos utilizados na construção deste artigo, foi empregue a revisão bibliográfica, visto que de acordo com Gil (2010, p.29:31), a pesquisa bibliográfica “é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos”.

Dessa maneira, a coleta de informações e dados para a realização deste trabalho se deu por meio de pesquisas de artigos localizados sistematicamente a partir de busca eletrônica em base de dados (Portal de Periódicos, Google Acadêmico e em artigos, textos, legislações e teses), bem como pela busca manual nos artigos selecionados e em material bibliográfico adicional em revistas científicas e livros.

3. A importância do lúdico na aprendizagem

Com base no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1988), pode-se levar em consideração que desde muito cedo as brincadeiras fazem parte da vida do ser humano, sendo de fundamental importância para o desenvolvimento físico, psicológico e motor das crianças. Nota-se, também, o desenvolvimento da capacidade de socialização por intermédio de vivência das brincadeiras.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de realizar desde muito cedo a comunicação 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, imitação, a memória e a imaginação. Consegue através das brincadeiras amadurecerem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1988, p.22).

Em todas as culturas, em todos os tempos e das mais diversas formas, o jogo sempre esteve presente. Atualmente muito tem se escrito sobre a contribuição do jogo para o desenvolvimento da aprendizagem humana (TOMELIN, 2006).

Tendo por base o pensamento de Tomelin (2006), nota-se que os jogos fazem parte da formação cognitiva das pessoas desde os primórdios dos tempos. Com o passar dos anos, deu-se mais importância às atividades com jogos, utilizando-as de modo mais didático. A partir disso, pode-se refletir sobre o ato de brincar nos tempos atuais, de modo a estabelecer argumentos que ultrapassem o senso comum.

O jogo é representado como fenômeno cultural, para Huizinga (1993 *apud* TOMELIN 2006):

O homem além de *sapiens* e *faber* é *homo ludens*. Isto porque o jogo é uma atividade humana e por meio dele a civilização e se desenvolve. Neste sentido, o jogo é entendido como um fenômeno cultural, ou seja, é mais do que um fenômeno fisiológico ou reflexo psicológico é uma função da não sendo passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. Ele guarda um determinado sentido. Todo jogo tem um significado, ou seja, ele possui uma constituição de um elemento não material (TOMELIN 2006, p.11).

O pensamento do autor ressalta um ponto de vista ainda não analisado, quando o jogo se torna, além de uma forma de lazer, um método de aprendizado, quando o mesmo é levado como ferramenta de ensino pelo professor e incentiva o educando a pensar e agir coletivamente, aprender com as diferenças, criar estratégias e reconhecer a essência didática da própria brincadeira.

Diante disso, será o jogo brincadeira ou coisa séria?

Para Chateau (1987 *apud* TOMELIN 2006, p.12):

O jogo é sério para as crianças, tendo regras rígidas, incluindo fadigas. O brincar não é um mero divertimento, visto que a criança da toda a sua alma ao assunto em questão. Ela mergulha a fundo no jogo, pois para ela é coisa séria. A concentração ao jogo também faz com que a criança esqueça todo o resto, como se o jogo oferecesse um corte entre o mundo didático e o mundo dos adultos. O jogo aparece em primeiro plano sendo o foco de atenção das crianças (TOMELIN 2006, p.12).

As reflexões do autor levam-nos a analisar sob uma nova perspectiva a brincadeira, sendo esta naturalmente uma forma de aprendizagem. Tal método exige da criança atenção, concentração, estratégia e dinamismo, características essas exigidas também nas atividades teóricas utilizadas dentro da sala de aula. Logo, a brincadeira pode ser uma forma dinâmica de se aplicar conteúdo anteriormente tidos como metodologicamente possíveis somente na teoria, e assim conservar o aprendizado por longos períodos.

Os jogos, mesmo sendo atividades comuns no dia a dia de muitas crianças, servem para estimular seu desenvolvimento psicológico, cognitivo e social. Incentivam a criança a solucionar problemas e deslumbrar universos mínimos como forma de brincadeira.

Vygotsky (1984 *apud* WAJSKOP 2007, p.68) afirma que a criança consegue vencer seus limites e passa a vivenciar experiências que vão além de sua idade e realidade, proporcionando com que desenvolva sua consciência. Dessa forma, é na brincadeira que se pode propor soluções e resolver problemas. A criança é desafiada por questões que a incentivam refletir, propor soluções e resolver problemas. Percebe-se, portanto, que o brincar é uma atividade humana criadora na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças.

Seguindo a linha do pensamento de Vygotsky (1984 *apud* WAJSKOP, 2007), pode-se observar que a brincadeira traz consigo uma série de vantagens para o desenvolvimento da criança, sendo uma das formas de incentivo que merece destaque por estar presente no universo infantil.

A brincadeira estimula o pensar, e desta forma a criança consegue ver o mundo e encarar situações de um modo diferente das demais pessoas, muitas vezes tornando a realidade o palco de exposição de suas ideias transformadoras, antes existentes somente em sua imaginação. Logo, a brincadeira pode proporcionar a criança simulações de mundo, ampliando sua criatividade, e lhe

dando a oportunidade de descobrir coisas de forma espontânea e individual, sem restrições.

3.1. Pelo direito de brincar

Adentrando a historicidade, pode-se observar que a brincadeira se constitui atividade fundamental no desenvolvimento infantil, estando presente em diferentes culturas, cada qual com sua especificidade. Constata-se, ainda, que por intermédio do brincar as crianças tornam-se hábeis a aprender comportamentos, construir conceitos e saberes, evidenciar emoções e sentimentos, e significar para si a cultura na qual se encontram inseridas (ROSA; KRAVCHYCHYN; VIEIRA, 2010).

Enfatiza-se que o reconhecimento do direito de brincar é assegurado às crianças por diferentes legislações e declarações, sendo a Convenção dos Direitos da Criança de 1989, a Constituição Brasileira de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) símbolos ímpares dessa representatividade. Essas conquistas legislativas promovem o brincar ao nível de prioridade, constituindo um direito da infância a ser assegurado pelo Estado, pela família e pela sociedade (SANTOS, 2011). Presente, também, na Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959, *apud* RAMALHO, 2000, p.90), é assegurado aos pueris a oportunidade de, “[...] desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito”.

Contudo, é de conhecimento geral que tal direito, mesmo após a conquista de sua seguridade legal, ainda não é consolidado de maneira eficaz. Esse cenário consoa com a realidade de inúmeras crianças que brincam pouco ou nem ao menos possuem essa oportunidade. Uma das razões pela qual o brincar é impossibilitado, mostra-se como sendo a falta de um espaço físico apropriado. Deve-se considerar, ainda, que o advento do progresso urbano subestimou a necessidade da brincadeira, e passou a tornar as praças, jardins e quintais cada vez menores e, por vezes, inexistentes. Essa alteração

na dinâmica do espaço, somada ao aumento dos índices de violência das ruas, reduziu e inviabilizou o espaço físico destinado às crianças e à brincadeira (SANTOS, 2011).

Sob esse mesmo viés, Zorze (2012) acrescenta:

Os avanços tecnológicos e a nova organização do convívio social nas cidades, o medo à violência e o trabalho dos responsáveis, cada vez mais distante e em períodos mais longos de tempo, tem afastado as brincadeiras do cotidiano infantil, tornando as crianças menos ativas e carentes de um ambiente próprio para a descontração e as aprendizagens (ZORZE, 2012, p.22).

Dessa maneira, na conjuntura hodierna, constata-se que as brincadeiras adquiriram um aspecto individualista e competitivo, tendo o brinquedo eletrônico conquistado a atenção das crianças. Essa realidade possui como consequência direta a dificuldade de interação social, e principalmente de integração entre as crianças (ZORZE, 2012).

Meneghinie Campos-de-Carvalho (2003) corroboram com a temática ao destacar que o comportamento infantil se caracteriza como sendo um produto direto do ambiente físico e social, dentro do qual a criança encontra-se inserida. Essa perspectiva nos leva a observar que a redução dos espaços físicos, e a falta de vivência da ludicidade, compromete diretamente o desenvolvimento da criança no aspecto físico e cognitivo (WANDERLIND *et al*, 2006).

Nesse cenário, urge a promoção de espaços interativos e lúdicos para as crianças, levando-se em consideração o direito de brincar assegurado legalmente no período da infância. Ponderando tal necessidade, pode-se constatar que as brinquedotecas escolares emergem como uma estratégia na promoção da ludicidade.

3.2. As brinquedotecas escolares

Em meio à literatura, o consenso acerca da definição de brinquedoteca ainda se mostra longínquo. Santos (2011) conceitua esse espaço de maneira ampla como sendo uma nova instituição, que vigorou a partir desse século, e que assegura à criança um

espaço propício à brincadeira. Negrine (1997 *apud* RAMALHO, 2000) vislumbra a brinquedoteca como uma inovação no pensar pedagógico, que reconhece a importância do lúdico no desenvolvimento infantil. Consoando com tal definição, Cunha (1997 *apud* RAMALHO, 2000) reconhece a importância da brinquedoteca na área da educação, referenciando-a como um agente de mudanças do aspecto educacional. A autora ainda acrescenta:

A brinquedoteca proporciona uma nova visão sobre a atividade infantil e constitui-se em um exemplo vivo da valorização das atividades lúdicas infantis. Além disso, a brinquedoteca objetiva respeitar as necessidades de afetividade promove o respeito e minimiza a influência dos métodos educacionais muito rígidos, proporciona o direito de ser criança, enquanto desenvolve as capacidades infantis com espontaneidade e criatividade (RAMALHO, 2000, p.92).

Em meio às diversas conceituações do termo brinquedoteca, Kishimoto define-a como “um espaço de animação sociocultural que é encarregado da transmissão da cultura infantil como também do desenvolvimento da socialização, integração social e construções das representações infantis” (RAMALHO, 2000, p.94).

Santos (1997 *apud* RAMALHO, 2000) relaciona a brinquedoteca à um ambiente que potencializa o desenvolvimento da personalidade, incentivando e estimulando aspectos como a criatividade e a sensibilidade. Ressalta, ainda, que nesse espaço as crianças mostram-se e sentem-se livres para descobrir, inventar, e dar significado às coisas.

Promovendo sua própria definição, a Associação Brasileira de Brinquedotecas conceitua-as como um espaço mágico destinado a ludicidade, e enfatiza que esse ambiente não representa um conjunto de brinquedos e brincadeiras sem significados, mas que a criação de cada acervo de jogos e brinquedos visa atender as finalidades propostas (RAMALHO, 2000).

Dessa maneira, pode-se compreender que a brinquedoteca constitui um espaço com disponibilidade de brinquedos e jogos,

criado com ênfase para o público infantil, e capaz de estimular a criatividade, a socialização, a expressão, a construção, a solução de problemas, a integração, a ludicidade e a construção de significados ao mundo (RAMALHO, 2000; SANTOS, 2011). No que tange às brinquedotecas infantis, pode-se constatar, ainda, que esse espaço permite o resgate da infância ao promover um ambiente que sugere a espontaneidade.

Conforme menciona Cunha (1997) referenciado por Ramalho (2000), a valorização do brincar promovida pela brinquedoteca mostra-se como uma quebra de paradigmas ao possibilitar a flexibilização do ensino frente a métodos didáticos tradicionais.

Zorze (2012, p.16) enfatiza que “na brinquedoteca, as potencialidades e habilidades das crianças são despertadas e desenvolvidas de maneira natural, sem força-las a atividades que não gostam ou que não lhe despertam interesse”. Essa espontaneidade, que associa a construção do saber ao lúdico, evidencia-se como uma das principais características da brinquedoteca.

Alencar (1990 *apud* RAMALHO, 2000) considera essencial ao pleno desenvolvimento psicológico das crianças a possibilidade de adentrar um ambiente amplo destinado à fantasia e à imaginação.

Com base em tais constatações, percebe-se as brinquedotecas enquanto ambientes lúdicos capazes de promover a criatividade, o “faz de conta”, a construção e a solução de problemas, a socialização e, também, o desejo de inventar e construir conhecimentos (WANDERLIND *et al*, 2006). Dessa maneira, observando o alcance da brinquedoteca sobre aspectos psicológicos, cognitivos e sociais da criança, faz-se necessário compreender como esse ambiente pode ser incluído na Educação Infantil e quais seus reflexos no processo de ensino-aprendizagem.

4. Resultados e Discussão

O estudo proposto tornou possível a análise ampla da temática exposta, valendo-se da abordagem qualitativa perante as

informações e referenciais foram estudados. Considerando a natureza qualitativa do estudo, os resultados foram expostos em seções, direcionando e relacionando as informações com o contexto geral da temática, promovendo ao leitor uma observação reflexiva e abrangente sobre o conteúdo evidenciado.

4.1. Dos propósitos da integração da brincadeira no processo de ensino-aprendizagem

Amplamente divulgada na Europa a partir da década de 60, e ganhando espaço no Brasil a partir dos anos 80, o advento das brinquedotecas trouxe um novo olhar para os reflexos da abordagem lúdica na educação (RAMALHO, 2000).

Analisando a brinquedoteca como um meio para o brincar, chega-se à reflexão que ela transcende a atribuição de servir como um passatempo, constituindo-se como um espaço onde a brincadeira ganha aspectos significativos, tornando-se capaz de desenvolver o intelecto infantil (GROTH, 2013).

Nesse sentido, constata-se na literatura as seguintes potencialidades a serem desenvolvidas pela dinâmica da brinquedoteca, bem como objetivos: estimular a brincadeira dinâmica e livre; incentivar a concentração; auxiliar na promoção do equilíbrio emocional; desenvolver o potencial de cada criança; auxiliar no desenvolvimento da inteligência, criatividade, sensibilidade e expressão; ampliar o universo de experiências; valorizar a afetividade; enriquecer as relações familiares; favorecer o desenvolvimento psicomotor, sócio cognitivo e afetivo das crianças; estimular a autonomia e cooperação; ampliar as possibilidades de comunicação; integrar as crianças; respeitar as diferenças; ensinar e cumprir as regras e instruções de uso dos brinquedos; desvincular o aspecto de posse; incentivar a capacidade crítica, de escolha e o trabalho em equipe; proporcionar espaço e tempo para brincadeiras; resgatar brincadeiras e valorizá-las; proporcionar a construção de novos conhecimentos; promover relacionamentos mais complexos com o mundo que nos cerca

(ZORZE, 2012; RAMALHO, 2000; MACARINI; VIEIRA, 2006; ROSA KRAVCHYCHYN; VIEIRA, 2010).

Sob esse viés, a brinquedoteca passa a constituir um ambiente de valor inestimável, sendo essencial para o desenvolvimento integral de crianças de quatro e cinco anos de idade. Esses momentos, oportunizados às crianças, permitem-nas descobrirem sua maneira particular de ser, consolidando a afetividade e ampliando seu universo de conhecimentos (SANTOS; SANTOS; SANTOS, [2011]).

Sobre o desenvolvimento proposto por intermédio de atividades lúdicas vivenciadas na brinquedoteca, Cunha (2007, *apud*, SANTOS; SANTOS; SANTOS, [2011], p.06) afirma:

As atividades desenvolvidas em uma brinquedoteca são muito significativas para integração das crianças na pré-escola, buscando sair da rotina, estimulando e criando oportunidades para que as crianças se preparem ludicamente e construam o seu próprio conhecimento. A proposta central da brinquedoteca, independentemente do tipo e do espaço instalado, tem uma visão de resgatar uma cultura lúdica popular através das atividades. A brinquedoteca não é só um espaço para brincar é também um espaço que cria condições para oferecer o equilíbrio afetivo da criança trazendo assim uma transformação significativa da consciência infantil (SANTOS; SANTOS; SANTOS; 2011, p.06).

Dessa maneira, as brinquedotecas mostram-se espaços de valor imensurável, capazes de aflorar os potenciais e habilidades das crianças, promovendo o seu desenvolvimento como um todo, tanto em aspectos psicológicos, quanto nos cognitivos e sociais.

4.1.1. A função docente no contexto lúdico proporcionado pela brinquedoteca

Perante os tópicos anteriormente abordados, percebe-se que a brinquedoteca promove a utilização do brincar e de jogos como meio para o desenvolvimento da aprendizagem, sendo as crianças o foco de estudo. O brincar surge com uma forma natural e espontânea da fase infantil, e torna-se um meio de alcance de

objetivos didáticos e de desenvolvimento, tanto cognitivo quanto comportamental. Ressalta-se que compreendendo a escola como um espaço de aprendizagens, e que cabe a ela proporcionar um ambiente de múltiplas possibilidades e experiências, e ao educador cabe o planejamento de atividades significativas.

O uso de atividades lúdicas no planejamento é de fundamental importância para o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas e deve ser sempre previsto no desenvolvimento dos planos de aula. Estas atividades estão diretamente ligadas ao brincar, e brincando o sujeito aumenta sua independência, desenvolve habilidades motoras, socializa-se, interage, demonstra uma necessidade de conhecer e reinventar e, assim, constrói seus conhecimentos (ROMERA, 2008).

A brincadeira, portanto, não é um mero passatempo, ela ajuda no desenvolvimento das crianças, promovendo processos de socialização e descoberta do mundo (MALUF, 2003). A partir das leituras realizadas, torna-se claro que a pedagogia a ser utilizada na educação infantil é a pedagogia do brincar, e que o professor deve ser um observador desse processo, tendo um importante papel de mediador da aprendizagem ao ofertar recursos e estimular as atividades lúdicas.

A importância do lúdico na Educação Infantil transcende os aspectos apenas cognitivos e perpassa pelo desenvolvimento tanto psicológico quanto social. Segundo Janet Moyles em entrevista à revista *pátio*:

[...] brincar é uma parte fundamental da aprendizagem e do desenvolvimento nos primeiros anos de vida. As crianças brincam instintivamente e, portanto, os adultos deveriam aproveitar essa inclinação "natural". Crianças que brincam confiantes tornam-se aprendizes vitalícios, capazes de pensar de forma abstrata e independente, assim como de correr riscos a fim de resolver problemas e aperfeiçoar sua compreensão. Significa que os programas de educação infantil inicial devem estar baseados em atividades lúdicas como princípio central das experiências de aprendizagem. (MOYLES, 2009, p.19).

Nesse contexto, a atividade lúdica proposta em sala de aula proporciona um aprendizado de maneira natural, assimilando as vantagens da proximidade que a criança tem com a brincadeira a uma nova metodologia de aprendizagem.

Durante o desenvolvimento das práticas de regência, conforme menciona Vygotsky, as atividades com caráter mais lúdico se mostram mais significativas para as crianças, podendo-se observar que em diversos momentos livres os temas abordados eram representados dentro do universo de suas brincadeiras, sendo essa representação uma importante forma de expressão e desenvolvimento. Na brincadeira, aparecem tanto as ações na esfera imaginativa numa situação de faz-de-conta, como a criação das intenções voluntárias e as formações dos planos da vida real, constituindo-se assim, no mais alto nível do desenvolvimento pré-escolar Vygotsky (1984 *apud* WAJSKOP, 2007).

No cenário das brinquedotecas escolares, é comum a atribuição da função de brinquedista ao docente, haja vista seu contato direto e proximidade com as crianças. Nesse contexto, percebe-se a importância da mediação dos professores no momento das brincadeiras, outrora abordado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

A intervenção do professor é necessária para que, na instituição de educação infantil, os alunos possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos etc (BRASIL, VOLUME 1, 1998, p.30).

Vectore e Kishimoto (2001) corroboram ao caracterizar o bom mediador como sendo um indivíduo capaz de compreender a cultura lúdica e aperfeiçoar o desenvolvimento das potencialidades das crianças no momento da brincadeira. Cabe ao mediador a necessidade de interação com as crianças e com as atividades, auxiliando-os no processo de atribuição de significados e,

fomentando episódios que estimulem a experimentação e a ampliação de seu universo de conhecimentos e habilidades.

As autoras caracterizam como necessários à execução da função de mediador/ brinquedista três habilidades principais, sendo elas: o conhecimento a respeito do desenvolvimento das crianças e a compreensão da realidade social e econômica do contexto em que está inserido; a habilidade de criar relações empáticas e não autoritárias e, o conhecimento de recursos de mediação necessários à execução da atividade (VECTORE; KISHIMOTO, 2001).

Torna-se importante, ainda, que o mediador possua a capacidade de motivar e estimular as crianças à brincadeira. Dessa maneira, a compreensão da cultura lúdica visando tornar a brincadeira repleta de significado contribui para a socialização da criança, haja vista que a “reconstrução da cultura por meio das atividades lúdicas requer o acompanhamento de um adulto para o acesso ao acervo cultural e aos instrumentos” Kishimoto (1998 *apud* VECTORE; KISHIMOTO, 2001, p.61).

4.1.2. Da escolha das atividades e dos brinquedos

A respeito da função dos jogos e brincadeira e analisando a forma como tais são promovidos pelos mediadores, Santos (1995, *apud*, SOUZA; DAMASCENO, 2012) menciona:

A função dos jogos e dos brinquedos não se limita ao mundo das emoções e da sensibilidade, ela aparece ativa também no domínio da inteligência e cooperam, em linhas decisivas, para a evolução do pensamento e de todas as funções mentais superiores. Assume também uma função social, e esse fato faz com que as atividades lúdicas extravasem sua importância para além do indivíduo (SOUZA; DAMASCENO, 2012).

Conforme o pensamento do autor, pode-se notar que a liberdade de execução de uma brincadeira ou jogo proporcionada pelo mediador reflete em uma dinâmica espontânea e criativa. Dessa maneira, a escolha dos brinquedos e das brincadeiras a

serem disponibilizadas para as crianças mostra-se de inegável importância para a promoção do desenvolvimento infantil e potencialização máxima de seus conhecimentos e habilidades.

Neste sentido, o mediador deve ser antes de tudo um observador, capaz de identificar as necessidades, interesses, e potencialidades a serem desenvolvidas na relação entre o brinquedo e a criança.

Considera-se o brinquedo ideal é aquele que supre as necessidades da criança sobre os aspectos de interesse, adequação ao estágio de desenvolvimento, fomento à criatividade, diversidade de uso e segurança (RAMALHO, 2000).

Deve-se enfatizar que na atividade lúdica o desenvolvimento dos potenciais infantis é facilmente observável, tornando possível a introdução de novos brinquedos que estimulem o desenvolvimento. Todavia, o interesse da criança pela brincadeira deve ser observado e respeitado (RAMALHO, 2000).

Dessa maneira, com a observação e mediação adequada de modo a proporcionar o acesso à brinquedotecas equipadas com brinquedos selecionados e desenvolver as potencialidades infantis, tornar-se-á possível promover à criança a construção e transformação de seu mundo por meio da brincadeira.

5. Conclusão

Com a elaboração desse estudo, pôde-se constatar que as brinquedotecas surgem na contemporaneidade, em um cenário no qual a brincadeira perdeu seu espaço físico e passou a se tornar cada vez mais individual e competitiva. Em meio a esse cenário, as brinquedotecas escolares representam uma estratégia na promoção de atividades lúdicas e de brincadeiras, capaz de estimular o desenvolvimento infantil em aspectos psicológicos, cognitivos e sociais.

Observou-se que para incentivar a máxima potencialidade do desenvolvimento infantil, os momentos lúdicos promovidos na brinquedoteca devem ser acompanhados por um mediador, e esse

deve hábil a observar e selecionar os brinquedos e brincadeiras condizentes com o desenvolvimento, o interesse, a versatilidade e a necessidade das crianças.

Ressalta-se ainda a importância de se valorizar as atividades lúdicas como estratégias didáticas aliadas ao processo de ensino aprendizagem e capazes de aguçar a autonomia, a criatividade, a sociabilidade e a produção de significados pela criança.

Pode-se notar, portanto, que com a observação e mediação adequada, proporcionando o acesso à brinquedotecas equipadas com brinquedos selecionados de modo a desenvolver as potencialidades infantis, tornar-se-á possível promover à criança a construção e transformação de seu mundo por meio da brincadeira.

6. Referências

ARNSETH, H. C. **Learning to play or to learn** – A critical account of the models of communication Informing Educational research on computer gameplay. *International Journal of computer game research*, v. 6, n. 1, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>>. Acesso em: 17 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BUJES, M. I. E. **Escola Infantil: Para que te quero?** In: CRAIDY, M.; KAERCHER, G.E. P.da S. *Educação Infantil: Para que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184 p.

GROTH, Denise Maria. **BRINQUEDOTECA: ESPAÇO LÚDICO E POTENCIALIZADOR DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM INFANTIL**. 2013. 41 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pedagogia, Unijuí, Ijuí, 2013. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2735/denise%20groth%20-%20formatacao%20monografia.pdf?sequence=1>>.

Acesso em: 17 abr. 2019.

MACARINI, S. M.; VIEIRA, M. L. O brincar de crianças escolares na brinquedoteca. **Rev Bras Crescimento DesenvolHum**. 2006;16(1):49-60.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **A importância das brincadeiras na evolução dos processos de desenvolvimento humano**. 2003. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/opinioao/opinioao.asp?entrID=132>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

MENEGHINI, R. & CAMPOS-DE-CARVALHO, M. (2003). Arranjo espacial na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.16, n.2, 367-378

MOYLES, J. **A pedagogia do brincar**. Revista Pátio Educação Infantil, ano VII, n. 21, nov. – dez. 2009, p.18-21. Disponível em: <<http://educacaoinfantilummundoadescobrir.blogspot.com.br/2011/03/entrevista-pedagogia-dobrinca-janet.html>> Acesso em: 20 nov. 2016.

RAMALHO, Márcia Terezinha de Borja. **A BRINQUEDOTECA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**. 2000. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Engenharia de Produção, Ufsc, Florianópolis, 2000. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/78282/153124.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 17 abr. 2019.

ROMERA, Liana et al. **O lúdico no processo pedagógico da educação infantil**: importante, porém ausente. Movimento (ESEF/UFRGS), Porto Alegre, v. 13, n. 2, p.131-152, abr. 2008. ISSN 19828918.

ROSA, Fabiane Vieira da; KRAVCHYCHYN, Helena; VIEIRA, Mauro Luis. Brinquedoteca: a valorização do lúdico no cotidiano

infantil da pré-escola. **Barbaroi**, Santa Cruz do Sul, n. 33, p.8-27, dez. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782010000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 abr. 2019.

SANTOS, Geilma Souza Ferreira dos; SANTOS, Joseane dos; SANTOS, Marta Corrêa. BRINQUEDOTECA: UM ESPAÇO PARA BRINCAR E APRENDER. **Faculdade São Luís de França**, Aracajú, p.1-9, jan. [2011]. Disponível em: <<https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc5-6.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2019.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca**: sucata vira brinquedo. Porto Alegre ArtMed 2011 1 recurso online ISBN 9788536309750.

SOUSA, Guida ScarlathRanaira Bonfim de; DAMASCENO, Daiane Pereira. A IMPORTÂNCIA DA BRINQUEDOTECA NA APRENDIZAGEM INFANTIL. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 4., 2012, Parnaíba. **Artigo**. Campina Grande: Realize, 2012. p.1 - 14. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/cd9cd989c245d74868db9dcf6379c1e9_1577.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2019.

TOMELIN, Karina Nones. **Brincar pra quê?**: Reflexões sobre o brincar na atualidade. Blumenau: Nova Letra - Gráfica e Editora, 2006. 62 p.

VECTORE, Célia; KISHIMOTO, Tizuko M. Por trás do imaginário infantil: explorando a brinquedoteca. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 5, n. 2, p.59-65, Dec. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572001000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 abr. 2019.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 7. Ed- São Paulo: Cortez, 2007.

WANDERLIND, Fernanda et al. Diferenças de gênero no brincar de crianças pré-escolares e escolares na brinquedoteca. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p.263-273, Aug. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 abr. 2019.

ZORZE, Patrícia Fernanda do Prado. **Brinquedoteca e suas contribuições aos processos de ensino e de aprendizagem de crianças da Educação Infantil.** Monografia de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino. Orientadora: Professora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira-PR, 2012.

Diante das incessantes mudanças inerentes ao mundo globalizado, as exigências por profissionais bem capacitados para nele atuarem tornam-se cada vez mais relevantes. Nesse sentido, a educação necessita ser repensada a todo instante como pilar capaz de suprir as necessidades desta sociedade em constantes transformações, fazendo emergir profissionais qualificados e que atendam a essas expectativas.

Com intuito de fomentar um debate sobre educação de qualidade e que procure discutir a realidade social, nós, organizadores, apresentamos a *Coletânea Diálogos Pedagógicos: A educação em pauta*, composta por quatro volumes, resultado de um trabalho coletivo e interdisciplinar, revelando inúmeros autores, que em cada capítulo apontarão reflexões contemporâneas sobre educação, no sentido de contribuir, de forma crítica e reflexiva, com a práxis docente.

Cada Volume foi enriquecido com capítulos que trazem pitadas de diferentes localidades brasileiras, engrandecendo o debate educativo com um material que remete as realidades e inquietações presentes em seu cotidiano. Os livros foram ordenados, sempre que possível, de acordo com a temática, trazendo temas como: Educação Infantil, Alfabetização, Educação Especial, Currículo, Formação Docente entre outros.

ISBN. 978-65-5869-198-3



9 786558 691983