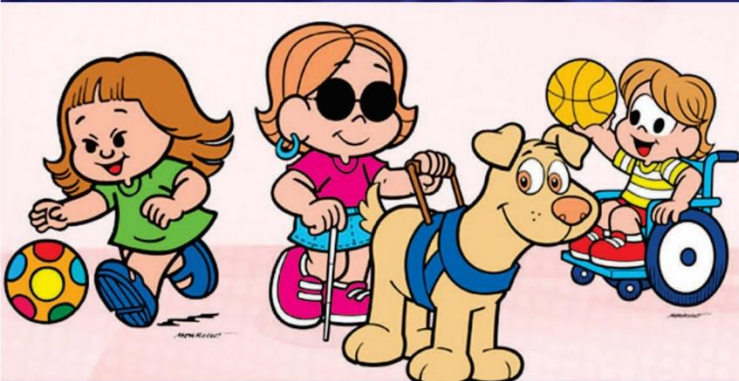


DA TEORIA À PRÁTICA: ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS EM CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM

ORGANIZADORES:
ROSILENE FELIX MAMEDES
HERMANO DE FRANÇA RODRIGUES
ADILMA GOMES DA SILVA MACHADO
CHARLENE DE LIMA ALEXANDRE DA SILVA
VERIDIANA XAVIER DANTAS



Da teoria à prática: estratégias inclusivas em contextos de aprendizagem

VOL 10

ORGANIZAÇÃO:

ROSILENE FELIX MAMEDES

HERMANO RODRIGUES DE FRANÇA

ADILMA GOMES DA SILVA MACHADO

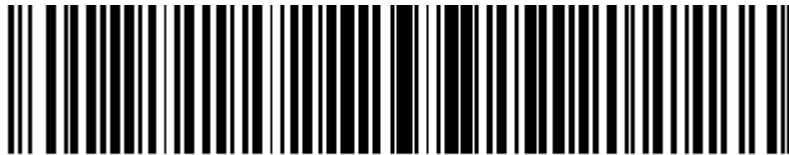
CHARLENE DE LIMA ALEXANDRE DA SILVA

VERIDIANA XAVIER DANTAS

Publicação:



ISBN: 978-65-5886-075-3



978-65-5886-072-3

Capa e Projeto Gráfico: SAL DA TERRA

Direitos reservados à

Sal da Terra e a Contatos Empreendimentos

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão por escrito da editora.

© da edição: Editora Sal da Terra, João Pessoa, junho de 2021.

MAMEDES et al. Da teoria à prática: Da teoria à prática: estratégias inclusivas em contextos de aprendizagem. Vol.10. 2021.

PREFÁCIO

A coleção da teoria à prática é resultado das vivências do Grupo de Estudo Rosilene Felix Mamedes, que atua há dez anos, com docentes, especialmente, da rede pública de ensino. Ao longo dessa trajetória o grupo vem produzindo conteúdo acadêmico em eventos científicos. Nesse sentido, dando continuidade ao frutífero trabalho do grupo, nasce a coleção “Da teoria à Prática” que tem como principal objetivo unir a teoria, de uma forma mais simples às práticas pedagógicas de atividades voltadas para discentes que estão em contexto de aprendizagem. Entendemos que a partir de 2017 com a nova BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR-BNCC, faz-se necessário que tanto os profissionais que estão à frente da missão de ensinar, bem como os pais/ responsáveis pelos discentes precisam de um olhar mais cuidadoso para os fins da aprendizagem significativa a partir de práticas pedagógicas orientadas e, sobretudo, direcionadas para que estes possam desenvolver as habilidades e competências dos discentes a partir de um dado objetivo. É nesse sentido, que a coleção “Da teoria à Prática” chega em 2021, com atividades programadas, esquemas didáticos e orientações de propostas desenhadas para que tanto o docente, como os pais ou responsável, ou até mesmo o discente possa desenvolver suas habilidades e competências, já que a atividade será toda norteada e guiada pelo fio condutor do princípio do ensino-aprendizagem.

Para isso, essa coleção será dividida em séries, com volumes bem definidos por tema. A primeira série será organizada em 04 (quatro volumes) que seguirão as temáticas: **Vol1: Da teoria à prática: construindo sentidos a partir de práticas de letramentos orais e escritos-** Este volume trará a teoria a partir da BNCC (2017), sendo guiada pela base teórica do Letramento e dos gêneros textuais para aluno em contexto de aprendizagem. Além disso, contemplará três seções: Letramento oral, letramento escrito e Letramento inclusão; **Vol2: Da teoria à prática- jogos e TIC'S em contextos de práticas de aprendizagem-** Este volume será destinado a desenvolver práticas de atividades pedagógicas com jogos e a partir das novas tecnologias educacionais, com uso de ferramentas educacionais que podem auxiliar no ensino-aprendizagem dos discentes. Este volume contemplará a educação a partir de propostas para os níveis fundamentais, com atividades de alfabetização, língua portuguesa, matemática e inclusão; **Vol3: Da teoria à prática: estratégias didáticas para o ensino de Língua portuguesa/Libras para surdos e ouvintes-** Para este volume será explorado propostas pedagógicas para alunos surdos e ouvintes, a partir de atividades inclusivas que sejam resguardadas nos documentos oficiais para o ensino da Libras como L2.

Por fim, o **Vol4: categorias freirianas tecendo sentidos na EJA** em comemoração ao ano de Freire, o pai da EJA, trazemos o debate e vivências a partir de propostas pedagógicas e relatos de experiências de profissionais que trabalham com essa modalidade e ensino e vêm desenvolvendo projetos e atividades exitosas.

Os volumes **5- Da teoria à prática: jogos e TIC'S em contextos de práticas significativas de aprendizagem; 6 Da teoria à prática: Construindo sentidos a partir de práticas de letramento orais e escritos- construindo sentidos a partir de práticas de letramento oral e escrito** e o **7 Da teoria à prática: Educação, saúde e movimento-** foram destinados a temas voltados para a prática significativa de aprendizagem.

Já os volumes **8 Da teoria à prática: Desenvolvendo habilidades de leitura e escrita no Ensino Fundamental** e **9 Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação**, desenvolvidos em 2021 deram continuidade a proposta de aliar a teoria à prática tendo como norte os temas leitura, avaliação e currículo.

Assim, convidamos a todos a passearem pela nossa coleção: Da teoria à prática e desfrutar de atividades realizadas por docentes que estão imersos no contexto de ensino-aprendizagem.

Tenham uma boa leitura e uma excelente prática pedagógica auxiliada pela mediação e a interação proposta pela obra.

Rosilene Felix Mamedes

Mestra em Linguística- PROLING-UFPB

Doutora em Letras- PPGL-UFPB

Diretora acadêmica da Contatos Empreendimentos Educacionais

04-06-2021

COMISSÃO EDITORIAL

Dra. Veridiana Xavier Dantas

Ma. Rosilene Felix Mamedes

Esp. Vanderson Douglas Tavares Santos

Esp. Nadja Maria de Menezes Moraes

COMISSÃO TÉCNICA

Kelly Dias Moura

Michele Teixeira de Pontes

SUMÁRIO

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	10
Adjelson Avelino de Almeida; Maria Estela dos Santos Pedro; Veridiana Xavier Dantas	
O ENSINO DA LIBRAS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A IMPORTÂNCIA DO AEE	26
Gleydson Luiz Alves da Silva; Marineide Martiniano do Nascimento; Veridiana Xavier Dantas	
A PRESENÇA DA PSICOMOTRICIDADE NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	46
Emília Cristina Ferreira de Barros; Veridiana Xavier Dantas; Maria Rosângela Marques de Farias	
A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS EM MEIO A PANDEMIA COVID -19	63
Janaina Teixeira de Oliveira Farias; Maria Zilda Medeiros da Silva; Lucineide Pires da Silva França; Henrique Miguel de Lima Silva	
O ENSINO DA LIBRAS PARA A COMUNIDADE ESCOLAR	73
Rosângela de Sousa Mencato; Maria Zilda Medeiros da Silva; Patrícia Roberta da Silva	
A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA	83
Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante; Fernanda Paulino da Lima Barbosa; Ana Carine da Costa Gonçalves; Sandra Maria Belo Rodrigues	
UM BREVE OLHAR SOBRE A AGRESSIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	91
Sabrina Pereira de Lima; Maria de Fátima Ferreira Bandeira; Fernanda Silva Gurgel Valente; Rosilene Felix Mamedes	
AFETIVIDADE: ALTERNATIVA PARA ESCOLAS/PROFESSORES RESGATAR CRIANÇAS COM VULNERABILIDADE SÓCIO FAMILIAR	101
Maria de Fátima Ferreira Bandeira; Sabrina Pereira de Lima; Fernanda Silva Gurgel Valente; Rosilene Felix Mamedes	

LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MUNICIPAL CARLOS NEVES DA FRANCA	109
Fernanda Paulino da Lima Barbosa; Anunciada Maria Vieira Ferreira; Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante; Ana Lúcia Santos Fernandes	
A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA AUTISTA	120
Fernanda Paulino de Lima Barbosa; Anunciada Maria Vieira Ferreira; Crislani Lima de Amorim; Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante	
ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL: Um Novo Modelo Metodológico	135
Ana Lucia Fernandes dos Santos; Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante; Fernanda Paulino da Lima Barbosa; Anunciada Maria Vieira Ferreira; Rosilene Felix Mamedes	
COMO A ARTE PODE AJUDAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	146
Fernanda Silva Gurgel Valente; Sabrina Pereira de Lima; Maria de Fátima Ferreira Bandeira; Rosilene Felix Mamedes	
O LÚDICO E A PSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM....	155
Christianne Nogueira Donato Formiga; Maria de Fátima Ferreira Bandeira; Lucilene Maria da Conceição Santos; Aldenice Auxiliadora de Oliveira	
POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS E DESAFIOS.....	168
Maria José Ferreira Bandeira da Silva; Maria de Fátima Ferreira Bandeira	

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Adjelson Avelino de Almeida¹

Maria Estela dos Santos Pedro²

Veridiana Xavier Dantas³

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar a importância da Música no Processo de Ensino-aprendizagem do público da Educação Especial. Com caráter de pesquisa bibliográfica foram analisados pontos significativos desde a história da música, sua definição, teorias sobre o princípio e a presença da música na cultura humana. Traz alguns questionamentos sobre como a música está sendo inserida na escola, especificamente nas salas de recursos multifuncionais e como pode auxiliar no desenvolvimento no âmbito educacional quanto à aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento humano. O presente trabalho objetiva entender quando a música deve ser utilizada nesse processo de ensino-aprendizagem bem como que tipo de música a ser apresentada como suporte socioafetivo, cognitivo/linguístico, sensório-motor e psicomotor. Procurou-se aqui apresentar atividades para enriquecer metodologias com a utilização da música, o que por sua vez facilitará o processo da leitura, escrita e criatividade a partir de brincadeiras e confecções de instrumentos musicais.

Palavras-chave: Educação Especial. Criança. Música. Desenvolvimento.

ABSTRACT

This work aims to analyze the importance of Music in the Teaching-Learning Process of the Special Education audience. As a bibliographical research, significant points were analyzed from the history of music, its definition, theories about the principle and the presence of music in human culture. It brings up some questions about how music is being inserted in school, specifically in multifunctional resource rooms and how it can help in the development in the educational scope regarding learning in the different areas of human knowledge. The present work aims to understand when music should be used in this teaching-learning process, as well as what kind of music should be presented as socio-affective, cognitive/linguistic, sensorimotor and psychomotor support. Here, we tried to present activities to enrich methodologies with the

¹ Graduado em História; Secretário de Educação de Cruz do Espírito Santo/PB. E-mail: adjelsonavelino@hotmail.com

² Pedagogia – Faculdade São Judas Tadeu/PB; Pós-Graduação em Educação Especial – Faculeste; Coordenadora pedagógica de Educação de Cruz do Espírito Santo/PB. E-mail: estelatj@gmail.com

³ Doutora em Educação – UFPB; Pedagoga – UFPB, Psicopedagoga – UFPB; Profa. e coordenadora do Curso de Pedagogia Faculdade Três Marias/PB. E-mail: veridianaxavierdantas@hotmail.com

use of music, which in turn will facilitate the process of reading, writing and creativity from games and making musical instruments.

Keywords: Special Education. Kid. Song. Development.

INTRODUÇÃO

A música possui um papel de grande importância no processo de socialização. Está presente em nosso cotidiano desde a antiguidade e exerce forte influência nos indivíduos. O corpo reage ao ouvir às vibrações dos sons, são despertadas emoções que podem transformar nosso comportamento. Muitos costumam dizer que há música para todos os momentos, quando estamos sozinhos, quando estamos com amigos, tristes ou alegres, não há um padrão depende do gosto de quem quer ouvir. A música, como um todo influencia o ser humano em todo e qualquer ambiente auxiliando no humor, sentimentos e comportamento. Por este motivo a música desde a antiguidade é impregnada fortemente no sentido ritualístico nas mais diversas culturas espalhadas pelo mundo.

Percebe-se então a contribuição que a música traz, favorecendo o desenvolvimento humano quanto as sensibilidades, criatividades, humor, imaginação, memória, concentração, respeito ao próximo, socialização e autodisciplina. A música de fato é um recurso fundamental para ser trabalhado no ambiente escolar.

Todos ouvem, apreciam e compartilham músicas constantemente para expressar seus sentimentos e criar ambientes prazerosos. Ela nos traz alegria, tristeza, sensação de vitória e recordações, é lazer. É importante na vida dos seres humanos porque possui um papel fundamental no processo de socialização.

Quanto a Educação e a música, ambas convivem diariamente. Existe uma relação próxima e ao mesmo tempo distante. Próxima pela constância da presença no dia a dia ou em atividades desenvolvidas na sala de aula envolvendo a música, pois desde a chegada na creche ou escola a criança é recepcionada com canções para descontrair e tornar o ambiente atraente. E distante pela falta de um melhor aproveitamento no processo de ensino principalmente com o público da educação especial o qual requer um planejamento mais detalhado e específico.

Dentro deste contexto este trabalho tem como objetivo apresentar a música e a musicalização como elemento importante para o desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e sócio afetivo do aluno com necessidades educacionais especiais; qual o tipo de música a ser trabalhada com educandos que apresentam dificuldades em decorrência de uma

deficiência e a estratégia pedagógica que possa dar condições que ao mesmo tempo em que o aluno brinca se movimenta use a música como fator importante para desenvolver o conhecimento.

Justifica-se a escolha do tema no interesse pessoal e profissional pela área da Educação Especial e pela percepção da necessidade e importância desse recurso no processo do desenvolvimento social e cognitivo do aprendente.

A música é um fator presente na vida de todos, mas poucos sabem em que ela pode contribuir. Ouvir música, aprender uma pequena canção, brincar cantando, tocando, com cantigas de rodas são atividades que estimulam o aprendizado, mas como serem desenvolvidas tem sido uma questão em estudo ou está sendo descartada. Por falta de estímulo, iniciativa própria ou pouco conhecimento nesta área o professor tanto da sala regular quanto da sala de atendimento educacional especializado (AEE) tem feito pouco em aproveitar os benefícios oferecidos pela musicalização.

Quanto à metodologia a opção de trabalho escolhida foi a pesquisa bibliográfica. A leitura e estudo reflexivo de publicações sobre o tema, como também análise e discussão de documentos que conceituam e fundamentam o objeto de estudo.

Em um primeiro momento, será discutido o conceito da música e como ela está presente não só no cotidiano do estudante, mas em tudo que nos rodeia, pelos sons que são transmitidos pela musicalidade. Sua presença e importância desde a antiguidade onde crenças e costumes giravam em torno de um contexto musical em suas diversas formas.

Será abordada também a música no currículo escolar e como pode ser explorada e inserida na educação especial. Posteriormente, será abordada a música e suas influências sociais, sua importância na educação ajudando no desenvolvimento do aluno com deficiência, efeitos significativos em cultivar habilidades a partir da reação do cérebro e o papel do professor como sendo fundamental em todo o processo e os desafios que enfrentam diante da busca por novos conhecimentos, nos procedimentos metodológicos desenvolvidos para ensinar com a música.

Para aprofundar os conceitos sobre a importância da música na educação especial o trabalho apresenta como base teórica os autores: Teca Alencar de Brito, Berchem, Drummond, Micarello e Ferreira.

Para finalizar, estão apresentadas as considerações finais a respeito da importância da música no processo de ensino-aprendizagem na perspectiva inclusiva, ressaltando a sua presença no âmbito pedagógico.

Minha expectativa ao término deste trabalho é a que aumente o interesse e compreensão sobre a música e seu ensino como ferramenta de estímulo e desenvolvimento cognitivo.

1 A MÚSICA

A música propriamente dita ou um ruído embora sejam diferentes, origina-se do mesmo fenômeno físico, o “som”. Ao passo que talvez associamos o ruído como som irritante, mas a música pode ser suave, leve e descontraída. Ela pode estimular e despertar dentro de nós emoções de alegria e ânimo. Outras vezes, porém, pode trazer-nos uma sensação melancólica, tristeza e até mesmo pranto.

Os escritores da antiguidade entretinham a ideia supersticiosa de que a música podia enfeitiçar uma pessoa.

Crença essa que era transmitida de geração a geração a partir de lendas que são conhecidas até hoje.

Muitas lendas destacam esta crença. Por exemplo, diz-se que Orfeu tocava de forma tão magnífica que conseguia encantar todos os que o ouviam incluindo animais e árvores, e que até mesmo os rios vinham agraciar suas melodias. Supunha-se ser ele filho de Calíope, uma das deusas ou nove Musas que os gregos acreditavam guiar as artes liberais, e das quais originaram-se a palavra "música". Por ocasião da morte de Eurídice, esposa de Orfeu, que foi à procura dela, segundo a lenda, no mundo dos mortos, ali ele tocou de forma muito bela que o deus do submundo a deixou ir.

Há outros exemplos desta superstição na cultura grega que estão relacionados com a música destacando sua presença nas antigas imagens mentais e no cotidiano dos povos antigos. Para os gregos os Corais eram parte fundamental das antigas cerimônias religiosas, assim como as danças nos rituais africanos são vitais na adoração de seus deuses. Esse interesse musical fica evidente a partir de descobertas arqueológicas as quais trouxeram a luz baixos relevos egípcios e decorações de murais assírios que representam compositores musicais de tempos bem primitivos. A música vocal e instrumental era ouvida nos palácios de Roma, acredita-se que seus instrumentos incluía flautas, enormes liras e órgãos hidráulicos.

A presente prática musical na história humana foi ganhando cada vez mais popularidade e transformações ao longo do tempo. A música tem sido chamada de "linguagem internacional". As pessoas podem não falar a mesma língua, mas podem comunicar-se pelo usufruto da mesma música. Ademais, tem atrativo mundial, porque toca em quase todos os aspectos da vida humana.

Existe grande número de teorias sobre a presença da música na humanidade. Sua linguagem tem sido aceita e definida de acordo com a época, idades e cultura, em sintonia com o modo de pensar, com os valores e concepções estéticas. Segundo Berchem (apud ZRZESINSKI e CAMPOS, 2006, p. 115) "a música é a linguagem que se traduz em forma sonora capaz de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento entre som e o silêncio".

Não resta dúvida de que a música exerce poderosa influência sobre as pessoas, suscitam fortes emoções e contribuem para relações sociais.

Atualmente a música está presente em praticamente em tudo em nossa volta. Podemos encontrá-la em filmes, anúncios públicos, telejornais, desenhos animados, novelas, plataformas digitais criadas exclusivamente para satisfazer os amantes musicais, nos mais variados aparelhos eletrônicos que surgem no mercado tecnológico com as chamadas mídias onde o ouvinte pode selecionar estilos musicais de sua preferência. E nos mais variados eventos, do baile de carnaval ao velório. A música está por todo lugar, ruas, praças, escolas, lanchonetes, lojas, bares, restaurantes, supermercados, consultórios médicos, aeroportos, academias, repartições públicas e privadas, igrejas, etc. E que enorme variedade há. Há a música folclórica, sincopada e formas de blues e discoteca da música rock, a lista é enorme que vai desde as melodias instrumentais convencionais até as eletrônicas populares entre o público jovem e sempre surgindo novidades. Ao passo em que um estilo se desvanece, outro toma o seu lugar.

A música de fato é marcante na vida de todos. É considerada por vários autores e pesquisadores, como elemento enriquecedor para o desenvolvimento humano, colaborando para a ampliação de outras áreas necessárias para a formação do indivíduo. De acordo com estudos realizados, durante o período de escolarização o aprendizado musical serve como estímulo, ajudando no desenvolvimento da linguagem, concentração e no aprendizado como um todo.

Sendo assim a música não é só algo para divertir ou expressar sentimentos em determinadas ocasiões, na verdade tem um poder influenciador capaz de mudar o intelecto e comportamento.

2 A MÚSICA E SUAS INFLUÊNCIAS SOCIAIS

A música tem acompanhado a história humana, ao longo dos tempos tem exercido as mais diferenciadas funções. Está presente em todas as culturas, regiões e épocas. Como linguagem, acontece de forma bastante diversificada nos diferentes grupos sociais as vezes de

várias formas em um único grupo pois varia de acordo com preferência demonstrada por cada um.

Tendo forte poder influenciador é a principal arte em todo o mundo. O ato de cantar ou simplesmente ouvir uma canção pode despertar efeitos emocionais numa pessoa. Muitos são os sentimentos que vem aos ouvintes da música. Sentimentos esses que podem contribuir para a criação de movimentos sociais. Muitos movimentos tinham como objetivo, uma maior liberdade de expressão e melhor qualidade de vida na sociedade. Desta forma é possível identificar diversos estilos de músicas e ao mesmo tempo determinar grupos ou estilos urbanos.

Através da música os ouvintes podem mudar suas atitudes, alterar seus estados psicológicos, até suas opiniões e modo de se vestir, tem um excelente poder de persuasão entre nós. Durante séculos, políticos e governantes usavam esse poder para influenciar o coração das pessoas, por meio de hinos nacionais e canções patrióticas.

Portanto, a música afeta o caráter e a sociedade, influenciando mais os jovens, pois estão na fase de desenvolver sua personalidade. Alguns jovens se vestem igual seus músicos favoritos para que ele possa fazer parte de algum grupo. A música também ajuda muito no desenvolvimento afetivo com outras pessoas.

2.1. OS BENEFÍCIOS DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO

A música apresenta-se como um dos principais meios que possibilitam o desenvolvimento intelectual e a interação do indivíduo no ambiente social, pois através dela é possível transmitir não somente palavras, mas também sentimentos, valores e ideias didáticas. No processo de ensino a música desperta o interesse do educando, que muitas vezes sem que perceba se encontra envolvido, uma vez que a palavra contida no texto da música apresenta distintas temáticas como ponte de partida na construção do planejamento e metodologias aplicadas no processo de ensino - aprendizagem.

A música é um recurso didático alternativo que possibilita melhorias no humor, que por sua vez resultará em um ambiente mais leve com pessoas alegres que tendem a ser mais motivadas a participarem das atividades propostas em sala de aula. Além disso, outros efeitos muito significativos são maturação social, melhora o relacionamento entre alunos, facilita atividades em grupo e contribui com a perda da timidez, promovendo assim melhores condições para o desenvolvimento da linguagem corporal. A musicalização garante um rendimento melhor em diferentes componentes curriculares, enquanto são desenvolvidas explicações de conteúdos didáticos, é muito comum hoje essa prática metodológica entre docentes,

principalmente durante esse período atípico em decorrência da pandemia do covid-19 vários professores para facilitar o aprendizado durante aulas remotas recorreram o poder da música com apresentações dos conteúdos a partir de paródias favorecendo assim a memorização e interesse pelos estudos. Essa ferramenta tem sido essencial também para o comportamento disciplinado por parte da turma no decorrer da aula. Assim conforme o autor,

A música auxilia na aprendizagem de várias matérias. Ela é componente histórico de qualquer época, portanto oferece condição de estudos na identificação de questões, comportamentos, fatos e contextos de determinada fase da história. Os estudantes podem apreciar várias questões sociais e políticas, escutando canções, música clássica ou comédias musicais. O professor pode utilizar a música em vários segmentos do conhecimento, sempre de forma prazerosa, bem como na expressão e comunicação, linguagem lógico-matemática, conhecimento científico, saúde e outras. Os currículos de ensino devem incentivar a interdisciplinaridade e suas várias possibilidades. (CORREIA, 2003, p.84-85).

Portanto fica claro que a música contribui muito para a formação individual, visando uma participação crítica em seu meio sociocultural.

A educadora musical Drummond (2010) defende os benefícios que a música traz para o desenvolvimento do cérebro. Segundo a autora, essa prática ajuda a ativação dos neurônios, possibilitando assim o desenvolvimento motor e social ao processo gradativo da linguagem.

A habilidade quanto ao ato de ouvir, apreciar e identificar a qualidade musical acontece aos poucos, com trabalho, e são necessários exercícios para estimulação. Com esforço em utilizar a música no ambiente escolar os alunos passarão a ouvir músicas diferentes de um jeito peculiar e passarão a dar atenção específica, orientações que terá em vista despertar o raciocínio. E o corpo reagirá ao som, esse fenômeno é de grande importância no sentido do aprendizado, pois transmitirá emoções. A partir desse movimento podem ser trabalhados o cognitivo emocional e ação motora.

A ponte para alcançar todos esses benefícios é o professor. Não precisa ser necessariamente músico a primeira coisa que o professor precisa fazer é "escutar" ele precisa conhecer e apreciar a musicalização. Partir de onde está à própria realidade dos alunos e não de algo imposto ou modelo, a música na escola é atitude. A música já é parte do dia a dia dos alunos e não pode ser deixada de lado. O repertório básico presente na educação está sendo esquecido e percebemos a importância de resgatá-lo e para que isso aconteça é preciso investir na formação do professor para saber por onde começar e como trabalhar levando em consideração a realidade da comunidade escolar.

A busca dessa prática faz com que todos obtenham uma ferramenta de crescimento pessoal e de algo que colabore no sentido do equilíbrio, pois a música é uma forma de expressão

que integra muito ao que desejamos alcançar na sala de aula quanto as habilidades e competências.

A música ensina valores como o respeito com o outro independente da cultura, formação, raça ou limitações. De fato, aprendê-la potencializa a inteligência, nosso cérebro possui dois hemisférios o lado esquerdo é a metade racional, importante para o estudo da matemática, física, química, lógica, é esta área do controle das informações. O lado direito é a metade sensorial, quando ouvimos música, torcemos por nosso esporte favorito e etc. É a área que assume o controle. Assim é primordial exercitar os dois lados do cérebro para desenvolver não só as habilidades racionais, mas também as sensoriais.

Estudos comprovam que aprender música aumenta de quinze por cento a quarenta e um por cento a inteligência humana. Ao ouvir uma música o cérebro exercita o lado sensorial, ao aprender música o cérebro irá exercitar o lado racional. Portanto os dois lados do cérebro serão exercitados, teremos assim um cérebro mais ativo e ágil, isto estimula e potencializa todas as áreas do pensamento.

Inserir a música nos procedimentos metodológicos dentro da sala de aula é de grande ganho para um melhor rendimento escolar. A legislação educacional estabelece, há anos, um espaço para o ensino da arte nas escolas regulares de educação básica. O princípio do direito universal da educação para todos está contemplando por meio da LDB 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei, em seu artigo Art. 26 e 32, deixa claro a obrigatoriedade do ensino da arte, sendo componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica com objetivo de auxiliar o desenvolvimento dos alunos.

Ainda, no mesmo artigo, 26, define a obrigatoriedade do ensino da música, como as demais disciplinas, deverá ser conteúdo do currículo e todos terão oportunidade de aquisição do conhecimento musical de forma sistemática.

Diante do que foi apresentado, se faz necessário que a música não seja, portanto, apenas um simples instrumento para a elaboração de projetos ou em apresentações de culminâncias nos espaços escolares, mas sim, que seja praticada de forma ampla aproveitando todas as oportunidades de inseri-la, estabelecendo conexões com o conhecimento e o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais que cada aluno precisa adquirir.

3 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O atendimento à diversidade em especial as pessoas com deficiências tem sido tema de estudos e debates em vários setores sociais e não é diferente no meio educacional. A busca por

garantir os direitos e incluir este público no ambiente escolar aumentou no decorrer da história e apresenta hoje várias conquistas graças aos esforços dos que acreditam na educação para todos. Mas no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem das pessoas com deficiências as discussões ainda devem ser ampliadas para se obter um resultado positivo no desenvolvimento individual.

A cerca de todas as informações a respeito da importância da música como ferramenta eficaz ao estimular o aprendizado pois é uma forma de expressão que trabalha o cognitivo e emoções, assim, é de grande importância usá-la com o público da educação especial.

[...] O ensino de música deve ser, desde o começo, uma força viva. [...] a criança, muito antes de dominar as regras gramaticais, utiliza palavras com fluência e formula frases já com entonação. A linguagem é, para ela, uma coisa viva e, não, regras no papel. Deve-se educar o ouvido para que sejam sentidas, perfeitamente, modulações e combinações sonoras diversas. Deve-se deixar o aluno perceber a harmonia com seu próprio ouvido, antes de se deparar com o ensino da mesma. O conhecimento das regras não deve ser o objeto e, sim uma necessidade a ser atendida em tempo devido. [...]. (PAZ, 2000 p. 16 e 17).

Diante disso, portanto, percebe-se que temos em nossa disposição um recurso de grande importância não só na elaboração de projetos, como datas comemorativas, mas que seja trabalhada dentro de um contexto que busca descobertas, construção e desenvolvimento da aprendizagem, campos do conhecimento que educadores tanto da sala regular como do AEE se esforçam em conquistar com seus alunos com deficiências. Como a música já vem sendo aplicada neste contexto em outras modalidades de ensino com bons resultados como na educação infantil por exemplo, acredita-se obter os mesmos pontos positivos com estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) que também precisam desenvolver as habilidades similares.

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história atendendo a vários objetos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do farol etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada (BRASIL, 1998, p. 47).

Por meio de atividades musicais podemos trabalhar as deficiências, para estimular o desenvolvimento do indivíduo com necessidades especiais.

Ferreira (2012, p.75) acredita que os alunos com NEE (Necessidades Educacionais Especiais) que participam de atividades onde a música é empregada se desenvolvem mais e conseguem se expressar com mais facilidade, como também adquirem respeito e cooperação. Assim, Ferreira (2012, p.75), diz que:

É imperioso por isso, dar-lhes plenas condições para desenvolver as suas potencialidades criativas e espontâneas. Dando-lhes segurança, acreditando e

educando por objetivos, eles vão responder dentro das suas possibilidades, de forma criativa e espontânea, como se espera de qualquer criança. (FERREIRA, 2012, p.75)

Desse modo, a autora acredita que alunos que apresentam dificuldades em decorrência de uma deficiência terá oportunidade de desenvolver o aspecto cognitivo de forma gradativa e espontânea a partir de atividades que despertem o interesse. E visto que a música pode trazer esta contribuição significativa é de suma importância que esse contato comece desde cedo, até mesmo desde o útero, pois é por volta dos cinco meses que o bebê já tem a audição desenvolvida. E deve-se continuar com esse contato no decorrer de todo o seu processo de aprendizagem.

Há três questões básicas para se trabalhar a musicalidade: O fazer musical, o ouvir e o refletir. De acordo com as idades e deficiências as crianças estão mais preparadas para determinado conteúdo ou não. Em relação à questão do fazer musical, é comum ver as crianças e adolescentes mesmo com dificuldade na oralidade reproduzindo canções prontas, mas podendo produzir e pensar na linguagem musical. Como, por exemplo, o desenvolvimento da fala, é necessário inicialmente ouvir, mas depois vem o domínio, onde se pode produzir, se expressar, falar as primeiras palavras e as primeiras frases. De modo similar pode acontecer com a linguagem musical, a criança recebe estímulos, ao ouvir muitas músicas, pode ser capaz de juntar sons que está ouvindo ou até mesmo compor pequenas melodias.

Quanto ao ouvir, o mais comum é usar diretamente uma música selecionada e colocar para tocar na sala de aula na acolhida ou em momentos de atividades silenciosas um som leve pode ajudar na concentração. Se a criança não está cantando está ouvindo, mas nem sempre está prestando atenção. Sendo assim, quando se deseja fazer um trabalho com o uso direto da canção é interessante criar um contexto para que tenham um significado, onde irá estimular o raciocínio. O terceiro aspecto, o da reflexão é conversar sobre o que ouviu e discriminar os instrumentos, despertar opiniões sobre o tipo da música e melodias.

Mas o que dizer dos alunos com deficiência auditiva? Há os que acreditam que músicas não apresentam nenhum significado para os surdos. Contudo experiências de várias pessoas com essa deficiência que tiveram contato com a música provam que todos têm possibilidades musicais. O compositor alemão Ludwig Von Beethoven embora tenha perdido a audição progressivamente na fase adulta guardando assim memória auditiva, mas foi durante esse período de surdez que criou grandes obras usando uma impressionante capacidade de captar ondas sonoras a partir de vibrações. A Nona Sinfonia, criada pouco anos antes da sua morte, foi declarada patrimônio mundial pela Unesco e permanece como um dos compositores mais respeitados e mais influente de todos os tempos.

A partir dessa experiência fica evidente que um surdo é capaz de aprender com a música e participar de atividades fazendo uso dela, o que necessita é uma flexibilização para seu envolvimento. O toque para sentir as vibrações dos instrumentos musicais e a visão para perceber os movimentos com as mãos ao tocar um instrumento são parâmetros que precisam para a adaptação.

Da mesma forma buscando meios para adaptações levando em consideração as limitações apresentadas e identificando a melhor maneira para a participação do estudante o professor obterá excelentes resultados com outros educandos público-alvo da educação especial.

Não há dúvidas do quanto a linguagem musical pode ajudar no desenvolvimento da criança com NEE, pois trabalha com aspectos ligados a questões matemáticas, memória espacial que aparentemente são tão complexas, mas que a criança passará a conhecer e compreender de forma suave.

A música desenvolve muitas habilidades e competências no campo do conhecimento, estimula a concentração, raciocínio lógico, facilita a oralidade, incentiva a leitura, interpretação de textos e desperta a criatividade. A região do cérebro que é ativada pela música quando se ouve ou toca um instrumento é fundamental para o desenvolvimento cognitivo. Crianças com dislexia por exemplo, podem se beneficiar muito dessa ferramenta tanto com aulas de músicas ou apenas com a música, pois a variação na linguagem e som apresentados na canção exercita o cérebro e ajuda a criança na compreensão e memorização de conteúdos trabalhados na sala de aula, estimula o senso estético capacidade importante para se descobrir dons artísticos, e a comunicação.

Outra forma enriquecedora é relacionar a música a brincadeiras confeccionando instrumentos musicais. Teca Alencar de Brito, professora e pesquisadora no Departamento de Música da ECA-USP explica que a confecção de objetos sonoros que são utilizados para fazer música fará com que a criança desenvolva intimidade com a música. Sendo assim o ato de confeccionar instrumentos artesanalmente com materiais recicláveis, por exemplo, que são práticos e acessíveis desempenham um papel importante, o aluno irá planejar, executar, desenvolver e reconhecer capacidades criativas para reproduzir e produzir. O professor pode organizar um dia de oficinas e solicitar que os alunos levem para a sala de aula materiais como garrafas pets, tampas de garrafas, caixas de papelão isso já irá trabalhar campos do conhecimento, fundamentais para o desenvolvimento do aluno com NEE pois ele precisará tomar decisões e criar estratégias de planejamento que envolverá noções tempo, espaço, cálculos matemáticos e outras habilidades como comunicação.

As atividades lúdicas são de grande valia no desenvolvimento da linguagem e a música torna tais atividades mais prazerosas. Brincadeiras e jogos são caminhos de aprendizado naturalmente usados no AEE e em salas de aulas regulares. As brincadeiras de roda onde apresenta a musicalidade de uma forma que trabalha o corpo e movimento é um recurso eficaz no processo da aprendizagem e desenvolvimento da criança que precisam trabalhar a coordenação e equilíbrio. Além disso, é uma maneira lúdica de fazer o aluno criar, ouvir e aprender. São atividades que podem parecer simples, mas trazem muitos benefícios para o público da educação especial, pois além de criar um ambiente agradável uma atividade lúdica também aguça o raciocínio, ajuda na sociabilização e na inteligência. É possível também, aliviar tensões emocionais através da expressão vocal, superando dificuldades de fala e linguagem; amplia a percepção, a sensibilidade auditiva, estimula a concentração e memória; auxilia no comportamento, contribuindo para o envolvimento social, despertando noções de respeito e consideração pelo outro, além da disciplina; melhora a coordenação através da utilização de ritmos, proporcionando uma maior expressão corporal.

A utilização da música na rotina escolar da criança com NEE lhe dará a oportunidade de conhecer melhor a si mesma, o que irá contribuir para o desenvolvimento de noção de esquema corporal o que pressupõe uma evolução da motricidade, das percepções temporais e espaciais e da afetividade.

. Desenvolvimento afetivo: através das atividades musicais a criança com deficiência desenvolverá autoestima, estimulará sentimentos, desenvolvendo o conceito de grupo para melhor participação em atividades na sala regular.

. Desenvolvimento cognitivo/linguístico: Ao ouvir os sons, ruídos trabalhará a capacidade auditiva. Ao produzir sons com a voz seja imitando sons já conhecidos ou cantando pequenas melodias tradicionais a criança pode fazer descobertas construindo seu próprio conhecimento estabelecendo relações com o ambiente em sua volta.

. Sensório-Motor: A partir da música a criança e adolescente com deficiência pode relacionar o gesto e o som até mesmo o deficiente auditivo poderá fazer isso utilizando a Libras. Poderá assistir a vídeos musicais traduzidos em libras e depois reproduz o som ouvido com uso de gestos espontâneos ou propositais para expressar corporalmente aquilo que os colegas cantam ou ouvem.

. Desenvolvimento psicomotor: Para um bom desempenho no quesito aprendizagem é preciso conhecer cada aluno individualmente, seu diagnóstico, seus limites e capacidades. Este conhecimento é fundamental para a organização do conteúdo adaptado para aprimorar a coordenação motora, motivar movimentos significativos como se possível, bater palmas, pés,

dançar e movimentar todo o corpo favorecendo assim habilidades que serão fundamentais no processo de desenvolvimento cognitivo.

A música presente em salas de AEE e salas regulares com alunos especiais vem como forma de compreensão do mundo. Dessa maneira, a música não precisa ser usada apenas relacionada aos conteúdos, mas em diversas atividades até mesmo nos momentos de recreios. Mas, é necessário o estímulo e cabe ao professor essa mediação, para que haja mudanças nos movimentos da criança ou adolescente a partir do som e do ritmo.

É importante destacar que não apenas o uso da música, mas também, o ensino da música a partir de instrumentos musicais pode garantir um espaço para construção de um ensino e aprendizado baseado naquilo que auxilia no desenvolvimento da cognição da sensibilidade e do sensorio motor.

O professor precisa buscar meios e estímulos para a realização de um bom trabalho, tentando novos conhecimentos, sendo necessário realizar gradativamente atividades levando em consideração as limitações e interesse do aluno com deficiência, é uma prática que requer um bom planejamento, paciência e dedicação. Com o objetivo de criar o gosto musical acostumar o ouvido aos diferentes sons, o professor pode aproveitar inicialmente momentos de recreação para recuperar canções tradicionais, apresentando músicas da atualidade e de outras culturas e épocas. Assim o aluno irá se familiarizar com a diversidade encontrada no mundo das melodias.

Atualmente a grande maioria dos professores que lecionam em salas regulares com alunos atípicos ou em salas de AEE não tem formação musical ou gosto pela música, com isso enfrentam o desafio para se tornarem facilitadores. Mas o professor não precisa ser um especialista na área musical para beneficiar seus alunos com esse importante recurso. Com base em sua própria experiência quando aluno, na conversa com outros professores, nas imagens relacionadas com a relação professor e aluno o docente será capaz de usar sua criatividade em introduzir a musicalidade na sua prática. E além de tudo cultivar em si mesmo o gosto pela música e tentar fazer o diferente deixando de lado as posturas tradicionais já ultrapassadas, beneficiando assim não apenas o público da educação especial, mas toda a turma como todo.

Segundo Ferreira (2002, p.22), veremos alguns procedimentos metodológicos de ensino que podem ser utilizados como orientação para o professor:

O professor deverá iniciar as atividades a partir das percepções das crianças em relação a si mesmo e a partir daí, como o ambiente próximo e o mundo mais distante. Começando com os ritmos fáceis, melodias simples, pois isso é fundamental.

. Mesmo recomendado que os professores iniciem as experiências musicais a partir de sons e ritmos que elas possam reproduzir com o seu próprio corpo lembramos que o

canto é uma manifestação global da música. E, pelo entusiasmo e alegria que desperta na criança, pode e deve estar sendo desenvolvido ao lado de outras atividades.

. O entusiasmo do professor poderá evitar, ainda que a vivência musical se transforme numa experiência passiva ou numa atividade de pouco interesse.

. O professor deve evitar impor atividades musicais. Ao invés de “ensinar música”, deve apenas sugerir e orientar o desenvolvimento das atividades. É necessário que a criança seja incentivada a descobrir, experimentar e criar ritmos, sons e movimentos.

. Sempre que possível, as descobertas ou experimentações musicais devem ser feitas em rodas, ao ar livre ou na própria sala. As demonstrações individuais de cada criança feitas nas rodas favorecem a concentração do grupo, em seguida, repetirá em conjunto. Dessa forma, todas as crianças serão valorizadas e o grupo todo perceberá a diferença entre os sons e os ritmos produzidos, individual e coletivamente.

. A expressão musical da criança deverá ser vivenciada através da voz e do movimento, da prática e da audição, em situações de criatividade e com a utilização de material sonoro. É importante valorizar e aproveitar os conhecimentos que a criança traz para a escola e em seguida introduzir as novidades.

Portanto, o professor deve estar sempre disposto a buscar e tentar o novo, não ter medo de apresentar inovações, conquistas e vencer obstáculos na procura de conhecimento e novas estratégias com o objetivo de ajudar seu aluno especial a ser bem-sucedido no processo de desenvolver habilidades importantes para sua autonomia dentro das possibilidades.

Alguns cuidados são necessários no planejamento do trabalho com a música em questões importante é o tempo determinado para a duração da aula. As crianças atípicas facilmente se sentem cansadas e perdem o interesse em longos períodos de aulas. O espaço é também um ponto a ser considerado, esses lugares devem estar organizados e adaptados para o público que será atendido de uma forma que venha propiciar o aproveitamento pretendido. A escolha do repertório de canções deve igualmente ser prioridade, pois a partir dessa relação o professor irá planejar suas atividades com a perspectiva de obter objetivos específicos aprimorando assim o desenvolvimento do educando seja ele ouvinte ou surdo o qual terá o conteúdo musical apresentado a partir de imagens previamente programadas.

Portanto percebe-se que a música é uma grande aliada da educação especial. Ela está presente na vida da criança especial desde sempre, desde as cantigas de ninar, cantigas com os pais e educadores que interagem através da música introduzindo a na rotina da escola resultando em experiências positivas, fazendo assim que a aprendizagem aconteça.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a música está presente na vida do ser humano desde seu nascimento. Está presente na cultura dos povos e em diversos ambientes contribuindo assim para o desenvolvimento individual.

Na educação especial é de grande importância pois auxilia a percepção, estimula a inteligência, habilidades motoras e linguísticas. Estimula diferentes áreas do cérebro, aumenta a criatividade, a concentração, serve como motivação e eleva a autoestima da pessoa com necessidades educacionais especiais.

Com base nas pesquisas e leituras realizadas percebe-se o quanto a musicalidade no processo de ensino aprendizagem na perspectiva da educação especial é importante para promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos atípicos em salas de aulas regulares e em salas de AEE.

Embora esteja presente em alguns momentos da rotina escolar ainda há a necessidade de ser trabalhada com objetivos. E cabe aos professores desempenhar o papel de facilitador com as mediações apropriadas visando obter resultados positivos ao ensinar o aluno com deficiência. No entanto é evidente a grande necessidade de formação musical para os professores com o objetivo de usar música da forma correta, seguindo métodos adequados para estimular o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos correspondendo assim às expectativas existentes valorizando o potencial que cada um pode ter. Verificou-se, portanto, que o ensino da música, o fazer musical, o ouvir e refletir ajuda em diversos aspectos no que diz respeito ao desenvolvimento da pessoa com deficiência quanto a melhor convivência social, disciplina, capacidades intelectuais e afetivas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, vol. 3
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB Lei n.9.394/96. Brasília: DF, MEC/SEF, 1996.
- BRITO, T. A. **Música na educação infantil**: proposta para formação integral da criança, 4^a Ed. São Paulo: Peirópolis, 2003. 208p.
- CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete Fullgrafll; WIGGERS, Verena. A qualidade da Educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo>
- CORREIA, Marcos Antonio. **Música na Educação: uma possibilidade pedagógica**. Revista Luminária, União da Vitória, PR, n6, p.83-87, 2003. Publicação da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória. ISSN 1519-745x
- FERREIRA, D.A. **A importância da música na educação infantil**. Rio de Janeiro. 2002. Disponível em: <http://www.avm.educ.br/>

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. **Docência na Educação Infantil: a quem responde?** Disponível em: <<http://eebaeducacao.blogspot.com.br>>

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia musical brasileira no século xx: metodologias e tendências.** Brasília: MusMed, 200

SILVA, D. G. **A importância da música no processo de aprendizagem da criança na educação infantil:** Uma análise da literatura. Trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Londrina 2010

VIEIRA, A. M. B. J. **Educação Infantil e Música: Considerações na formação inicial de professores.** Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Londrina 2012

O ENSINO DA LIBRAS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A IMPORTÂNCIA DO AEE

Gleydson Luiz Alves da Silva⁴

Marineide Martiniano do Nascimento⁵

Veridiana Xavier Dantas⁶

RESUMO

A inclusão de educandos com deficiência nas escolas públicas brasileiras têm levado muitos educadores a buscarem compreender sobre o papel do atendimento especializado. Nessa perspectiva, a Sala de Recursos Multifuncionais-SRM onde é realizado o atendimento em Libras, tem por finalidade complementar a aprendizagem dos alunos surdos, de acordo com as políticas públicas de organização e funcionamento desta sala inclusiva. O objetivo principal deste trabalho é refletir sobre a relevância do Atendimento Educacional Especializado-AEE para o educando surdo no processo de ensino e aprendizagem. Diante do tema, surge a seguinte problematização: Qual a relevância do atendimento especializado para o aluno com surdez inserido na Sala de Recursos Multifuncionais? Nessa perspectiva, buscam-se respostas para tal questionamento no decorrer da pesquisa. Com isso, esta pesquisa científica está embasada na sua literatura bibliográfica com autores que dão ênfase a inclusão, as políticas públicas de inclusão, salas de recursos multifuncionais, atendimento educacional especializado e o processo metodológico de ensino, como: Alves (2006), Brasil (2005, 2011, 2015), Damázio (2007), Mantoan (2003), Mittler (2003). Os resultados apresentados mostraram de forma expressiva a importância da participação ativa do educando surdo durante o atendimento em Libras como L1 e a aprendizagem da Língua Portuguesa como L2 na modalidade escrita. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir no meio acadêmico científico para aprofundamento e discussão sobre o assunto, como também, para os profissionais que atuam na SRM das escolas brasileiras.

Palavras-chave: SRM. AEE. Educando Surdo. Relevância. Ensino.

Abstract

The inclusion of students with disabilities in Brazilian public schools has led many educators to seek to understand the role of specialized care. In this perspective, the Multifunctional Resource Room (SRM) where Libras assistance is provided, aims to complement the learning of the deaf, in accordance with the public policies of organization and functioning of this inclusive room. The main objective of this work is to reflect on the relevance of Specialized Educational Assistance-AEE for the deaf student in the teaching and learning process. In view of the theme, the following question arises: What is the relevance of specialized care for

⁴ Graduado em Letras com Habilitação em Libras pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Especialista em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Desenvolvimento Sustentável – UDS (Assunção/Paraguai). Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade Desenvolvimento Sustentável – UDS (Assunção/Paraguai). E-mail: gleydsonletraslibras@gmail.com

⁵ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Especialista em Psicopedagogia, Língua, linguagem e ensino pela FIP. Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Desenvolvimento Sustentável – UDS (Assunção/Paraguai). Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Desenvolvimento Sustentável – UDS (Assunção/Paraguai). E-mail: profneidemn@gmail.com

⁶ Professora licenciada em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar-UFPB; Pós-graduanda em Educação Inclusiva-Barão de Mauá/SP, Mestrado e Doutorado em Educação/UFPBPPGE, Membro do Grupo de Estudos em Políticas Curriculares-GEPPC, Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade Três Marias-FTM. E-mail: veridianaxavierdantas@hotmail.com

students with deafness inserted in the Multifunctional Resource Room? In this perspective, answers to this question are sought during the research. With this, this scientific research is based on its bibliographic literature with authors who emphasize inclusion, public inclusion policies, multifunctional resource rooms, specialized educational assistance and the methodological teaching process, such as: Alves (2006), Brazil (2005, 2011, 2015), Damázio (2007), Mantoan (2003), Mittler (2003). The results presented showed in an expressive way the importance of the active participation of the deaf student during the service in Libras as L1 and the learning of the Portuguese Language as L2 in the written modality. It is hoped that this research can contribute in the academic scientific environment to deepen and discuss the subject, as well as for professionals working in the SRM of Brazilian schools.

Keywords: SRM. AEE. Educating Deaf. Relevance. Teaching.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de educandos com deficiência na escola regular e a inserção desses alunos nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM são pontos bastante relevantes no cenário educacional brasileiro e muito debatido pelos profissionais que integram a equipe de trabalho, a família e a comunidade escolar. Os profissionais da educação inclusiva e os movimentos sociais buscam a construção e execução das políticas públicas de inclusão mais efetivas para atender às necessidades específicas de cada aluno com deficiência. (BRASIL, 2011)

Para tratarmos da temática inclusão nos tempos atuais é necessário antes conhecer o conceito desta palavra, que possui uma significação muito ampla, que expressa uma abordagem social, que vem ganhando força e tem se mostrado bastante benéfica para os educandos que possuem algum tipo de deficiência. A educação inclusiva pode ser definida como a “prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aulas provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

A educação inclusiva representa um modelo social que visa à igualdade e a não discriminação, garantindo o acesso à educação, à participação e à igualdade de deveres e direitos, minimizando as diferenças e contribuindo para a eliminação das barreiras de todos que integram o meio social e educacional.

Segundo Lima (2006), o ensino inclusivo não deve ser confundido com educação especial, embora o contemple. A educação especial nasceu a partir de uma proposta de educação para todos independente da origem social de cada um. A educação especial são estratégias de ensino que visam garantir uma melhor aprendizagem para todos os envolvidos, trilha junto ao

processo de inclusão, buscar atender às necessidades específicas dos educandos e a garantir uma aprendizagem significativa.

Em 1990, a educação especial ganhou forças e passou a ser vista com um novo olhar, após a concretização do documento aprovado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem denominado de “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” com base para o sistema educacional, de acordo com a proposta na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que menciona os aspectos de contexto a serem considerados na adoção e na implementação do processo de inclusão. Com essa perspectiva, a educação especial assume um grande papel no contexto educacional dentro da perspectiva de atender às crescentes exigências de uma sociedade em processo de transformação e de busca incessante pela democracia.

Sabe-se que a inclusão de educandos com surdez na escola regular já é uma realidade no cenário educacional, portanto, para obtermos uma inclusão verdadeira se exige mudanças não só de paradigmas educacionais, mas principalmente atitudinais que são essenciais para a concretização do fazer pedagógico, na garantia do acesso e da permanência dos educandos surdos na sala de aula. A Declaração de Salamanca (1994) defende que as crianças devem aprender juntas, com objetivos e processos pedagógicos individuais diferentes de maneira a garantir o acesso à aprendizagem e a formalização dos educandos no contexto escolar.

O objetivo geral desta pesquisa é refletir sobre a relevância do atendimento educacional especializado para o educando com surdez que participa do processo educativo na Sala de Recursos Multifuncionais. Com isso, levantou-se o seguinte questionamento: Qual a relevância do atendimento educacional especializado para o aluno com surdez inserido na Sala de Recursos Multifuncionais?

Para o aporte deste trabalho científico realizou-se uma revisão bibliográfica com autores que dão ênfase às políticas públicas de inclusão, salas de recursos multifuncionais, atendimento educacional especializado e o processo metodológico de ensino, como: Alves (2006), Brasil (2005, 2011, 2015), Damázio (2007), Mantoan (1998, 2003), Mittler (2003). Os resultados e as discussões obtidas serão expressos com base na coleta de dados para reflexões. Conclui-se que, a participação do aluno surdo no atendimento educacional especializado contribui de forma relevante no processo de aquisição linguístico em Libras como L1 (primeira língua) e a aprendizagem da Língua Portuguesa como L2 na modalidade escrita (segunda língua).

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir no meio acadêmico científico para aprofundamento e discussão sobre o assunto, como também, para os profissionais que atuam

tanto na SRM como nas salas regulares das escolas brasileiras, a fim de fomentar mais práticas pedagógicas inclusivas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este trabalho propõe uma reflexão da literatura teórica de autores que relatam sobre o ensino inclusivo e as políticas públicas do Brasil, com o foco no Atendimento Educacional Especializado. Dividimos o referencial teórico em: na primeira seção será feita uma contextualização das políticas públicas de inclusão no Brasil. Na segunda seção será abordado o Atendimento Educacional Especializado no ensino regular - Sala de Recursos Multifuncionais, já na terceira seção será apresentada a relevância do professor de Libras frente à inclusão do educando surdo no ensino da Língua de Sinais como L1 (primeira língua) e a Língua Portuguesa como L2 (segunda língua).

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Tecer sobre a contextualização da Educação Especial é saber que antes de chegarmos ao contexto atual de ensino educacional inclusivo passamos por outras fases de ensino para o público dos alunos com deficiência. Foram eles: a exclusão, a segregação, a integração. Essas fases, que antecederam a fase inclusiva, serviram como base para as reformulações das políticas públicas atuais. Os impactos que as políticas públicas apresentam para a sociedade moderna resultaram nas transformações das escolas inclusivas como principais responsáveis pelos avanços da equidade social, que na sua base legal não acata a negação do direito das pessoas com algum tipo de deficiência, de terem acesso à educação.

No Brasil, até a década de 50, praticamente não se falava em Educação Especial. Foi somente a partir de 1970, que a educação especial passou a ser discutida na sociedade com mais ênfase, com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais para atender as necessidades dos alunos com deficiência. O movimento de inclusão surgiu a partir do final da década de 80 e início da década de 90, cujo objetivo inicial era o de fundir o ensino especial com o regular (MANTOAN, 1998)

É importante ressaltar que, após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca (1994); o Brasil, entre outros países, firmou o compromisso de reformular seu sistema de ensino, visando à garantia da inclusão, através do acesso de

peças com deficiência no universo da escola comum, que garante juntamente com outros documentos o direito de todos, o acesso e a educação de qualidade.

Segundo Mittler (2003, p. 36) afirma que:

Enquanto na perspectiva da integração não há pressuposição de mudança da escola e, conseqüentemente do ensino, diante da inclusão esta estabelece que a mudança é necessária, a partir da reformulação dos currículos, das formas de avaliar, da formação dos professores e de uma política educacional mais democrática.

No Brasil, as políticas públicas de inclusão são cronologicamente apresentadas por meio de aprovações de decretos, resoluções, e leis que dispõem sobre o assunto, como podemos ver que em 1989 foi aprovada a Lei nº 7.853, no seu art. I que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Definindo como “crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado” (BRASIL, 1989). A pena para o infrator pode variar de um a quatro anos de prisão, mais multa. Sendo dados os primeiros passos de registros a caminho da inclusão.

Após nove anos de caminhada, no ano de 1999 com a aprovação do Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, onde dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo a “educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular” (BRASIL, 1999).

Os Decretos Federais são bastante intensificados a partir de 1999, criando caminhos para novos regulamentos, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que:

Determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (art. 2º), o que contempla, portanto, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, acaba por não potencializar a educação inclusiva prevista no seu artigo 2º (CNE/ CEB nº 02/ 2001).

Em consonância ao decreto federal, em 2002 o Conselho Nacional da Educação, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica por meio da Resolução nº 01/ 2002, definindo que: “as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”.

Em meados de 2004 o Ministério Público Federal lançou a cartilha sobre o acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão.

Ainda em 2004 foi aprovado o Decreto nº 5.296/04 que regulamentou e alinou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (com implementação do Programa Brasil Acessível).

O Decreto Federal sob o nº 5.626 aprovado em 2005 regulamenta a Lei nº 10.436/02, visando à inclusão dos alunos surdos, que dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Em 2006 a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça e pela UNESCO, lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Objetivando fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

O Plano de Desenvolvimento da Educação, aprovado em 2007, apresenta como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios públicos escolares, a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais - SRM e a formação docente para a realização do Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Em 2009 a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, aprovada pela ONU e da qual o Brasil é signatário, estabelece que:

[...] os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório; e que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

As diretrizes operacionais é composta por orientações de funcionamento e estrutura para o atendimento especializado para alunos com algum tipo de deficiência, além de apresentar um norteamento para a escola aderir e ser contemplada com a sala de recursos multifuncionais.

Para tanto, o Decreto Federal de nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Onde em seu artigo 2º dispõe:

V - política de educação com aprendizado ao longo da vida - conjunto de medidas planejadas e implementadas para garantir oportunidades de desenvolvimento e aprendizado ao longo da existência do educando, com a percepção de que a educação não acontece apenas no âmbito escolar, e de que o aprendizado pode ocorrer em outros momentos e contextos, formais ou informais, planejados ou casuais, em um processo ininterrupto.

Tais dispositivos tornam amplamente os direitos das pessoas com deficiência (aprendizagem ao longo da vida), e com destaque os incisos VIII e IX, que abordam o processo equitativo para a educação dos surdos, tomando por base o ensino bilíngue.

Como podemos observar, o Brasil possui um arcabouço jurídico amplo, onde nas leis todas as pessoas possuem equidade acadêmica de acesso e permanência em toda a sua trajetória. É sabido que ter conhecimento sobre os direitos adquiridos é importante para poder cobrar das instâncias fornecedoras de serviços, que neste caso, é o serviço educacional, os posicionamentos reais e condizentes com as necessidades de cada aluno.

2.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO REGULAR - SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Uma grande conquista presente até os dias atuais é a Sala de Recursos Multifuncionais – SRM nas escolas, onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado – AEE com o objetivo de atender alunos com algum tipo de deficiência e suprir as necessidades no atendimento educacional especializado por meio de recursos de tecnologia assistiva, jogos e atividades que desenvolva a aprendizagem.

A Sala de Recursos Multifuncionais - SRM é um espaço educacional com acessibilidade, materiais tecnológicos adaptados e jogos específicos para atender alunos com deficiência, na qual é proporcionado o Atendimento Educacional Especializado – AEE, que é um serviço de cunho pedagógico, ministrado por uma equipe de professores especialistas (Professor especializado, Professor/ Instrutor da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, Professor de Braille), que tem a função de complementar e suplementar os alunos com deficiência e superdotados que necessitam utilizar os recursos e materiais pedagógicos com a finalidade de desenvolver seus conhecimentos, habilidades e competências.

Sabe-se que o Atendimento Educacional Especializado – AEE pode ser realizado em classes comuns na rede regular de ensino ou em um espaço reservado para atender aos alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino em horário oposto à sala comum. Com isso, a escola tem por objetivo ofertar este serviço por meio de equipamentos, metodologias

pedagógicas práticas e recursos adequados às necessidades educacionais dos alunos vinculados a este serviço, além de, desenvolver a aprendizagem dos alunos na utilização dos recursos de Tecnologia Assistiva - TA para quem necessitar.

O Decreto nº 7.611/2011 (Art. 2º) denomina de atendimento educacional especializado os serviços de apoio especializado que a Educação Especial deve garantir com o objetivo de “eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011, p. 15)

O atendimento educacional especializado se dá para alunos que moram próximos às escolas que possuem a sala de recursos multifuncionais se estendendo para aqueles alunos que moram distante da escola, mas necessitam desse atendimento, podendo ser executado de forma individual ou em pequenos grupos para alunos que apresentem necessidades específicas semelhantes, diferentemente do horário que frequentam a sala de aula regular.

Com isso, é importante destacar que o atendimento educacional especializado na SRM está embasado em uma ação do sistema de ensino que visa acolher e atender a diversidade socioeducacional ao longo do processo básico do ensino, constituindo-se num serviço ofertado pelo o educandário “em dar suporte necessário às necessidades educacionais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento, desenvolvimento cognitivo, autonomia e à sua cidadania” (ALVES, 2006).

De acordo com a pesquisa, sabe-se que o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão (MEC/SECADI) realiza a seleção das escolas de acordo com a existência de matrículas de educandos com deficiências, sendo ofertado para o educandário equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade, para organização desse atendimento e, em contrapartida, as escolas disponibilizam o espaço físico e designa o professor que irá ministrar e desenvolver ações inclusivas, para tanto, esse profissional necessita ter em sua formação conhecimentos especializados superior para atuar no AEE.

A SRM poderá contar com o apoio dos seguintes profissionais: Professor Instrutor de Libras, Professor de Braille, Guia Intérprete, Professor de AEE, bem como o Cuidador, que deverão ser solicitados, conforme a necessidade, por meio de ofício junto à Secretaria Municipal Educação. (BRASIL, 2011)

Sobre o atendimento educacional especializado para os alunos surdos na SRM, ocorrerá “o ensino em Libras, que é a primeira língua dos surdos brasileiros. O ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, também é disponibilizado na sala do AEE” (BRASIL, 2011). A metodologia a ser utilizada pelo professor vai depender das especificidades dos

alunos, podendo ser as aulas ministradas em grupo ou de forma individualizada. E para aqueles alunos surdos, que não são alfabetizados na sua língua, este espaço deverá disponibilizar metodologias para o ensino da Libras como de L1 (primeira língua).

A Lei da Libras sob o nº 10.436/2002, em seus artigos apresenta mecanismos de ampliação da utilização da língua de sinais pela comunidade surda brasileira. E, ainda, promove a obrigatoriedade dos profissionais em serviços públicos uma atenção mais ativa e de intervenção pedagógica mais intensa, garantindo a aprendizagem e freando as dificuldades de aprendizagem do aluno.

Para aporte a esta Lei, tem o Decreto Federal 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que torna obrigatório o ensino de Libras em todos os cursos superiores de Licenciatura, Fonoaudiologia e Pedagogia, além dos cursos de pós graduação *Stricto Sensu*, ou seja, Especialização em Psicopedagogia, ampliando as possibilidades e a difusão da língua de sinais e, contribuindo para os profissionais da área educacional uma atenção especial visando uma aprendizagem mais significativa, quebrando as barreiras das dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Além, de ampliar vagas em concurso público para Professor de Libras e Tradutor Intérprete da língua de sinais, como também, oportunizando aos alunos ouvintes o acesso e o contato com a língua da comunidade surda.

Compreende-se que foi o Decreto nº 7.611/2011 que garante atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, oferecendo os serviços de apoio especializado com o objetivo de eliminar as barreiras de acesso e permanência dos estudantes com deficiência na escola. Com isso, o aluno com surdez é público alvo deste serviço na qual é desenvolvido o ensino de Libras como L1(primeira língua) e o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2 (segunda língua).

A SRM tem uma grande responsabilidade na educação dos surdos, pois é neste ambiente que o professor de Libras, o professor da sala regular juntamente com a direção escolar e a equipe pedagógica, deve preparar um plano de ação com estratégias adaptáveis para que o ensino possa suprir as necessidades educacionais do aluno surdo.

Com isso, a organização didática e pedagógica neste espaço de ensino deve explorar recursos visuais, como por exemplo: exposição de imagens, vídeos em língua de sinais, livros literários em Libras (contos, poesias, poemas, fábulas) que possam contribuir com a aprendizagem do aluno surdo. Com a ausência desta organização e de uma estrutura adequada, não haverá condições mínimas para que o aluno possa desenvolver a sua aprendizagem de forma plena.

Portanto, para que haja um atendimento adequado para o aluno surdo, faz-se necessário mencionar sobre a aquisição da Língua de Sinais:

O trabalho pedagógico com os alunos com surdez nas escolas comuns deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngue, em um espaço em que se utilize a língua de sinais e a língua portuguesa em um período adicional no atendimento educacional especializado. (DAMÁZIO, 2007, p. 25)

O plano de ação da SRM é construído e desenvolvido em conjunto entre professores de Libras, professor da classe regular e o professor de Língua Portuguesa. Tais profissionais também devem participar da elaboração do planejamento das atividades curriculares da sala de aula, com a finalidade de realizar uma troca de experiências compartilhada para contribuir no processo de inclusão do aluno surdo. De acordo com Alves (2006, p. 41),

[...] para que a sala de atendimento especializado seja produtiva para o aluno com surdez, cabe ao professor estar preparado de forma bilíngue, com conhecimentos e metodologias eficazes para o ensino, tornando progressivamente o desenvolvimento do aluno.

Segundo o autor, o profissional de Libras para atuar na sala de atendimento especializado com estudantes surdos, precisa ter formação em Letras com habilitação em Língua Brasileira de Sinais, para ofertar e ministrar as aulas com qualidade com fluente na língua de sinais para tornar-se uma comunicação acessível e objetiva.

São atribuições do professor de Libras na sala de recursos multifuncionais: oferecer apoio pedagógico aos discentes surdos incluídos em classe comum, além de manter intercâmbio com os demais componentes da escola para que ocorra um trabalho de sensibilização e conscientização sobre as potencialidades e habilidades dos alunos que têm a capacidade de aprender.

Neste sentido, a preparação e a formação do professor de Libras frente ao processo de aprendizagem do aluno com surdez, é um dos componentes que integram o apoio e o serviço no atendimento especializado. Assim, é importante ressaltar que o êxito pedagógico depende muito da formação deste profissional que deve estar preparado para ministrar o ensino em Libras, bem como, o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.

Para obtermos a qualidade do ensino, é de extrema importância que este profissional tem formação superior em Letras com habilitação em Língua Brasileira de Sinais, caso não tenha este profissional com esse perfil, é possível condicionar a formação mínima com Curso Normal de Magistério, porém, com conhecimentos em Libras ou com certificação no

PROLIBRAS - Exame de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais, com habilitação em Instrutor(a) de sinais.

Em observância ao Decreto 5.626/ 2005, sobre a atuação do professor de Libras no processo de ensino da educação básica:

[...] Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que LIBRAS e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue. (BRASIL, 2005)

Com a categorização na formação do professor de Libras em sua atuação, a qualidade de ensino deve ser primada pelos profissionais quanto a sua metodologia e as estratégias de ensino para que possa resultar numa aprendizagem significativa para o educando, preparando-o para o mundo do conhecimento e trabalho.

O professor na sua prática pedagógica deverá organizar e planejar a execução do seu trabalho no atendimento educacional especializado respeitando as especificidades dessa língua, principalmente, a pesquisa dos termos científicos. Com isso, esse profissional deverá sempre pesquisar a inserção de novos sinais, e assim, enriquecer o vocabulário linguístico para que haja uma interação melhor na compreensão do significado dos sinais.

Em suma, atividades visuais, vídeos em libras, textos adaptados, produção de dicionário manual, o uso dos recursos tecnológicos, a utilização dos softwares são mecanismos que podem ser trabalhados dentro do espaço escolar e assim, proporcionar o desenvolvimento do estudante surdo, e a partir daí, torná-lo um pesquisador da sua própria língua por meio de técnicas e metodologias de ensino.

A utilização dos recursos pedagógicos visuais é de grande valia, pois, impulsiona e desperta a curiosidade e o saber do estudante ao envolver-se com a sua língua natural como L1. Assim, o ensino em Libras, o ensino da Libras, os jogos adaptados, a Literatura Surda, as atividades visuais, as estórias criadas em sinais, as brincadeiras inclusivas favorecem no progresso cognitivo.

O professor de Libras precisa assumir diante das dificuldades o senso criativo, dinâmico e prático para envolver os estudantes com surdez na sua aula e reconhecer que o aluno tem capacidade de aprender por meio de metodologias diferenciadas e alcançar os objetivos através de estratégias inclusivas.

2.3 O ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS COMO L1 PARA O ALUNO SURDO NA SRM

O ensino de uma língua precisa obedecer aos critérios metodológicos adequados que favoreçam sua contextualização significativa.

Sabe-se que no Brasil a primeira língua (L1) dos surdos é a Língua Brasileira de Sinais. Seu reconhecimento se deu através da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.226 de 22 de dezembro de 2005. Por isso, no atendimento especializado, o professor deve planejar o processo metodológico de ensino da língua de sinais a partir dos elementos que envolvem sua aprendizagem, por exemplo: as referências visuais.

Sobre o ensino da Libras no atendimento educacional especializado, ressalta-se que:

O momento do atendimento educacional especializado para o ensino da Libras deverá ser realizado pelo professor e/ ou instrutor (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da língua de sinais em que o aluno se encontra. (SEE, 2010, p. 24)

O AEE deve ser planejado com base na avaliação dos conhecimentos prévios que os educandos surdos trazem consigo, podendo assim lapidar e estimular a construção de novos meios para aprimorar as habilidades desenvolvidas pelo o educando, avaliando e analisando o uso da língua de sinais em seus aspectos educacionais e sociais.

É importante mencionar ainda sobre o ensino da língua de sinais no atendimento especializado:

O atendimento educacional especializado em Libras fornece a base conceitual dessa língua e do conteúdo curricular estudado na sala de aula comum, o que favorece ao aluno com surdez a compreensão do conteúdo. Nesse atendimento há explicações das ideias essenciais estudadas em sala de aula comum. (DAMÁZIO, 2007, p. 29)

O currículo escolar no Ensino Fundamental deveria estar organizado a partir de uma perspectiva visual-espacial, segundo Quadros (2004), para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, porque a língua da escola para os alunos surdos precisaria ser, desde o princípio, a Língua Brasileira de Sinais.

Mais do que uma língua, as pessoas com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento e exercitem a capacidade cognitiva desses alunos. Obviamente, são pessoas que pensam, raciocinam e que precisam como os demais de uma escola que explore suas capacidades, em todos os sentidos (DAMÁZIO, 2005, p. 113).

Para o ensino de Libras como L1 para o aluno surdo, o professor na prática de ensino deve estar ciente de que a Língua de Sinais é executada de forma visual, e para o aluno com surdez esse é o sentido pelo qual irá apreender toda a estrutura gramatical dessa linguagem, portanto, a Pedagogia Visual ou da Diferença é a metodologia recomendada (Basso, 2009).

Campello (2007) propõe que se use intensamente a visualidade na educação dos surdos e defende uma “pedagogia visual”, explicada como aquela que faz uso da língua de sinais e elementos da cultura surda como:

Para que a pedagogia visual seja efetiva na sala de aula, é necessário um planejamento pedagógico, no qual o professor deverá estar atento à vida e o nível de conhecimento do aluno. Dentro do universo de metodologias para o ensino da Libras como L1 para educação de surdos, tem-se:

[...] contação de história ou estória, jogos educativos, envolvimento da cultura artística, cultura visual, desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil das artes visuais, utilização da linguagem de SignWriting (escrita de sinais) na informática, recursos visuais, sua pedagogia crítica e suas ferramentas e práticas, concepção do mundo através da subjetividade e objetividade com as “experiências visuais” (CAMPELLO, 2007, p. 129).

De acordo com Santos Filho (2016), a modalidade visual no ensino da Libras como L1 para o aluno surdo deve estar sempre o ápice do planejamento pedagógico do professor, para que os conteúdos possam ser sistematizados de acordo com o nível de conhecimento do aluno, baseados nos aspectos da gramática da linguagem. Daí a importância da formação do Professor de Libras no aprofundamento pedagógico e de conhecimento para a transmissão dos conteúdos:

Caso não existam sinais para designar os termos científicos, os professores de Libras analisam os termos científicos do contexto em estudo, procurando entendê-los, a partir das explicações dos demais professores do ensino comum, havendo uma relevância no atendimento e na aprendizagem do aluno surdo. (DAMÁZIO, 2007, p. 32)

O professor e/ ou instrutor de Libras deve organizar o trabalho do atendimento especializado respeitando as especificidades dessa língua, principalmente, o estudo dos termos científicos. No entanto, este profissional deve buscar a inserção de novos sinais em Libras, enriquecendo o vocabulário para que haja uma interação do significado dos sinais.

2.4 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA O ALUNO SURDO NA SRM

O ensino da Língua Portuguesa para surdos como L2 no atendimento educacional especializado para os alunos surdos proporcionará a oferta do: “do ensino da Língua Brasileira de Sinais; interpretação de Libras; Língua Portuguesa para surdos [...] enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividades da vida autônoma e social, entre outras.” (BRASIL, 2004, p. 11)

Para tanto, a formação do professor de Língua Portuguesa para o atendimento educacional especializado com o aluno surdo, dar-se com habilitação em Letras, acrescido da pós graduação em Libras, além do conhecimento e fluência na Língua de Sinais para atender as necessidades educacionais dos alunos surdos.

O ensino da Língua Portuguesa como L2 para surdos poderá ser considerado um caminho fundamental para o educando surdo e para o seu desenvolvimento linguístico, minimizando o baixo desempenho na modalidade escrita. Portanto, os profissionais buscam metodologias e estratégias que possam atender às necessidades educacionais ou até mesmo complementar os conhecimentos prévios dos educandos.

Quanto ao AEE de Língua Portuguesa, que consiste no ensino dessa língua para os alunos surdos, Alves, Ferreira e Damázio (2010, p. 18) afirmam que: “[...] a proposta didático-pedagógica para se ensinar português escrito para os alunos com surdez orienta-se pela concepção bilíngue – Libras e português escrito, como línguas de instrução destes alunos”.

A escola enquanto instituição educacional que contribui no processo de formação dos educandos, constitui o *lócus* da aprendizagem formal da Língua Portuguesa na modalidade escrita, desenvolvendo os saberes em seus vários níveis constitutivos.

Essa proposta educacional começa a ser difundida no Brasil, a partir dos anos 1990 propondo que se criem ambientes linguísticos favoráveis tanto à aquisição da Libras pelas crianças surdas, conforme o tempo de desenvolvimento linguístico esperado, como à aquisição do português como L2 (BRASIL, 2014; QUADROS, 1997).

O Ministério da Educação tem um livro voltado para a formação de professores de LP – como L2 para surdos, no qual a abordagem interacionista no ensino de L2 é indicada aos professores (SALLES *et al.*, 2004). O ensino de LP 2 para surdos deve ser organizado em torno de dois eixos: *uso da língua e reflexão sobre a língua e a linguagem* (BRASIL, 1998, p.34-35), mas, no caso desses aprendizes, deve-se focar o uso da língua escrita, por meio da leitura e da produção de textos escritos.

Nesse aspecto, os surdos além de estarem aprendendo uma nova língua, os aprendizes não irão aprender o português por meio de interações espontâneas mas, sim, na aprendizagem formal na escola (SALLES, 2004), iniciada desde o processo de alfabetização. Porém, em níveis mais avançados, os surdos, jovens e adultos, a depender da autonomia e da motivação para aprender português, podem buscar estratégias de aprendizagem mais informais.

A proposta de ensino do português aos alunos surdos está direcionada aos moldes do ensino bilíngue (Libras e Português escrito) como línguas de instrução para as pessoas surdas. A escola deverá garantir a aprendizagem destas línguas na modalidade escrita e visual motora

em seus vários níveis de desenvolvimento. No entanto, na educação bilíngue os alunos e professores utilizam as duas línguas simultâneas na prática pedagógica de ensino.

De acordo com Freire (1999, p. 26) afirma que:

[...] a aprendizagem de Língua Portuguesa, como primeira ou como segunda língua, é direito de todo cidadão brasileiro e que o ensino desta língua é de responsabilidade da escola. Se o fracasso existe, ele tem que ser enfrentado a partir de uma proposta nova calcada nas reais necessidades do aprendiz surdo, para quem a primeira língua é a Língua de Sinais e para quem a Língua Portuguesa é uma segunda língua com uma função social determinada.

Para o ensino e o desenvolvimento da aprendizagem da língua portuguesa, se faz necessário realizar o processo de letramento que perpassa aos níveis iniciais da educação básica. Assim, de acordo com a complexidade existente na Língua Portuguesa, o educando aos poucos adquire de forma progressiva.

3 METODOLOGIA

O presente estudo adotou como procedimento metodológico uma revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa, de forma que este trabalho teve como universo de pesquisa as relações entre os autores como dão ênfase a inclusão, as políticas públicas de inclusão, salas de recursos multifuncionais, atendimento educacional especializado e o processo metodológico de ensino, como: Alves (2006), Brasil (2005, 2011, 2015), Damázio (2007), Mantoan (2003), Mittler (2003), entre outros.

O aporte desta pesquisa foi feito através de consultas em artigos, livros, revistas, teses, monografias já publicados e indexados nas bases de dados SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) e Google acadêmico, encontrados a partir dos seguintes descritores: Ensino de Libras para surdos, Ensino da Língua Portuguesa para surdos, Atendimento Educacional Especializado para surdos.

A pesquisa bibliográfica caracteriza-se como sendo o levantamento de um determinado tema, processado em bases de dados nacionais que contêm artigos de revistas, livros, teses e outros documentos, todos baseados no tema em questão. Através dessa pesquisa, se obtém uma lista de resultado e referências, de forma que, “os resumos dos documentos que foram localizados nas bases de dados sejam filtrados e assim utilizados na análise” (NEVES, 2013, p. 18).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as análises da literatura bibliográfica, pode-se perceber a falta de acompanhamento e monitoramento na educação inclusiva estabelecida no atendimento educacional especializado. Enquanto isso, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva têm mencionado e dado o suporte condizente para uma educação plena e acessível para todos, sustentado pelas novas definições para atuação na área e a garantia na organização e implementação de serviços que garantam a educação flexível e normativa para os educandos surdos.

Diante desse quadro, me fez refletir e entender sobre a aprendizagem das pessoas com surdez e a sua integridade social. Com isso, é importante buscar meios e mecanismos de socialização e aplicação de metodologias de inclusão para garantir o acesso e a permanência à educação. O A.E.E. é um momento didático muito importante para a educação dos surdos, garantindo autonomia e desenvolvimento pleno de conhecimento, além de promover a socialização e interação com os membros que englobam a comunidade escolar.

Incluir implica mudanças de paradigmas, ou seja, novos conceitos e pensamentos do homem no mundo em que convive, garantindo-lhe conhecimento, educação e respeito social.

Contudo, é possível analisar e encontrar em documentos, artigos e nas legislações vigentes as ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação, com o objetivo principal de concretizar a política de inclusão no Brasil. Com esta perspectiva, é importante mencionar sobre as relevâncias que estas ações podem realizar na vida da educação dos surdos na prática, contribuindo na formação pessoal e social, assim, as escolas assumem um papel integrativo e de formação na vida do cidadão surdo.

Com isso, há diversas discussões acerca do tema inclusão do aluno surdo na escola, elencando as dificuldades e desafios das escolas brasileiras. Para tanto, as salas de recursos multifuncionais apresentam-se como um refúgio de apoio e suporte ao educando surdo, além de dar condições plenas acessíveis para contribuir com a educação dos surdos.

Portanto, esta pesquisa vem engrandecer e contribuir com a educação brasileira a desvendar os mistérios, as dificuldades e os desafios pertinentes ao atendimento educacional. Este trabalho vem dar a luz necessária, esclarecer as muitas dúvidas dos professores que trabalham na sala de recursos multifuncionais que muitas vezes sentem dificuldades e, geralmente, guardam essas dúvidas que futuramente geram conflitos e prejudicam o atendimento educacional com o educando surdo.

Além disso, este artigo mostra no decorrer da descrição as relevâncias e as contribuições que o atendimento educacional pode gerar na vida dos indivíduos surdos. Criando um mecanismo importante para o conhecimento e o acesso à educação, além de oportunizar o

educando a ter o acesso a garantias de seu direito e de usufruí-los através das ações desenvolvidas na prática mediante o atendimento.

Dentre as relevâncias do atendimento especializado para educandos surdos, a participação assídua do educando na escola, a integração dos surdos com os demais membros da escola tem proporcionado a integração e inclusão, a preparação dos professores de Libras tem sido bastante relevante para a disseminação da língua da escola e na aprendizagem do educando surdo. Também, a fluência entre o professor e o educando na escola é um forte aliado, pois, tem tornado a comunicação mais interativa e ativa, colocando o aluno como prioridade no processo educativo. O AEE é fundamental no processo educativo do educando surdo e um referencial para o seu desenvolvimento linguístico.

Diante dos entraves é necessário que o sistema de ensino adote meios para tornar assuntos relacionados à inclusão e o atendimento educacional especializado mais acessível e de cunho obrigatório na formação continuada para melhor atender as necessidades educacionais e acompanhar com segurança os trabalhos realizados pelos profissionais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de Recursos: espaços para atendimento educacional especializado**. Elaboração de Denise de Oliveira Alves, Marlene de Oliveira Gotti, Claudia Maffini Griboski, Caudia Pereira Dutra. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2006.

ALVEZ, C. B.; FERREIRA, J. de P.; DAMÁZIO, M. M. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas surdas**. Brasília, DF: MEC/SEESP, UFC, 2010.

BASSO, Idavania Maria de Souza; STROBEL, Karin Lilian; MASUTTI, Mara. **Metodologia de Ensino de Libras – L1**. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL1/assets/631/TEXTTO-BASE_SEM_AS_IMAGENS_.pdf. Acesso em 31 nov. 2020.

BLATTES, A. R. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; Acesso em: 24 de março de 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca.** Brasília, 1994. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca/pdf.pdf>> Acesso em: 12 out. 2020.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.2002.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.** Brasil, 2005.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU.** Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

_____. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2002.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases Nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação Básica/ Secretária da Educação especial.** MEC, SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Ensino da Língua Portuguesa para Surdos – caminhos para a prática pedagógica.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2004.

_____. Presidência da República. Decreto nº 6.571/2008. **Institui o Atendimento Educacional Especializado.** Brasília, DF, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

_____. Nota Técnica –SEESP/GAB/nº 11/2010, de 7 de maio de 2010. **Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado –AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.** Disponível em:
<https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/12/direitoaeducacaoinfantilnaperspectivainclusivaumolharapartirdoatendimentoeducacionalespecializado.pdf>. Acessado em 26 de março de 2020.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em:
<www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 03 de março de 2020.

_____. Presidência da República. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília, 2011.

_____. Presidência da República. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Brasília, 2020.

_____. Presidência da República. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 7 de março de 2020.

_____. Presidência Da República. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras Providências. Brasília, 1990.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acessado em 20 de março de 2020.

_____. Resolução Nº. 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial.** Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 25 de março de 2020.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos.** In Estudos Surdos II/ Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (org.). Petrópolis, RJ:Arara Azul, 2007.

CARVALHO, Rosita Édler. **Educação Inclusiva: Com os Pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Marcelo. **Atendimento Educacional Especializado a Pessoa com Surdez.** 2ª edição. Brasília: MEC/ SEED, 2007.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Educação escolar inclusiva para pessoas com surdez na escola comum – questões polêmicas e avanços contemporâneos. In: BRASIL. **Ensaio Pedagógicos - construindo escolas inclusivas.** Brasília: MEC/SEESP, 2005.

FREIRE, Alice M. da Fonseca. In. SKLIAR, Carlos. Org. **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva.** In: GLAT, R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e Igualdade Social.** São Paulo: Avercamp, 2006.

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

_____, Maria Teresa Eglér. **Ensino inclusivo/educação(de qualidade) para todos.** Revista Integração, nº 20, p. 29-32, 1998.

MARTINS, Carlos B. **O que é sociologia**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1982.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: Contextos Sociais. Porto alegre: Artmed 2003.

MULLER, Tânia Mara Pedroso; GLAT, Rosana. **Uma professora muito especial**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1999.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; VIEIRA, Maria Inês da Silva. **Bilinguismo e educação de surdos**. Revista Intercâmbio, São Paulo, v. 19, p. 62-67, 2009.

QUADROS, Ronice Müller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. *Ponto de Vista*, Florianópolis, nº 5, p. 81-111, 2003.

_____. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.). **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos: Editora da UFSCar, 2004, p. 55-60.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SANTOS FILHO, Genivaldo Oliveira; OLIVEIRA, Rozilda Ramos dos Santos; SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Na construção da modalidade visual**: a pedagogia para a educação dos surdos. Revista Virtual de Cultura Surda, Editora Arara Azul, nº 18, jul. 2016.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA PARAÍBA. **Teoria e Prática: a educação especial**. João Pessoa: Graffiset, 2013.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

STAINBACK S.; STAINBACK W. **Inclusão**: Um guia para Educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VILHALVA, Shirley. **Pedagogia surda**. Revista de Cultura Surda, Editora Arara Azul, 2004. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo8.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2020.

A PRESENÇA DA PSICOMOTRICIDADE NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Emília Cristina Ferreira de Barros⁷

Veridiana Xavier Dantas⁸

Maria Rosângela Marques de Farias⁹

A Psicomotricidade é um campo de estudo que se refere ao movimento, bem como às capacidades motoras responsáveis pelo desenvolvimento da criança. Os currículos que norteiam a Educação Infantil possuem uma vasta possibilidade metodológica conforme transcreve Dias: “[...] lugar por excelência de sistematização dos elementos educativos indispensáveis à disponibilização dos mecanismos intencionais de socialização, capaz de oferecer à criança pequena as condições de interação e integração ao mundo que a cerca” (DIAS, 2005, p. 23). Pode-se afirmar que é na Educação Infantil que a criança possui essa condição de interagir, integrar-se e socializar-se ao mundo que a cerca, daí a importância de um currículo que traga mecanismos de intencionalidade para a promoção de práticas que norteiem o desenvolvimento integral da criança.

Para Fonseca (2008, p. 5), “O corpo e a motricidade são concebidos em psicomotricidade como uma imanência absoluta onde habita a subjetividade e a autoconsciência, donde emana um ser vivo e original situado no mundo e em perfeita interação com ele”. A criança como sujeito do seu desenvolvimento possui em si toda essa subjetividade que atua em seu aprendizado e a faz trilhar o itinerário necessário para seguir aprendendo.

é de grande importância a educação pelo movimento no processo escolar, uma vez que seu objetivo central é contribuir para o desenvolvimento motor da criança o qual auxiliará na evolução de sua personalidade e no seu sucesso escolar (LE BOULCH, 1987, p. 61).

Oliveira (2002, p. 36) aponta que “A educação psicomotora deve ser considerada como educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares”.

⁷ Doutora em Educação, pedagoga, Psicopedagoga, profa. da Educação Básica CE/UFPB. E-mail: emiliabarros@gmail.com

⁸ Doutora em Educação, Pedagoga, Psicopedagoga, Profa. e coordenadora do Curso de Pedagogia Faculdade Três Marias/PB. E-mail: veridianaxavierdantas@hotmail.com

⁹ Licenciada em Pedagogia, UFPB/2021. E-mail: mariarosangelamarquesdefarias@gmail.com

Assim sendo, podemos afirmar que educação de base é aquela que vem primeiro, prioritária, de suma importância, pré-requisito para aprendizados posteriores e se condiciona todos os aprendizados escolares, significa, portanto, que sem essa base inicial muitas das habilidades e competências ficarão comprometidas ou quem sabe retardarão.

Ainda de acordo com o mesmo autor: ela (educação psicomotora) leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. Ainda defende que “a educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade e se conduzida com perseverança, permite prevenir inaptações difíceis de corrigir quando já estruturada” (OLIVEIRA, 2002, p. 36).

A educação psicomotora concerne uma formação de base indispensável a toda criança que seja normal ou com problemas. Responde a uma dupla finalidade: assegurar o desenvolvimento funcional tendo em conta possibilidades da criança e ajudar sua afetividade a expandir-se e equilibrar-se através do intercâmbio com o ambiente humano (LE BOULCH, 1982, p. 13).

A educação psicomotora é importante, sobretudo, porque não está apenas para crianças típicas, mas também para crianças que apresentam algum tipo de problema. Dessa forma, a psicomotricidade ajuda tanto no desenvolvimento motor da criança, como também auxilia no desenrolar de sua afetividade. É um trabalho interventivo e ao mesmo tempo preventivo que expande a própria atividade em si.

As habilidades psicomotoras são essenciais ao bom desempenho da criança. São muitos os problemas ocasionados pela falta de atividades psicomotoras, tais atividades são responsáveis pelo desenvolvimento da criança de forma integral. Para Fonseca (2008), “o movimento tem o motivo de obter um resultado concreto que depende das circunstâncias presentes no meio ambiente, dos objetos, da posição, da projeção no espaço, do tempo, dos outros, sendo assim, o movimento torna-se comportamento”.

Ainda, segundo o autor, a motricidade, como descrito acima, compreende os fatores de tonicidade, equilíbrio, lateralidade, estruturação espacial e temporal, dentre outras. “É a partir do ato que o homem estrutura seu pensamento, integrando e integrando-se em um envolvimento social, isto é, se transforma em um ser único e integrado” (FONSECA, 2008, p. 39).

As DCNEI's assim definem o termo currículo, “Conjunto de práticas que buscam articular saberes e experiências das crianças como os conhecimentos que fazem parte do

patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”. (BRASIL, CNE/CEB, 2009). As práticas inclusas em um currículo devem articular todo um marco cultural de uma época, para que sejam repassadas às futuras gerações.

De acordo com o Referencial Comum Curricular, o movimento tem uma dimensão muito importante, já que faz parte da vida da criança desde que ela nasce, ao controlar seu corpo, ao se expressar e interagir.

É muito comum que, visando garantir uma atmosfera de ordem e de harmonia, algumas práticas educativas procurem simplesmente suprimir o movimento, impondo às crianças de diferentes idades rígidas restrições posturais. Isso se traduz, por exemplo, na imposição de longos momentos de espera — em fila ou sentada — em que a criança deve ficar quieta, sem se mover; ou na realização de atividades mais sistematizadas, como de desenho, escrita ou leitura, em que qualquer deslocamento, gesto ou mudança de posição pode ser visto como desordem ou indisciplina. (BRASIL, 1998, p. 18).

Essa imposição de longos momentos sentados, tarefas escolares sem proporcionar momentos interativos, sequências didáticas inférteis e sem estímulos é um dos desafios que podem ainda ser repetidos em diversos contextos escolares. A interação, a ativa participação com momentos de fala, demonstrações do saber fazer são alguns exemplos de que o movimento e a interação no ambiente escolar não devem ser vistos como indisciplina, mas quando bem orientados, promovem situações de troca e enriquecimento coletivo.

Ainda de acordo com o Referencial Curricular, além de o objetivo disciplinar apontado, a permanente exigência de contenção motora pode estar baseada na ideia de que o movimento impede a concentração e atenção da criança, ou seja, que as manifestações motoras atrapalham a aprendizagem. Isso é algo que não se justifica, pois pesquisas indicam que a música ambiente, o movimento e alongamentos orientados podem inclusive, criar situações de calma, descanso e auto percepção.

Dado o alcance que a questão motora assume na atividade da criança, é muito importante que, ao lado das situações planejadas especialmente para trabalhar o movimento em suas várias dimensões, a instituição reflita sobre o espaço dado ao movimento em todos os momentos da rotina diária, incorporando os diferentes significados que lhe são atribuídos pelos familiares e pela comunidade (BRASIL, 1998, p.18).

Culturalmente falando, são diversas as brincadeiras que estão presentes no repertório infantil e que variam de um lugar para outro, tais brincadeiras são possibilidades privilegiadas no desenvolvimento motor, como por exemplo: jogar futebol, amarelinha, rouba bandeira, baleada, soltar pipas, etc.

De acordo com as Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), “currículo é um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”. (BRASIL, DCNEI/2009) Segue abaixo o objetivo da proposta pedagógica:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. Resolução (BRASIL, DCNEI/2009).

Sendo assim, podemos inferir que as Diretrizes Curriculares nacionais entendem currículo como todo conhecimento produzido no cotidiano da vida da criança, ou seja, patrimônio cultural que visa desenvolver a criança de forma global e integralizada. A proposta pedagógica também é outro ponto que apresenta um objetivo que demonstra apoio, cuidado e proteção e sobretudo, garantir o acesso aos processos de apropriação e articulação entre conhecimentos e aprendizagens.

Para que tais objetivos sejam efetivados, as propostas pedagógicas devem prever condições para um trabalho coletivo, organização de materiais, tempo e espaço que assegurem: A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo, já que não há como existir o cuidar sem o educar. Outra proposta de suma importância é a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; bem como “os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição (BRASIL, DCNEI/2009).

As Diretrizes ainda definem como eixos do currículo: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”. De forma, que não se pode presumir que o aprendizado de uma criança ocorra fora desses eixos, uma vez que a brincadeira é a linguagem que a criança melhor

entende. Tais eixos devem garantir experiências que: “Promovam conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos das crianças” (BRASIL, DCNEI/2009).

As Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil entendem que currículo e movimento são duas coisas que dialogam entre si e não só isso, mas que se inserem um no outro criando as chamadas práticas pedagógicas tão necessárias para o desenvolvimento da criança.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças”. É possível observar na convivência das crianças entre si e com os adultos a troca de afetos, a mediação das situações de frustração, conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p. 35).

A Educação Infantil está estruturada em cinco campos de experiência. “Constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana e das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40).

Trataremos do Campo de experiência que mais se aproxima do nosso objeto de pesquisa que é Corpo, gestos e movimentos. Tal campo abrange o corpo por meio dos sentidos, gestos e movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem.

No que se refere à caracterização, o quadro abaixo traz um comparativo entre os três documentos analisados: RCNEI, DCNEI e BNCC. O quadro abaixo apresenta o ano de publicação dos referenciais.

Quadro 1 – Ano de publicação dos documentos analisados

DOCUMENTO	ANO DE PUBLICAÇÃO
RCNEI	1998
DCNEI	2009
BNCC	2017

Fonte: Elaborado pela autora a partir de referências utilizadas, 2021.

Como observado, este foi o caminho histórico na construção do currículo da Educação Infantil, cada documento foi produzido em um contexto diferente e sempre buscando atender

as necessidades da época. Os documentos são independentes entre si, mas é possível observar que um sempre traz alguma ideia já mencionada no anterior, sendo mais aprofundada e discutida e também com propostas mais abrangentes quanto à interação e o brincar.

A seguir, temos uma breve abordagem contextual em torno do referencial. Nela, consta se o documento é obrigatório ou não, se é flexível, se permite adaptações, dentre outras informações.

Quadro 2 – Breve abordagem contextual

DOCUMENTO	ABORDAGEM
RCNEI	Proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades.
DCNEI	Obrigatória. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação infantil.
BNCC	Obrigatória. Busca nortear o que é ensinado em todas as escolas do país. É dividida em Base comum e parte diversificada.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de referências utilizadas, 2021.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória; o referencial admite adaptações de acordo com as singularidades existentes no sistema educacional. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) têm caráter obrigatório, vem para orientar as políticas públicas e a elaborar, planejar, executar e avaliar as propostas pedagógicas da Educação Infantil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é obrigatória, possui uma base comum e outra diversificada; busca nortear o que é ensinado em todas as escolas do país, como forma de promover a equidade na educação nacional.

O RCNEI aborda a concepção didática por meio de eixos, o eixo movimento é abordado da seguinte forma: “[...] mais do que simples deslocamento do corpo no espaço [...], uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo” (BRASIL, 1998, v. 3, p. 15). Assim, o movimento é tido como forte instrumento de expressão no meio e não como mero deslocamento no espaço. Pode-se afirmar que tal documento reconhece a importância do desenvolvimento motor, que gera a ação de mobilizar pessoas.

As DCNEI possuem uma organização curricular com articulação em diferentes linguagens, e essa articulação não acontece de forma isolada, mas de modo a envolver todo o contexto social da criança. “[...] intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens” (BRASIL, 2013, p. 93).

A BNCC possui uma organização curricular de forma a integrar diversos conhecimentos por meio dos Campos de Experiência, são eles: O eu, o outro e o nós, Traços, sons, cores e formas, Corpo, gestos e movimentos, Escuta, fala pensamento e imaginação, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017, p. 21):

Os Campos de Experiência colocam, no centro do projeto educativo, as interações, as brincadeiras, de onde emergem as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças articuladas com as proposições trazidas pelos/as professores/as. Cada um deles oferece às crianças a oportunidade de interagir com pessoas, com objetos, com situações, atribuindo-lhes um sentido pessoal. Os conhecimentos aí elaborados, reconhecidos pelo/a professor/a como fruto das experiências das crianças, são por ele/a mediados para qualificar e para aprofundar as aprendizagens feitas (BRASIL, 2017, p. 35).

Os campos de experiências apresentam uma perspectiva de trabalho que produz muito mais que interações e brincadeiras, produzem vivências significativas que elevam os saberes e

preparam as crianças para aprendizagens mais complexas. É visível a importância de tais campos para o desenvolvimento infantil como um todo, já que envolvem conhecimentos por observação, experimentação, interação e troca com o meio onde estão inseridos.

No quadro seguinte, temos a análise do brincar, sob a ótica da psicomotricidade. Podemos perceber que a brincadeira, por vezes, aparece no meio de outras atividades.

Quadro 3 – Psicomotricidade no Brincar

DOCUMENTO	ANÁLISE DO BRINCAR
RCNEI	“O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças (...) a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar (...)”
DCNEI	As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que: Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
BNCC	“Os direitos citados são: brincar, conviver, participar, explorar e conhecer-se”. Essa concepção de criança como ser que

DOCUMENTO	ANÁLISE DO BRINCAR
	observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de referências utilizadas, 2021.

Em resumo, podemos dizer que o RCNEI é organizado por eixos, as DCNEI organizadas por campos de linguagem e a BNCC por campos de experiências. A psicomotricidade no brincar está presente nos três documentos, embora não se tenha essa nomenclatura de forma explícita, os autores utilizam sob outras nomenclaturas que se referem a áreas da psicomotricidade, como: movimento, brincadeiras, experiências corporais, dentre outros.

No RCNEI, o brincar está atrelado a categorias que incluem movimento, linguagens e mudança de percepção, relacionada à mobilidade física da criança, como por exemplo: brincadeiras de faz-de-conta, construção e brincar com regras.

É muito comum que, visando garantir uma atmosfera de ordem e de harmonia, algumas práticas educativas procurem simplesmente suprimir o movimento, impondo às crianças de diferentes idades rígidas restrições posturais. Isso se traduz, por exemplo, na imposição de longos momentos de espera — em fila ou sentada — em que a criança deve ficar quieta, sem se mover; ou na realização de atividades mais sistematizadas, como de desenho, escrita ou leitura, em que qualquer deslocamento, gesto ou mudança de posição pode ser visto como desordem ou indisciplina (BRASIL, 1998, p. 18).

O brincar não foi sempre visto como uma atividade interativa e promotora de aprendizagem. Há passagens no próprio referencial que demonstram isso, práticas educativas

que suprimem o movimento, imposição de rígidas restrições corporais, formação de filas e longos momentos de espera, atividades sistematizadas de modo a não promover interações ou movimentos, pois tais comportamentos configuravam desordem ou indisciplina. De acordo com Le Boulch (1987) a educação pelo movimento contribui para o desenvolvimento motor da criança e esse processo a auxiliará por toda vida, uma vez que o desenvolvimento acontece de forma gradual e constante.

Nas DCNEI, as práticas pedagógicas estão associadas às interações e brincadeiras. Com o objetivo de promover experiências que promovam: o conhecimento de si e do outro, expressões sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla. E ainda, domínio nas seguintes formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical. Como vemos na seguinte passagem: “[...] expressivos, corporais, que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos das crianças” (BRASIL, 2013, p. 99).

Segundo Kishimoto (2010, p. 1):

O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário. (...) Todo o período da educação infantil é importante para a introdução das brincadeiras.

Observa-se que as Diretrizes curriculares nacionais para a Educação infantil mencionam que as práticas pedagógicas devem ser dotadas de experiências carregadas de expressões sensoriais, expressivas e corporais que possibilitem movimentação ampla. É possível perceber que nas Diretrizes nacionais, bem como na BNCC, já se conclui que a interação e a brincadeira são eixos estruturantes para a aprendizagem.

O brincar na BNCC está totalmente atrelado aos direitos de aprendizagem: brincar, conviver, participar, explorar e conhecer-se. Nesse sentido, os direitos de aprendizagem e os campos de experiência precisam estar em consonância e carregados de intencionalidade. A seguir, vemos a abordagem didática em torno do campo de experiência: Corpo, gestos e movimentos.

O corpo, no contato com o mundo, é essencial na construção de sentidos pelas crianças, inclusive para as que possuem algum tipo de deficiência [...]. Por meio do tato, do gesto, do deslocamento, do jogo, da marcha, dos saltos, as crianças

expressam-se, reconhecem sensações, brincam, habitam espaços e neles se localizam, construindo conhecimento de si e do mundo (BRASIL, 2017, p. 23).

A interação da criança com o mundo através de experiências corporais favorece a construção de sentido, e, conseqüentemente a construção de cultura. Através dos movimentos a criança constrói conhecimento sobre si e sobre o mundo. Oliveira (2002) aponta que “A educação psicomotora deve ser considerada como educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares”. Assim sendo, podemos afirmar que educação de base é aquela que vem primeiro, prioritária, de suma importância, pré-requisito para aprendizados posteriores e se condiciona todos os aprendizados escolares, significa, portanto, que sem essa base inicial muitas das habilidades e competências ficarão comprometidas ou quem sabe retardarão. No quadro a seguir, vemos do que trata a proposta pedagógica de cada documento.

Quadro 4 – Proposta pedagógica dos documentos analisados

DOCUMENTO	PSICOMOTRICIDADE NA PROPOSTA PEDAGÓGICA
RCNEI	As orientações didáticas são subsídios que remetem ao “como fazer”, à intervenção direta do professor na promoção de atividades e cuidados alinhados com uma concepção de criança e de educação.
DCNEI	A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso à processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens.
BNCC	“Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes.

DOCUMENTO	PSICOMOTRICIDADE NA PROPOSTA PEDAGÓGICA
	<p>Campo de Experiência: Corpo, gestos e movimentos. Segue alguns deles, abaixo.</p> <p>(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.</p> <p>(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.</p> <p>(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.</p> <p>(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.</p> <p>(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.</p> <p>(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.</p> <p>(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.</p> <p>(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de referências utilizadas, 2021.

Em relação à psicomotricidade dentro da proposta pedagógica, vemos que os três documentos abordam questões que não trazem a nomenclatura em si, porém percebe-se a relação entre o movimento no desenrolar das atividades pedagógicas. A RCNEI aborda que os eixos trabalhados na educação infantil servem de indicações e sugestões para subsidiar a

reflexão e a prática do professor. Abordam o trabalho do professor com uma intervenção direta na promoção de atividades que alinhadas com ensino e cuidado.

A DCNEI se utiliza de diversas situações para que a criança possa ter acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos, bem como aos direitos que lhe são necessários: proteção, saúde, liberdade, dignidade e brincadeira, convivência e interação com as outras crianças, que é algo presente também na BNCC.

A Base Nacional comum curricular traz como eixo estruturante de sua proposta pedagógica a interação e a brincadeira e nos campos de experiências o arranjo curricular que acolhe as situações concretas do cotidiano, atrelados aos direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Wallon (1979, p. 38) defende que na infância, a criança desenvolve a mente, o ato motor, pois, quando realiza uma ação, o movimento do seu corpo desempenha um papel muito importante nas fases iniciais do seu desenvolvimento.

O campo de experiência: Corpo, gestos e movimentos aborda o contato da criança com sua própria cultura, exprimindo sentimentos, emoções e desejos. Promove vivências significativas dentro do mundo em que a criança está inserida. Com exploração de orientação espacial e deslocamento do corpo, tendo o domínio de si e as habilidades de movimentação como principal foco. O ambiente da criança é a base para que inicie as primeiras interações.

O movimento que por muito tempo foi algo banido das salas de aula, até tido como desordem e ação intolerável, encontra finalmente o seu lugar e sua parcela de contribuição no desenvolvimento infantil. Fonseca (2008) afirma que “o movimento tem o motivo de obter um resultado concreto que depende das circunstâncias presentes no meio ambiente, dos objetos, da posição, da projeção no espaço, do tempo, dos outros, sendo assim, o movimento torna-se comportamento”. O movimento é tudo aquilo que permitimos dentro de um ambiente desafiador que objetive provocar vivências e aprendizagens concretas utilizando as mais diversas situações e desafios.

“A psicomotricidade atualmente é concebida como integração superior da motricidade, produto de uma relação entre o indivíduo e o meio, na qual a consciência se forma e se materializa” (FONSECA, 1996). É através de oportunidades concretas dentro de espaços determinados e pensados para o livre movimento da criança, que seus gestos e movimentos serão oportunizados. Conscientes do nosso papel enquanto educadores devemos sempre promover que a criança tenha seus direitos de aprendizagem respeitados e consiga ter acesso a todos os objetivos de aprendizagem listados nos campos de experiências.

Cada documento foi analisado tendo como objeto de estudo a presença da psicomotricidade. Foi possível observar que apesar dos documentos não trazerem o termo “psicomotricidade” de forma explícita, ela estava presente no discurso ao se tratar da temática: movimento.

O movimento dentro da educação infantil possui um imenso norte, uma vez que a partir dele, é possível realizar um trabalho voltado para práticas motoras que auxiliarão o amadurecimento das funções mais complexas que serão utilizadas no futuro, como por exemplo: lateralidade, percepção, localização, coordenação, etc.

Dessa forma, é possível inferir que os documentos oficiais que regem o currículo da educação infantil contemplam o trabalho com o movimento, cada um à sua maneira e com diferentes dosagens, entretanto, todos trazem em sua proposta o trabalho com o movimento, a interação e a troca por meio de experiências significativas. Porém, o brincar não foi sempre visto como uma atividade interativa e promotora de aprendizagem. Por muito tempo, práticas educativas suprimiam o movimento, imposições rígidas ditavam as regras e calavam as vozes. O movimento era tido como um tempo vazio dentro do cronograma semanal ou com aulas expositivas sobre esporte, porém o movimento não se resume a conteúdos, não se pode compreendê-lo como a recreação de um único dia. Ele deve estar presente na sala de aula, no pátio e fora dos muros da escola.

A presença de propostas curriculares que trazem o movimento como norte na educação infantil já é uma realidade, iniciaram nos textos oficiais de forma tímida e ao longo de todo processo de análise podemos ver o amadurecimento dessa ideia, bem como todo o aparato teórico que lhe dar sustentação. O movimento não é uma atividade complementar, é atividade constante, que expressa, reúne, questiona, reflete e socializa.

É através de oportunidades concretas dentro de espaços determinados e pensados para o livre movimento da criança, que seus gestos e movimentos serão oportunizados. Conscientes do nosso papel enquanto educadores devemos sempre promover que a criança tenha seus direitos de aprendizagem respeitados e consiga ter acesso a todos os objetivos de aprendizagem listados nos campos de experiências.

Há uma passagem de Carlos Drummond de Andrade (1997) que diz: “brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem”. Entende-se por exercícios estéreis aqueles que não dialogam com a existência da criança, que não fazem parte do seu mundo e que não fazem sentido para ela. Brincar com a

criança nunca será perda de tempo, pois oportuniza aprendizados significativos para a sua vida, algo que em nenhuma outra idade seria tão crucial.

O movimento, a psicomotricidade, as atividades psicomotoras, não importa a nomenclatura, importa somente que nossa prática seja cada vez menos estéril, que saibamos promover uma educação que não desestimule, mas que seja fértil. Que nosso currículo seja lido, refletido, vivenciado. Que a criança possa ser sempre ouvida em suas necessidades principais, seja no aspecto motor, cognitivo, socioemocional, que ela seja o centro e o propósito de cada planejamento e sequência didática.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. Marinheiro. In: **A senha do mundo**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

BAGNARA, Ivan Carlos. Apostila: **Psicomotricidade**. Getúlio Vargas, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

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

BRASIL/Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Resolução CNE/CEB nº5**, de 17/12/2009. Brasília: MEC, 2009.

CORREIA, J. **Adaptação cultural e contributo para a validação da bateria de avaliação - Movement Assessment Battery for Children** para a população portuguesa dos 4 a 6 anos de idade. Porto: FCDEF-UP, 2008.

COSTA, A. C. **Psicopedagogia & Psicomotricidade: Pontos de interseção nas dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. Petropolis: Vozes, 2002.

DIAS, Maria Luíza. **Vivendo em família**. São Paulo: Moderna, 2005.

FONSECA, V. **Psicomotricidade**. 4ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1996.

FONSECA, Vitor. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1999.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor**: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos. São Paulo: Phorte Editora, 2005.

GALVÃO, IZABEL. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 7ª.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. (Educação e conhecimento). 134 p.

JOBIM, Ana Paula; ASSIS, Ana Eleonora Sebrão. **Psicomotricidade: Histórico e conceitos. IX Salão de iniciação científica e trabalhos acadêmicos, Guaíba-RS: Universidade Luterana do Brasil**, 2008.

LE BOULCH, J. **Educação Psicomotora**: psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas. 1987.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor**: do nascimento até 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

LACOMBE, J. **Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans**. Bruxelles: de Boeck, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Infantis**: O jogo, a criança e a educação. 15ª. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

MARQUES, Juracy C. **Compreensão do comportamento**: ensaio de psicologia do desenvolvimento e de suas pautas para o ensino. Porto Alegre: Globo, 1979.

MEUR, A.; STAES, L. **Psicomotricidade Educação e Reeducação**. Editora Manole, 1984, São Paulo, 1984.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade**: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

OZMUN, J. C.; GALLAHUE, D. L. Motor Development. 2010. Em: J. P. Winnick, **Adapted Physical Education and Sports** (pp. 379-393). Stanningley, Leeds: Joseph P. Winnick Edition.

ROSA NETO, F. **Manual de Avaliação Motora**. Porto Alegre-RS: Artmed, 2002.

SANTOS, E. L. S. dos; CAVALARI, N. **Psicomotricidade e Educação Infantil. Caderno Multidisciplinar de Pós – Graduação da UCP**, Pitanga, v. 1, n. 3, p. 149 – 163, março, 2010.

SOUSA, Deyse Campos de. **Um pouco da história da psicomotricidade**. 2004. Disponível em: <http://www.iprede.org.br/um%20pouco%20da%20historia%20da%20psicomotricidade.do>. Acesso em: 10 set. 2020.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**. Rio de Janeiro: Ed. Andes, 1973; 298p.

WALLON, H. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. Em H. **Wallon, Psicologia e educação da infância**. (Rabaça, A., Trad.) (pp. 163-179) Lisboa: Editorial Estampa. 1975C. (Trabalho original publicado em 1954, em CahiersInternacionaux de Sociologie).

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Criança**. Lisboa: Veiga, 1979.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS EM MEIO A PANDEMIA COVID -19

FARIAS, Janaina Teixeira de Oliveira¹⁰

SILVA, Maria Zilda Medeiros da¹¹

FRANÇA, Lucineide Pires da Silva¹²

SILVA, Henrique Miguel de Lima¹³

1 INTRODUÇÃO

Quando falamos em inclusão no contexto educacional, passamos a refletir sobre as dificuldades e desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência no que se refere à garantia de seus direitos educacionais. Se, em dias comuns, isso já é difícil, nos tempos atuais em que estamos vivendo com a pandemia da Covid-19 essa inclusão fica ainda mais longe de ocorrer.

A pandemia do novo coronavírus (Sars-coV-2) surpreendeu o mundo, causando diversas mudanças e desafios na vida pessoal e profissional da humanidade. No Brasil, uma dessas mudanças diz respeito à rotina dos alunos, com relação à forma de se ministrar aulas em instituições públicas e privadas. Conforme previsto na portaria nº 343, publicada no dia 18 de março de 2020, no Diário Oficial da União (DOU), a qual “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19”.

Com os avanços das Tecnologias Informacionais, muitos alunos passaram a ter aulas de forma virtual, ou seja, o ambiente escolar migrou para as telas de computadores e de celulares, durante o período de suspensão das aulas presenciais, para tentar proteger os alunos, ou seja, na tentativa de conter a velocidade da propagação do vírus.

Diante disso, o ensino a distância, de forma remota, tem sido a principal estratégia utilizada para evitar o atraso no desenvolvimento tanto dos alunos ditos “normais”, quanto dos alunos com deficiência, em especial, os alunos com surdez que foram o nosso foco para essa pesquisa.

¹⁰ Faculdade Sucesso-FAS, Pedagogia, janaina.teixeira.o@hotmail.com

¹¹ UFPB, Mestranda em Linguística e Ensino-MPLE, zilda.libras@gmail.com

¹² UFPB, Mestranda em Linguística e Ensino-MPLE, pireslucineide@yahoo.com.br

¹³ UFPB, Doutor em Linguística- Proling, henrique.miguel.91@gmail.com

Desde o início da pandemia, os professores viram a necessidade de reinventar-se, de criar metodologias de ensino que não estavam em seus planejamentos, justamente para não deixar os alunos desassistidos, tendo em vista que todos passaram a necessitar desse apoio, principalmente, os alunos com deficiência.

Trabalhar com o ensino remoto tem sido um dos principais desafios enfrentados por todos os envolvidos na educação, mas diante das opções existentes, o ensino remoto vem sendo visto como a alternativa mais eficaz para evitar o atraso no desenvolvimento desses alunos público-alvo da educação especial. Neste sentido, o objetivo principal desse trabalho é de identificar a importância da educação a distância como forma de inclusão para alunos surdos diante do cenário atual imposto pela COVID-19.

2 EDUCAÇÃO E PANDEMIA

A Organização Mundial de Saúde (OMS) classificou a Covid-19 como pandemia no dia 02 de março de 2020, isso fez com que o Brasil e outros países criassem estratégias de prevenção com o intuito de controlar a disseminação do vírus. A principal medida adotada foi o isolamento social, com isso, foram tomadas decisões de fechar escolas, shoppings, transporte coletivo, entre outros estabelecimentos, a fim de evitar a aglomeração social.

A partir disso, muitos decretos foram oficializados partindo de instâncias federal, estadual e municipal, todos seguindo orientações e recomendações da comunidade científica, órgãos nacionais e internacionais de saúde.

Segundo o Ministério da Saúde, a Covid-19 é uma doença causada pelo Coronavírus SARS-coV-2, que apresenta um quadro clínico variando de infecções assintomáticas a quadro respiratório grave que pode acarretar em internação do paciente, ou até mesmo morte. Diante de tal cenário, a sociedade contemporânea precisou se adequar e cumprir as exigências estabelecidas pelo governo, a fim de tentar reduzir o risco de transmissibilidade da doença. Com isso, todos precisaram se habituar a esse “novo normal”.

Neste sentido, o Brasil passou a adotar medidas em diversos âmbitos de sua governabilidade, seguindo a tendência mundial. “Em todo território brasileiro, redes públicas e privadas interromperam o funcionamento presencial, entre outras ações, transferindo as aulas e outras atividades pedagógicas para o formato a distância”. (CRUZ, 2020, p.3)

O cancelamento das aulas presenciais devido à Covid-19 teve seu início em 17 de março em São Paulo (EXAME, 2020), mesmo com tentativas do Presidente da República de

não promover o distanciamento social (SAID, 2020); todos os demais estados aderiram à medida.

Vale salientar que não foi fácil para sociedade aderir a essas recomendações, pois se tratou de uma mudança de vida radical. Muitos alunos, por exemplo, passaram a sofrer crise de ansiedade, quadro depressivo, justamente por causa do isolamento social e a quebra de rotina. Vale ressaltar, também, que no âmbito escolar, os alunos interagem entre si, compartilham experiências de vida, o que contribui para sua saúde mental.

Para os docentes também tem sido desafiador, eles se preocupam com a questão de adaptação relacionada à forma de como irão ministrar suas aulas, de maneira que o aluno não seja prejudicado. Outra preocupação que os docentes enfrentam diz respeito ao cenário político que o Brasil vem passando.

O momento político, em especial, para os educadores tem sido uma constante preocupação (EXAME, 2020), já o isolamento tem se mostrado grande vilão da sociedade, uma vez que favorece a depressão, a ansiedade, e a violência doméstica (FERRARI, CUNHA, 2020).

2.1 O ENSINO A DISTÂNCIA

Desde o século XIX, a educação a distância surge como modalidade de ensino. A partir da correspondência, via correio e posteriormente por rádio transmissão, tal forma de ensino evoluiu com a televisão, chegando a programas educativos. (KENSKI, 2009). Com surgimento dos computadores, basicamente por meio da internet, em 1991 a EaD dá um salto de qualidade transformando-se em uma modalidade de ensino reconhecida e amparada pelas legislações da educação em todo mundo. (KENSKI, 2009).

A Educação a Distância - (EaD), trouxe mudanças de ensino para o mundo, facilitando o acesso à educação em qualquer lugar, tanto para o aluno quanto para o professor, diante dessa realidade de mudanças que educação vem passando, em que o mundo estava se adaptando, a pandemia por conta da Covid-19 apareceu, trazendo mudanças significativas para o mundo, assim tornando a educação desafiadora, deixando de ser presencial para ser remota, com a utilização de algumas habilidades da (EaD).

A pandemia provocou muitas mudanças relacionadas ao contexto social das pessoas tanto no Brasil quanto no mundo, e a maneira de como estudar foi uma delas, válidas para todas as etapas da educação.

Durante a difusão internacional do surto da pandemia de Covid-19, os países afetados implementaram gradativamente diferentes estratégias de isolamento social que impactaram no fechamento de unidades escolares (creches, escolas, colégios, faculdades e universidades e demandando formas alternativas à continuidade dos processos de ensino-aprendizagem, sendo que o uso remoto das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) – se tornou a forma predominante para alavancar no contexto emergencial estratégias de Ensino a Distância – EaD quando possível. (SENHORAS; PAZ, 2019).

Sobre o uso das tecnologias informacionais, no contexto educacional, enfatizamos que se vive em um tempo de novas práticas educativas devido aos avanços da ciência da computação, trazendo mais agilidade nas informações por meio das tecnologias. Isso traz a importância da informatização, levando em consideração que a tecnologia informacional tem beneficiado tanto os profissionais da educação quanto os alunos, em relação à agilidade com as pesquisas para termos as respostas.

Com a modalidade de Educação a Distância, a internet passou a ser a principal ferramenta utilizada para ministração de aulas remotas, através de plataformas virtuais, chamadas de vídeo, entre outras opções.

Na educação informal, as plataformas educativas online se tornaram em um contexto pandêmico da COVID-19 em um rico ambiente para a atualização de conhecimentos de professores e alunos ou para a continuidade de estudos na ausência de aulas presenciais”. (SENHORAS,2020, p.24).

A montagem estrutural das aulas remotas, nesse momento pandêmico, para os professores e para os alunos, em regime de urgência, fez com que todos precisassem dominar ferramentas do Google Meet, plataforma Moodle, BigBlue Button, chats e lives, vivenciando um processo de formação continuada, instantâneo e colaborativo com seus pares para adaptação aos novos recursos.

Ainda é preciso avançar em campos fundamentais como a formação de habilidades e competências que possibilitem aos alunos tornarem-se protagonistas no seu processo de aprendizagem. Entretanto, necessitamos da compreensão docente de que a tecnologia é o caminho fundamental para que essa transformação se efetive (ROSA, 2020).

É importante destacar que apesar das aulas remotas serem uma solução para evitar a paralização do ensino, durante a pandemia, percebe-se que muitos docentes têm se preocupado no sentido de sentirem dificuldades em manusear essas ferramentas digitais,

uma vez que estas são desafiadoras e exigem que esses profissionais planejem suas aulas utilizando criatividade para atrair a atenção dos alunos.

Como enfatiza RIBEIRO, SOUSA, LIMA, (2020) atualmente os professores são desafiados a aprender a lidar com uma forma de ensinar bem diferente do que antes, que exige criatividade, tempo dedicação, e principalmente, domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Antes, os professores já sinalizavam para uma sobrecarga de trabalho, muitos indicam estar em jornada dupla, com cobranças ilimitadas a todo momento.

Vale ressaltar, também, que apesar do ensino a distância ser visto como solução para o momento que estamos enfrentando, muitos alunos estão sendo prejudicados, pelo fato de fazerem parte de uma classe econômica menos favorecida, isto é, a maioria não possui condições financeiras de ter acesso à internet em suas residências, muito menos de adquirir dispositivo eletrônico para ter acesso às ministrações das aulas. É importante destacar, ainda, que as estratégias de ensino remoto, por mais importantes que sejam, no atual contexto, têm limitações e não atendem a todas as crianças e jovens brasileiros da mesma maneira, como aponta a nota técnica “Ensino a distância na Educação Básica frente à pandemia da Covid-19”.

Um dos principais desafios tem a ver com a aquisição de dispositivos (Computador, smartphone, tablets, etc.) e o acesso à internet de qualidade. Isso ratifica a chaga nacional, que é a terrível desigualdade social. (RIBEIRO, SOUSA, LIMA, 2020, p. 69).

Diante das dificuldades enfrentadas por esses alunos, as instituições de ensino utilizaram estratégias de ensino *off-line*, como por exemplo, fornecer o material das aulas de forma impressa para que esses alunos possam acompanhar o ano letivo e não se prejudicar totalmente.

Mesmo com todas essas dificuldades, o Ensino a Distância tem sido valorizado e vem alcançando, cada vez mais, um lugar de destaque no Brasil por ser um instrumento de democratização do acesso à informação. “É visível que a EAD cumpre muito bem seu papel de educar, reduzir as dificuldades impostas pelas distâncias, facilitar a vida do aluno e disseminar o ensino aos cantos mais remotos do planeta, sendo uma iniciativa válida e que deve ser experimentada” (HANSEN, 2003 apud SANTANA, 2008, p. 3).

2.2 INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO A DISTÂNCIA

Durante a pandemia (Covid-19), muitas questões foram levantadas quanto à inclusão de alunos com deficiência, no contexto educacional, especificamente alunos com surdez que utilizam a Língua Brasileira de Sinais como (L1) como meio para a e comunicação.

Segundo LOPES (2017), a Língua de Sinais diferencia-se das línguas orais, em que se utiliza a visão para a percepção dos gestos, estes que são produzidos em um ponto específico no corpo ou em um espaço estabelecido, dimensão que possibilita a constituição de seus mecanismos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos que transmitem significados, os quais são identificados por seus utentes pelo meio das mesmas dimensões espaciais.

Diante disso, ficou estabelecido que a educação a distância com a utilização das TICs, assim como para alunos ouvintes, seria utilizada como a principal estratégia de ensino para os alunos surdos durante esse período de pandemia.

No que se refere ao uso das tecnologias informacionais para alunos surdos, Lopes (2017) enfatiza que para a comunidade surda o uso das novas tecnologias se refere a uma nova dimensão da possibilidade do “saber fazer”, visto que são acessíveis a comunicação visual, que caracteriza sua língua, a Língua de Sinais, uma língua de característica gesto-sinestésico-visual.

Visto que as novas tecnologias possibilitam uma maior acessibilidade visual, a comunidade surda a recebe como uma potencialidade na comunicação o que estabelece novas possibilidades para o seu processo educacional. Segundo (Amorim, Souza, Gomes, 2016), as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), como ferramentas auxiliares no processo de ensino e aprendizagem, possibilitam ao estudante vivenciar situações que facilitam o desenvolvimento de suas potencialidades de maneira interativa. Vive-se em uma sociedade informatizada, na qual todos os educandos, inclusive os surdos, necessitam de tais recursos, presentes em seu processo de aprendizagem.

Para a educação de surdos, que se comunicam de forma visual a ferramenta passa a ser prioridade. Com o uso das tecnologias, as pessoas ganham um espaço no qual podem romper as barreiras e reduzir os problemas de comunicação, porque além de permitirem um lugar para expor ideias, tais recursos melhoram a capacidade de expressar pensamentos. A comunicação torna-se mais descontraída e participativa, facilitando o processo de sociabilidade e, consequentemente, a inclusão na sociedade.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) têm sido consideradas de extrema importância, pois vêm contribuindo, de forma positiva, para o desenvolvimento

desses alunos. É importante destacar que a legislação brasileira ampara os estudantes com necessidades educacionais especiais no que tange ao ensino a distância. Segundo o inciso II do artigo nº 13 do decreto nº 5.622, os projetos pedagógicos de cursos e programas na modalidade EaD deverão conter o atendimento apropriado a estudantes com necessidades especiais (BRASIL, 2005).

Os surdos, ao fazerem parte da sociedade, da diversidade cultural existente nela, devem ter seus direitos garantidos no sentido de que possam participar de todos os meios de comunicação e oportunidades existentes (seja na escola, no trabalho, no lazer e nas relações pessoais e familiares), para que assim, superarem sua visão ingênua de mundo e competir, em igualdade, com os ouvintes. (QUADROS, 2004).

O ensino remoto torna-se desafiador para os alunos surdos, tendo em vista que eles possuem suas restrições comunicativas, e em sua maioria, possuem a Língua de Sinais como sua primeira língua (L1), ou seja, não possuem entendimento da Língua Portuguesa como (L2). Sabemos que, o ensino presencial torna-se mais viável para a comunicação entre eles. Outra grande restrição enfrentada pela comunidade surda é o fato de sua comunicação se estabelecer quase, exclusivamente, de forma presencial, entre os interlocutores um diante do outro. (AMORIM, SOUZA, GOMES, 2016).

Apesar de haver essas restrições, diante deste momento pandêmico, o ensino a distância tem proporcionado aos alunos surdos um resultado satisfatório, mas isso só está sendo possível, graças ao empenho dos professores, pois esses profissionais procuram utilizar o conhecimento e a criatividade para proporcionar acessibilidade e inclusão que esses alunos tanto necessitam, principalmente, durante esse período tão difícil. O professor com o auxílio das novas tecnologias pode proporcionar ao aluno surdo, aulas mais visuais, através de momentos lúdicos, estimulantes, diferenciados, respeitando as características da língua de seu aluno. (LOPES, 2017).

3 METODOLOGIA

O referente artigo foi desenvolvido em forma de revisão bibliográfica, propondo uma análise qualitativa de publicações sobre o tema proposto. Foram realizadas pesquisas em sites de repositórios acadêmicos (Portal da Capes, Scielo, Google acadêmico, entre outros.), trabalhos desenvolvidos, em forma de artigos, que abordam a temática referente à importância

do ensino a distância para o desenvolvimento e os melhores resultados voltados ao ensino e aprendizagem do aluno com surdez, diante de um momento pandêmico.

Assim, foram encontrados diversos trabalhos com a temática, dentre os quais escolhemos os que mais se aprofundavam e se identificavam com o objeto de estudo da nossa pesquisa. No entanto, por ser uma temática nova diante de um contexto da pandemia por causa do novo Coronavírus, realizamos pesquisas em trabalhos que pudessem apresentar como desenvolver um trabalho didático junto aos alunos surdos de forma virtual, (REMOTA).

Assim, buscamos saber quais as estratégias e ações estão sendo realizadas diante do cenário atual. Buscamos os decretos que foram impostos pelo governo referentes à forma de desenvolver aulas a distância, utilizando plataformas virtuais como também apresentando um pouco dos conceitos de alguns autores diante do ensino a distância para a pessoa surda.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, foi possível concluir que o ensino a distância tem se tornado fundamental para que tanto alunos ouvintes quanto os surdos possam dar continuidade às atividades escolares de maneira produtiva. As plataformas virtuais estão possibilitando para a interação, a sociabilidade entre os alunos surdos.

As tecnologias informacionais proporcionam, ao aluno surdo, novas possibilidades para o seu desenvolvimento educacional. Com o uso dessas ferramentas, muitas barreiras de comunicação estão sendo rompidas, permitindo que os alunos exponham suas ideias, acarretando engajamento, tornando as aulas agradáveis e inclusivas. Tornando assim, esse público protagonista do processo educacional, como os demais grupos.

No entanto, no que se refere ao ensino para a pessoa surda, constatamos que as estratégias são bastante escassas, poucas metodologias para o ensino com o aluno surdo são apresentadas, ressaltamos que foram encontradas teorias de forma geral referente a COVID-19, ensino remoto e as tecnologias virtuais, em que buscamos apresentar para serem adaptados para os alunos surdos, na busca de uma educação para todos.

Observamos, também, que os professores precisam de formação para se adaptar ao novo, ou seja, eles precisam se atualizar para utilizar as ferramentas tecnológicas e, assim, desenvolver novas estratégias para o ensino chegar ao aluno, facilitando um acesso ao conteúdo desejado.

Assim concluímos que, as estratégias são de fundamental importância para que os professores possam obter novas metodologias no sentido de lidar com o novo ensino no formato a distância, em decorrência da pandemia. Sabemos que a educação é uma prerrogativa obrigatória para o crescimento social e profissional dos indivíduos, visto que, o profissional em sua caminhada vai precisar se reinventar, elaborar novas estratégias para sanar muitas dificuldades encontradas, principalmente diante da diversidade que encontramos nas escolas, entre elas, o aluno surdo que necessita do visual para o desenvolvimento de seu aprendizado. É importante destacar este aluno público-alvo da educação especial precisa de respeito e de valorização para sua cultura, oportunizando, dessa forma, sua inclusão no meio social, a fim de que ele possa se inserir no meio em que vive enquanto cidadão autônomo e participativo.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M, L, C; SOUSA, F da F; GOMES, A, S. **Educação a Distância para Surdos.** Acessibilidade de plataformas virtuais de aprendizagem. Curitiba-PR, 2016.

BRASIL. **Diário Oficial da União.** Ministério da Saúde/Gabinete do Ministro. Portaria nº 395, de 16 de março de 2020. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-395-de16-de-marco-de-2020>>. Acesso em: 19 fev. 2021.

DIÁRIO DO NORDESTE. Educação de Surdos: **Pandemia cria novos desafios aos estudantes com deficiência auditiva.** Disponível em:

<<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/educacao-de-surdos-pandemia-cria-novos-desafios-aos-estudantes-com-deficiencia-auditiva-1.2237646>>. Acesso em: 14 de fev. 2021.

FERRARI, A.CUNHA, A.M. A pandemia de Covid-19 e o isolamento social: **saúde versus economia.** UFRGS, 2020. Disponível em:

<<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-a-pandemia-de-covid-19-e-o-isolamento-social-saude-versus-economia/>> Acesso em: 14 de fev. de 2021.

RIBEIRO, M, S de S; SOUSA, C,M,M; LIMA, E, S. **Educação em Tempos de Pandemia.** Registros polissêmicos do visível e invisível. Petrolina-PE, 2020.

SAID, F. **Bolsonaro chama coronavírus de gripezinha: “não vai me matar”.** Disponível em:< https://congressoemfoco.uol.com.br/governo/bolsonaro-chama-coronavirus-de-gripezinha-nao-vai-me-matar>/Acesso em: 09 de fev. de 2021

SENHORAS. **COVID-19 e Educação: Debates Entre o Global e o Local.** Roraima. UFRR, 2020.

LOPEZ. O Uso das Tecnologias no Processo de Ensino e de Aprendizagem do Surdo: LIBRAS em Educação a Distância. Editora Arara Azul. Disponível em:

<<https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/2%C2%BA%20Artigo%20de%20Gerison%20Kezio%20Fernandes%20Lopes.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2021.

QUADROS R. M. e KARNOPP L. B. Língua de Sinais Brasileira; Estudos Linguísticos. Porto Alegre. Artmed, 2004.

CRUZ, P.; BORGES, J. M.,; FILHO, O. N. “Análise: Ensino a distância na educação básica frente a pandemia da Covid-19 “. Todos Pela Educação [20/04/2020]. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em 14 fev. 2021

KENSKI. V.M. Gestão e Uso das Mídias em Projetos de Educação a Distância. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n.1, p. 3 dez. – Jul. 2005. Disponível em: <<https://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/115tce5.pdf>>. Acesso em 14 fev. 2021

EXAME, 2020. Gastos com educação têm menor valor em 4 anos no governo Bolsonaro. Disponível em: <<https://www.exame.com/brasil/gastos-com-educacao-tem-menor-valor-em-4-anos-no-governo-bolsonaro/>> Acesso em 14 fev. 2021.

ROSA, R. T. N. “Das aulas presenciais às aulas remotas”; as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus – O COVID- 19”. Revista Científica Shola, Vol. 6, n.1, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.622%2C%20DE%2019%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202005.&text=Regulamenta%20o%20art.,e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional . Acesso em: 26 de fevereiro de 2021.

SANTANA, Levy Aniceto. Perspectivas de alunos surdos sobre a Educação a Distância no Ensino Superior. Disponível em: https://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/253_128.pdf. Acesso em: 27 de fevereiro de 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Ensino a distância na Educação Básica frente à pandemia COVID-19. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=&utm_source=conteudo-nota&utm_medium=hiperlink-download. Acesso em 28/07/2021.

IVIC, I. Lev Semionovich Vygotsky: Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massangana, 2010. p. 140.

O ENSINO DA LIBRAS PARA A COMUNIDADE ESCOLAR

MENCATO, Rosângela de Sousa¹⁴

SILVA, Maria Zilda Medeiros da¹⁵

SILVA, Patrícia Roberta da¹⁶

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo busca apresentar uma pesquisa bibliográfica com estudos relevantes sobre o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para a comunidade escolar, assim como relatos de experiência de práticas pedagógicas acerca da temática deste trabalho.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a pessoa surda tem direito à educação como qualquer outra, cujos direitos são assegurados para a convivência no meio social. Para o embasamento teórico, buscou-se estudos de Quadros (2006), sobre o ensino bilíngue para a criança surda; Goldfield (2002), sobre o conceito de língua natural; Stokes (2002), sobre o letramento visual; entre outros.

O estudante surdo tem o direito de ser incluso no ensino regular, com a garantia do apoio de um intérprete de Libras para sua comunicação e interação assegurada pela Lei 12.319/2010. Além disso, tem também o direito do ensino da língua portuguesa como L2, na busca de tornar o surdo um cidadão capaz de participar de todas as atividades e práticas sociais para a interação com o mundo em sua volta. Chega-se, então, à seguinte problemática: o ensino da Libras como L2 no ambiente escolar pode promover a inclusão entre surdos e ouvintes? O que comprovaria a hipótese de que esse ensino, para ouvintes da comunidade escolar, pode promover a acessibilidade comunicacional? Segundo Andreis-Witkoski:

O método bilíngue deve apresentar aquilo que o identifica, o uso da língua de sinais e de uma didática que não a deixe longe daquilo que sabemos: o constitutivo do sujeito surdo, em seu operador totêmico, é o uso da visão e, com isto, a língua criada para este fim, à língua de sinais. Precisa ser, portanto, uma didática que leve à aprendizagem com o uso da visão [...] os surdos como leitores, leem o mundo a partir de suas possibilidades visuais e daí aprendem. (ANDREIS- WITKOSKI 2014, p. 229; 231)

¹⁴ Universidade Federal da Paraíba- UFPB, Mestrado Profissional em Linguística e Ensino – MPLE
rosangela.mencato@academico.ufpb.br

¹⁵ Universidade Federal da Paraíba- UFPB, Mestrado Profissional em Linguística e Ensino – MPLE
zilda.libras@gmail.com

¹⁶ Universidade Federal da Paraíba- UFPB, Mestrado Profissional em Linguística e Ensino – MPLE
Prof.patriciaroberta@gmail.com

Diante desse cenário e com base na análise de uma prática pedagógica de ensino de Libras como L2 para uma turma de 4º ano do ensino fundamental, apresentada na seção dos resultados e das discussões desse trabalho, afirma-se que essa prática pode favorecer a inclusão escolar do surdo. Para isso, é necessário que a escola traga à tona ao currículo de ensino conteúdos e produções culturais do povo surdo.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

- Promover a inclusão escolar entre surdos e ouvintes por meio do ensino da Libras como L2 para a comunidade escolar.

1.1.2 Objetivos específicos

- Buscar por estudos relevantes acerca da temática: “O ensino da Libras para a comunidade escolar”.
- Analisar trabalhos com metodologias de ensino voltadas para o uso da imagem.
- Verificar pesquisas que tratam a respeito de práticas de letramento visual.

2 METODOLOGIA

Esse trabalho foi fundamentado em pressupostos teóricos de base bibliográfica que apresentam significativa importância na definição e na construção acerca das práticas de ensino da Libras para a comunidade escolar.

Na coleta dos dados, foram pesquisadas e analisadas as principais plataformas acadêmicas e obras bibliográficas de fontes secundárias que tratam a respeito da temática abordada nesse trabalho e que, conseqüentemente, foram dispostas na fundamentação teórica. Além disso, foram consultadas fontes primárias, como os relatos de experiência de práticas pedagógicas.

Portanto, a pesquisa se desenvolveu a partir de trabalhos e conceitos de autores que abordam os objetivos propostos, proporcionando a autonomia e análise dos dados coletados. Será apresentada no decorrer da leitura a análise de uma prática pedagógica que promoveu o ensino de Libras como L2 para uma turma de 4º ano do ensino fundamental.

3 A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NA ESCOLA

Alunos surdos passaram a ter o direito à educação na busca da convivência com todos a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a qual dá o direito à educação a toda pessoa com deficiência. A política de 2008 garante aos estudantes o direito à inclusão, deixando esclarecido que:

O Decreto nº 6571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7611/2011, institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Visando ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino, este Decreto também define o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar [...]

A fim de promover políticas públicas de inclusão social das pessoas com deficiência, dentre as quais, aquelas que efetivam um sistema educacional inclusivo, nos termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, instituiu-se, por meio do Decreto nº 7612/2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite (BRASIL, p. 06, 2008).

Diante dessa legislação sobre a inclusão da pessoa com deficiência no ambiente educacional, o surdo passou a ter seus direitos como cidadão no âmbito de uma escola “para todos”, podendo ter um intérprete bem como acompanhamento no contraturno com professor de Libras que possa ensinar a língua de sinais como L1 e a língua portuguesa como L2. Assim diz a política de inclusão de 2008:

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.

Esses direitos, que garantem aos alunos surdos estarem inclusos na escola regular, foram consolidados com o apoio da Lei 10.436/02, que reconhece a Libras como Língua Brasileira de Sinais, junto ao seu decreto 5.626/05, que regulamenta a lei da Língua Brasileira de Sinais. Com base nessa legislação, o surdo passou a frequentar a escola regular de forma inclusiva, com o direito a sua língua materna para a acessibilidade na comunicação e a garantia do ensino da língua portuguesa como L2 e do direito, no contraturno da sala de recursos multifuncional, ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Diante dessa realidade da comunicação e na busca para o entendimento dos conteúdos das salas regulares de ensino com a participação do aluno surdo de forma inclusiva, em 2010 foi regulamentada a profissão de Tradutor e Intérprete de LIBRAS com a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010:

Art. 1º Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da LIBRAS e da Língua Portuguesa (BRASIL, 2010).

Com a regulamentação da profissão de intérprete da Libras, as escolas ficaram mais asseguradas para poder incluir o aluno surdo em seu ambiente educacional. Sabe-se, entretanto, que essa inclusão deixa algumas lacunas no que se refere à acessibilidade comunicacional. A própria política de 2008 afirma que “Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes” (BRASIL, p. 13, 2008). Com base nessa necessidade educacional, destaca-se que, para a inclusão dos surdos no ambiente escolar, é preciso proporcionar o ensino da Libras como componente curricular.

3.1 LIBRAS COMO L2 PARA A COMUNIDADE ESCOLAR

Os surdos têm, na experiência visual, um canal ou um sistema representativo pelo qual podem aprender, desenvolver-se e expressar-se por meio do uso de sua língua natural. Os surdos que não têm contato com outros surdos não formam uma identidade e, conseqüentemente, não aprendem a Libras e os valores culturais agregados ao seu uso. A ausência do uso da língua de sinais e de suas experiências visuais pode impactar negativamente na formação identitária do surdo. Por exemplo, o indivíduo em geral apresenta uma linguagem primitiva, com expressões gestuais caseiras e precárias gramaticalmente, que nem sempre expressam aquilo que ele deseja relatar. Com isso, um currículo de ensino que contemple práticas de letramento visual, promovendo o ensino da Libras, além de deixar os surdos incluídos num contexto cultural letrado, pode consolidar as práticas de inclusão escolar. Tendo em vista que:

O contexto bilíngue da criança surda configura-se diante da co-existência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa. No cenário nacional, não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim, tornar possível a co-existência dessas línguas reconhecendo-as de fato atentando-se para as diferentes funções que apresentam no dia a dia da pessoa surda que se está formando (QUADROS, 2006, p.13).

Sendo assim, uma das formas de se efetivar esse ensino é por meio da readaptação do currículo escolar, de maneira que a escola priorize os conteúdos, regionalismos culturais e ou linguísticos da sua comunidade escolar, dispondo, assim, de um currículo de ensino inclusivo. Pois:

A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam (BAKHTIN apud PINHEIRO, 2009, on-line).

Partindo desse pressuposto, é a metodologia de ensino bilíngue, com utilização da Libras, a mais adequada proposta educacional, pois os alunos irão aprender sua língua materna e, simultaneamente, a língua portuguesa (como L2 na modalidade escrita). Nessa perspectiva, tornar essa língua um componente curricular para alunos e funcionários torna mais efetivo o direito à acessibilidade comunicacional dos surdos.

3.2 O LETRAMENTO VISUAL NA PERSPECTIVA DO ENSINO DA LIBRAS

Para compreender o uso do letramento visual para o ensino da língua de sinais, é necessário lembrar o conceito da Libras. Segundo Goldfeld (2002, p. 13), “as línguas de sinais são línguas naturais, que utilizam o canal visual-manual, criadas por comunidades surdas através de gerações”. No Brasil, ela é regulamentada a partir da lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2012) e considerada como meio de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, sendo, assim, a língua materna.

Pôde-se perceber, na citação anterior, que a Libras é, portanto, uma língua visual, diferentemente da língua portuguesa, que é oral e auditiva. Dessa forma, pode-se chegar ao pensamento de que o ser humano é um ser visual. Sendo assim, vale refletir o conceito de letramento visual de Stokes (2002), em que o letramento visual é considerado como a habilidade de ler, interpretar e entender a informação apresentada em imagens, além de transformá-la em imagens, gráficos ou formas que auxiliem a comunicação.

Pode-se dizer que o letramento visual é a leitura competente de imagens nas práticas sociais. Para Rocha (2008), é, portanto, a capacidade de ver, compreender e, finalmente, interpretar e comunicar o que foi assimilado por meio da visualização.

Sendo assim, pode-se afirmar que o letrado visual olha uma imagem cuidadosamente e busca perceber as intenções da mesma. Oliveira (2006) se refere ao conhecimento visual das

imagens e Lodi e Lacerda (2009, p.7) discutem a importância de experimentar as práticas culturais de letramento visual do surdo sobre o contexto educacional.

Os conceitos da Libras como uma língua visual devem ser discutidos no ensino da língua de sinais, seja para surdos seja para ouvintes. Com isso, é possível afirmar que o letramento visual, portanto, é a capacidade do indivíduo utilizar elementos visuais de forma eficaz para a comunicação. Está totalmente relacionado ao entendimento da informação visual, sendo, assim, um elemento semiótico que agrega sentido ao texto.

Segundo Newfield (2011, p. 82), “o letramento visual é a educação que aprimora o conhecimento do papel e da função das imagens na forma de representação e na comunicação; proporcionando o engajamento com textos visuais dos mais variados tipos e a compreensão de como as formas visuais constroem sentido”.

Strobel (2008) e Karnopp (2010) compreendem a existência do sujeito surdo em sua percepção visual. Isso significa que o aspecto visual contempla as características culturais e sociais de produção do sujeito surdo. Por meio desse contexto, é possível estimular a aprendizagem do ouvinte, na comunidade escolar, para proporcionar uma inclusão adequada, na qual os surdos poderão se comunicar com o ambiente em que estão inseridos.

A seguir, dispõem-se dois textos visuais:



Fonte: recorte do livro de Audrei Gesser, 2012.

Esse texto visual apresenta uma carga semiótica cheia de ensinamento para as pessoas ouvintes, pois pode-se perceber a dificuldade que as pessoas surdas enfrentam para assistir à televisão. É possível observar que se pode ter muitas interpretações auxiliando no processo de ensino-aprendizagem de pessoas surdas e ouvintes e que é preciso se inserir na cultura do outro para compreender alguns aspectos da língua.

Agora, o segundo texto:



Fonte: recorte do livro de Audrei Gesser, 2012.

Nesse segundo texto, pode-se inferir que a família é composta de ouvintes. Há o ensinamento de uma nova maneira de comunicar, na qual há “um novo uso para as mãos” (GESSER, 2012). A autora vem mostrar, de maneira clara na interpretação do texto acima, diferentes hipóteses que podem ser levantadas acerca do uso da Libras.

Esses textos visuais podem ser trabalhados de forma contextualizada, Gesser (2012), oportunizando o desenvolvimento das habilidades visuais, além da compreensão e expressão em sinais.

Observou-se, ao longo dessa seção, a importância do letramento visual para os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Silvino (2014, p. 168), é também correto afirmar que a integração desses elementos visuais é um processo que envolve tanto a leitura “competente de imagens nas práticas sociais” quanto compreender o que foi interpretado por meio da visualização.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Será apresentada, nesta seção, a análise de uma prática pedagógica que visa a interação entre a sala de recursos multifuncional e a sala regular a partir do interesse de duas alunas da turma de 4º ano que, ao observarem o trabalho com a comunidade surda no AEE, questionaram se haveria alguma possibilidade de aprenderem a língua de sinais para se comunicarem. Dessa solicitação, surgiu a ideia de transformar a Libras em disciplina curricular da turma no horário do atendimento do grupo de alunos surdos, numa intervenção da sala de recursos em parceria com a sala regular, como prevê a resolução número 04 de 02 de outubro de 2009 (que institui diretrizes operacionais para o AEE) e as leis: LDB 9394/1996 (Capítulo V); LBI 13.146/2015 (Título III Acessibilidade – Capítulo I e Capítulo II); Lei 10.436 de 24/04/2002; Lei 12.319/2010 e decreto Lei 5.626/2, que asseguram acessibilidade na comunicação dos surdos

por meio de sua língua (Libras). Sendo assim, comprova-se a hipótese de que o ensino de Libras como L2 para ouvintes da comunidade escolar pode promover a acessibilidade comunicacional.

4.1 ANÁLISE DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A RESPEITO DO ENSINO DA LIBRAS PARA A COMUNIDADE ESCOLAR

Durante o semestre em que este projeto piloto foi desenvolvido, os surdos e os ouvintes interagiram entre si por meio das atividades propostas, estudando, pesquisando e construindo a partir de produções textuais e culturais de outros surdos, dispondo de práticas de letramento visual como recursos de tecnologia assistiva para a execução das atividades elaboradas. Foram realizadas também traduções e interpretações de gêneros textuais, entre outros.

Esse projeto, além de promover acessibilidade na comunicação, tirou os alunos surdos do isolamento comunicacional dentro da comunidade escolar. Essa proposta terá nova aplicabilidade e ampliação para mais uma turma do ensino fundamental e irá aumentar gradativamente até entrar para a grade curricular da escola como uma disciplina para todas as turmas do ensino fundamental anos iniciais.

Portanto, transformar a cultura do povo surdo em instrumento e objeto de estudo dentro das escolas é uma forma de promover a acessibilidade na comunicação entre surdos e ouvintes. Dessa forma, os surdos irão se expressar por meio de sua língua natural, ou L1, os ouvintes terão acesso à aprendizagem de uma segunda língua (L2) e os dois grupos usufruirão de práticas de letramento visual em ambas as línguas (Libras e Português).

5 CONSIDERAÇÃO FINAL

Levando em consideração as teorias abordadas neste contexto bilíngue, observou-se a importância do letramento visual no processo de ensino que visa a efetiva inclusão do surdo na comunidade escolar por meio da Libras como segunda língua, assegurando, assim, os direitos dos surdos à acessibilidade comunicacional no ambiente escolar.

O presente trabalho foi dividido nas seguintes seções: “A inclusão do aluno surdo na escola”; “Libras como L2 para a comunidade escolar”; “o letramento visual na perspectiva do ensino da Libras”. Discorreu-se acerca de trabalhos de teóricos como: Quadros (2006), sobre o ensino bilíngue para a criança surda; Goldfield (2002), sobre o conceito de língua natural; Stokes (2002), sobre o letramento visual; além de fontes documentais acerca das políticas nacionais de ensino bilíngue para surdos.

Portanto, com base na análise de uma prática pedagógica de ensino de Libras como L2 para uma turma de 4º ano do ensino fundamental, apresentada na seção dos resultados e das discussões deste trabalho, conclui-se que essa prática pode favorecer a inclusão escolar do surdo. Para isso, é necessário que a escola traga à tona ao currículo de ensino conteúdos e produções culturais do povo surdo. No entanto, esses conteúdos devem ser abordados dentro de uma perspectiva de letramento visual.

REFERÊNCIAS

ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia [et al.] (Organizadores). **Educação de Surdos em debate**. 1º Edição. Curitiba: Editora UTFPR, 2014.

BRASIL. Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamentada a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o Art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. MORAES, Márcia. NEO – Núcleo de Educação Online. **Repositório Digital Huet**. Curso Online de Pedagogia Bilíngue. Disciplina Currículo e Educação. 6:51 min. Disponível em: <http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/bitstream/123456789/742/1/CURR%20UN01_Introd.mp4>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília – DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão – LBI e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília – DF, 06 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Diário Oficial da União**. Brasília- DF, 01 set. 2010. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1025011/lei-12319-10>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690>. Acesso em: 02 fev. 2021.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 2002.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos no ensino infantil e fundamental: princípios, breve histórico e perspectivas. *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009, p. 7-32.

NEWFIELD, D. **From visual literacy to critical visual literacy: an analysis of educational materials**. *English Teaching Practice and Critique*. v. 10, n. 1. p.81-94, May, 2011.

OLIVEIRA, Sara. **Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido**. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-39, jan./jun., 2006. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/174/141>. Acesso em: 23 jun. 2018.

PINHEIRO, Tatiana. **Nova escola: Mikhail Bakhtin, o filósofo do diálogo**. Publicado em: 01 de agosto de 2009. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteúdo/1621/mikhail-bakhtin-o-filosofo-do-dialogo>>. Acesso em: 07 set. 2018.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar Português para Surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

ROCHA, Fernanda de Araújo. **Imagem e palavra: a produção literária para crianças em livros das autoras/ilustradoras Ângela Lago e Eva Furnari**. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação – UFMG, Belo Horizonte: 2008. 35 f. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis/article/view/2116/2714>.

SILVINO, Flávia Felipe. **Letramento Visual**. *Texto Livre*. v. 7, n. 1, 2014, p. 167-170. Disponível: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis/article/view/2116/2714>.

STOKES, S. **Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective**. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, v.1, n.1, 2002.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante

Fernanda Paulino da Lima Barbosa

Ana Carine da Costa Gonçalves

Sandra Maria Belo Rodrigues

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar a Gestão Democrática na Escola Contemporânea e de que forma esta concepção de gestão tem acontecido na contemporaneidade. A gestão democrática baseia-se na participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar, e diz respeito a um processo de planejamento, implementação e avaliação educacional. Procuramos decorrer sobre a compreensão deste modelo de gestão, o amparo legal que respalda a gestão democrática, apresentar as concepções de gestão existentes e o papel deste gestor no acompanhamento das atividades docentes. Para realização desse texto utilizamos a pesquisa bibliográfica e consulta a alguns artigos disponíveis em sítios da internet. Conclui-se, ser necessário aprofundar os estudos a respeito deste modelo de gestão a fim de que sua implementação seja amplamente fomentada nas escolas públicas atuais.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Gestão Escolar. Gestão Participativa.

ABSTRACT

This article aims to analyze the Democratic Management in Contemporary School and how this conception of management has happened in contemporaneity. Democratic management is based on the effective participation of all members of the school community, and concerns a process of educational planning, implementation and evaluation. We seek to build on the understanding of this management model, the legal support that supports democratic management, present the existing management concepts and the role of this manager in monitoring teaching activities. To carry out this text, we used bibliographical research and consultation of some articles available on internet sites. It is concluded that it is necessary to deepen studies about this management model so that its implementation is widely promoted in current public schools.

Keywords: Democratic Management. School management. Participative management.

1 INTRODUÇÃO

Na atual conjuntura educacional muito se tem debatido sobre um modelo de gestão escolar capaz de garantir um ambiente educativo realmente democrático e participativo, mas, não podemos pensar esse ambiente fora de uma conjuntura social.

A escola como um espaço social está inserida num contexto macro e é conscientemente carregada de características desse contexto. Todas as ações ocorridas no cenário educacional foram diretamente influenciadas pelas ações sociais e políticas, conforme esclarece Libâneo (2003) quando diz que a escola é afetada pela estrutura econômica e social, pelas decisões políticas e pelas relações de poder em vigor na sociedade.

A escola surgiu para atender as necessidades da elite. As transformações sociais que aconteceram ao longo dos tempos não foram rapidamente introduzidas na escola, porém ela sempre foi pensada para se adequar ao contexto social, infelizmente sem a devida preparação para torná-la democrática.

Falar em gestão compartilhada é entender que as ações ocorridas em seu processo de funcionamento são realizadas de forma democrática e participativa. Quando falamos que a gestão é democrática e participativa entendemos o envolvimento de todas as partes que compõem o todo com a finalidade central em atingir o mesmo objetivo. Essa expressão parece altamente redundante no texto, e é. Porém nosso intuito é reafirma que não é possível uma gestão compartilhada fora desses parâmetros.

2 COMPREENDENDO UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

O simples entendimento de que algo, como é o caso da gestão, deva acontecer de forma democrática e participativa não nos garante a efetivação desse entendimento.

Uma escola que se propõe a funcionar democraticamente precisa estar fundamentada em princípios como a participação e autonomia que são instrumentos importantes no processo de formação.

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais. (LIBÂNEO, 2003)

A capacidade das pessoas e grupos de autogovernar-se e decidir livremente sobre sua própria conduta é o que se entende por autonomia. Junto com a participação, a autonomia é uma concepção fundamental num processo de gestão compartilhada.

Quando se trata autonomia como princípio fundamental de gestão escolar Libâneo (2001) afirma que:

Numa instituição a autonomia significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente os recursos financeiros.

No caso da escola, a autonomia é entendida como relativa, pois ela está inserida numa conjuntura maior que limita seu poder de decisão. Leis e esferas políticas superiores são responsáveis por essa limitação.

Uma gestão participativa, como o próprio nome diz, ressalta a participação de toda a comunidade escolar. Nessa concepção a união de todos proporciona melhor possibilidade de alcançar alternativas capazes de atender aos objetivos propostos a respeito da atuação escolar.

É preciso entender que o conceito de gestão escolar no Brasil vem se transformando lenta e gradativamente, como tudo em nosso país.

Advindo do modelo de administração taylorista a gestão escolar era pautada num modelo empresarial, no qual a organização escolar era planejada, organizada e controlada através de relações de subordinação e centralização de poder.

Esse modelo de organização escolar repete o modelo social, dominante, hierarquizado, burocrático e disciplinador, e causa por consequência a descaracterização da função social da escola.

3 AMPARO LEGAL DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Após a ditadura militar, por volta de 1985, uma parcela significativa da sociedade organizada intensificam as lutas pela redemocratização do país. Eles propunham a inclusão de uma nova LDB que garantisse uma educação participativa, democrática e autônoma na Constituição Federal do Brasil, que viria a se oficializar em 1988. A Constituição Federal de 1988 garante a universalização, a obrigatoriedade, a descentralização e autonomia dos sistemas de ensino.

No início dos anos 90 inicia-se o processo de globalização. Também durante os anos 90 ocorrem muitas transformações sociais, econômicas e políticas no país. Crises econômicas e políticas (abertura econômica, altos índices de inflação, altos índices de desemprego, aumento do mercado informal, queda de salários, impeachment do presidente Collor), preocupação com o papel e a importância da família, avanços tecnológicos e a busca pela construção de uma identidade social, nascem os ideais com Democratização e Cidadania. Tudo isso influencia diretamente nas políticas educacionais brasileiras e essas transformações refletiram num novo modelo organizacional de gestão, não pensada apenas como administração, mas algo bem mais amplo e até mesmo mais complexo.

A Constituição Federal de 1988 apresenta pela primeira vez no seu Art.3º, inciso VIII e Art.14º, incisos I e II a gestão democrática na educação brasileira. E consolidou-se com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Surge então uma perspectiva de gestão escolar que repensasse seu papel e unisse Democracia, Autonomia e Coparticipação.

É importante notar que a ideia de gestão educacional desenvolve-se associada a outras ideias globalizantes e dinâmicas em educação como, por exemplo, o destaque à sua dimensão política e social, ação para transformação, globalização, participação, práxis, cidadania etc.(LUCK, 1999)

Mesmo num país em que o conceito de democracia é amplamente difundido e pouco praticado, a escola continua sendo uma instituição social responsável pela construção de cidadãos autônomos.

Numa educação voltada para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel social e político, a escola é o palco ideal para o início dessa formação, e isso só poderá se concretizar com uma organização escolar pautada numa gestão compartilhada. Esse conceito de gestão compartilhada, entendida também como democrática e participativa, é aquela capaz de conduzir uma escola a alcançar esse objetivo.

A gestão democrática da escola exige, em primeiro lugar, uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica em deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é do estado e não da comunidade. A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática, pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola. (GADOTTI, 1994)

4 CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR

Há diferentes concepções de gestão escolar. Essas concepções estão baseadas em dois enfoques conceituais segundo Libâneo (2001) o primeiro enfoque é o científico- racional, que é apontado pelo próprio autor como o modelo de gestão escolar mais comum de funcionamento da organização escolar, no qual os planos são feitos de cima para baixo, a realidade da escola é neutra, técnica, sua organização está fundamentada em cargos e hierarquias de funções, as tomadas de decisão são centralizadas e por isso não há participação das pessoas.

O outro enfoque é o crítico, que baseia a organização escolar na interação e construção social, sem uma postura neutra por parte da escola e as tomadas de decisão são descentralizadas. Na perspectiva do enfoque crítico encontramos os alicerces da gestão democrática e participativa.

Da teoria à prática: estratégias inclusivas em contextos de aprendizagem

As concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e pareceres acerca do papel das pessoas na sociedade. Portanto, o modo pelo qual uma escola se organiza e se estrutura tem dimensão pedagógica, pois tem que ver com os objetivos mais amplos da instituição relacionados a seu compromisso com a conservação ou transformação social. (LIBÂNEO, 2003)

Do enfoque científico-racional nasceu a concepção técnico- científica ou funcionalista, também conhecida como gestão de qualidade total.

Do enfoque crítico originaram-se as concepções de gestão Autogestionária, Interpretativa e Democrática e participativa.

Funcionalista ou Técnico- científica	Autogestionária	Interpretativa	Democrática e Participativa
Divisão específica de funções.	Auto-organização do grupo, alternância de funções.	A escola é subjetiva.	Objetivos definidos pela equipe.
Poder centralizado.	Poder descentralizado.	Privilegia a ação organizadora.	É a gestão da participação.
Ênfase nas tarefas.	Ênfase nas pessoas.	Ênfase no caráter humanístico.	Ênfase na igualitária nas pessoas e nas tarefas.
Valorização de Poder e Autoridade.	Responsabilidade coletiva.	Valorizam as interpretações, as percepções subjetivas.	Articulação entre a comunidade escolar.
Sistematização de regras e procedimentos.	Recusa de normatização.	Valores e práticas compartilhados.	Perspectiva sociopolítica e pedagógica.

Nessa proposta de gestão compartilhada ou democrática e participativa, o diretor não é mais um administrador atolado na burocracia, como único representante de autoridade na escola, preocupado apenas com o suprimento de recursos humanos e materiais, preenchimento de papéis e manutenção do prédio.

O significado do termo direção, no contexto escolar, difere de outros processos direcionais, especialmente os empresariais. Ele vai além da mobilização das pessoas para a realização eficaz das atividades, pois implica intencionalidade, definição de um rumo educativo, tomada de posição ante objetivos escolares sociais e políticos, em uma sociedade concreta. (LIBÂNEO, 2003)

Para Dourado (2006) a escola possui especialidades que se referem às práticas pedagógicas, sociais e políticas sem esquecer a formação humana de sua clientela.

Luck (2001) apresenta um novo paradigma para a expressão “gestão”, paradigma esse que ressalta a participação consciente e esclarecida do grupo no processo de tomada de decisão sobre o planejamento e a orientação do trabalho. Nasce assim a concepção de gestão com características diferentes da administração escolar.

A participação, o diálogo, a discussão coletiva, a autonomia, são práticas indispensáveis da gestão democrática, mas o exercício da democracia não significa ausência de responsabilidades. Uma vez tomadas as decisões coletivamente, participativamente, é preciso pô-las em prática. Para isso, a escola deve estar bem coordenada e administrada. (LIBÂNEO, 2003)

A criação do trabalho colaborativo, o incentivo à participação da comunidade e do monitoramento das ações escolares faz parte do papel do gestor. É preciso que o gestor tenha uma postura flexível e esteja aberto a prática dialógica.

Contudo, embora o Projeto Político da Escola e o Conselho Escolar sejam os principais instrumentos capazes de garantir uma gestão compartilhada, a existência deles na escola, juntamente com as reuniões e assembleias escolares, as iniciativas governamentais, sejam baseadas em leis ou projetos pedagógicos, não são suficientes para garantirem uma gestão escolar compartilhada.

5 O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NO ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO DOCENTE

Entre diversas atribuições que competem ao gestor, uma das mais importantes diz respeito ao acompanhamento das atividades pedagógicas, em articulação com o supervisor escolar. Em muitos momentos, devido a tantas demandas burocráticas, este acompanhamento pode ficar prejudicado. Pensando nestas especificidades, o município de João Pessoa, amparado na Lei nº 13.775, de 04 de julho de 2019, cria as funções de gestores administrativos e gestores pedagógicos. Este modelo de gestão compartilha a gestão da escola entre estes dois personagens.

Como a própria nomenclatura apresenta o gestor pedagógico deve focar na eficácia do processo de ensino e aprendizagem, e todos os agentes inseridos no mesmo. Entre suas atribuições estão: Assessorar o diretor administrativo no desempenho de suas funções visando um bom andamento do trabalho escolar; coordenar a equipe pedagógica; promover e acompanhar mecanismos que possibilitem o êxito do trabalho docente, com foco na aprendizagem dos alunos.

Nesta concepção, o gestor pedagógico atua coordenando e acompanhando as atividades docentes, juntamente com a equipe de especialistas educacionais, mas este deve ter uma postura humanizada e dialógica. Conforme ressalta Ferreira (2004), sobre a dialogicidade como princípio fundamental:

Diálogo como verdadeira forma de comunicação humana, na tentativa de superar as estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e as práticas educativas a fim de se construir, coletivamente na escola, na sociedade e em todo os espaços do mundo, uma nova ética humana e solidária. Uma nova ética que seja o princípio e o fim da gestão democrática da educação comprometida com a verdadeira formação da cidadania.

Fraternidade, solidariedade, justiça social, respeito, bondade e emancipação humana, mais do que nunca, precisam ser assimilados e incorporados como consciência e compromisso da gestão democrática da educação – princípios que necessitam nortear as decisões a serem tomadas no sentido da humanização e da formação de todas as pessoas que vivem neste planeta. (FERREIRA, 2004, p.1242-1243)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A visão do papel do gestor como um líder capaz de promover uma gestão compartilhada precisa ser assumida como uma postura expositiva, isto é, capaz de expor sua liderança. Quando nos diz Libâneo (2007) que, a liderança deve ser compreendida como a capacidade de motivar, influenciar e integrar pessoas e grupos com a finalidade de que todos os componentes sejam responsáveis pelo processo escolar. Aqui encontramos a diferença do que normalmente acontece nas escolas.

Na escola os componentes sabem de suas responsabilidades, no paradigma democrático e participativo de gestão escolar os componentes assumem papel de corresponsáveis porque são encorajados e autônomos para isso.

No processo de gestão compartilhada a participação é consciente e atuante, capaz de fazer com que os envolvidos assumam sua parcela de influência que determine na organização e nas ações tomadas no andamento escolar.

Destacamos ainda que o conceito aqui exposto de gestão democrática busca conscientizar a importância da coletividade na comunidade escolar, para que as práticas e vivências existentes no espaço escolar sejam instrumentos de transformação social.

REFERÊNCIAS

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: Políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: Atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A administração ou gestão da escola: concepções e escolas teóricas. In: DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar**. Ministério da Educação. Secretária da Educação básica, Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a distancia, 2006, p.13-28.

_____. **Políticas e Gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Campinas, SP: Revista Educ.Soc.Vol.28 nº 100,2007.

_____. (Org.). **Gestão escolar democrática: A perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Goiânia – GO**. Goiânia: Alternativa, 2003.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”**. Educação e Sociedade. Campinas, Vol. 25, n. 89, Set./Dez. 2004.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática e qualidade de ensino**. In: 1º Fórum Nacional “Desafio da Qualidade Total no Ensino Público”. Belo Horizonte, MG, 28 a 30 de julho de 1994.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos et.al. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**. Goiânia: Alternativa, 2001.
LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F. De. TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **“O sistema de organização e gestão da escola”** In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUCK, Heloísa. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores**. Em Aberto, Brasília, v.17, n.72, fev/jun.2000.pp.11-34.

LUCK, Heloísa. [et al]. **A escola participativa: o trabalho do gestor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Gestão educacional: estratégias e ação global e coletiva no ensino**. Curitiba: Champagnat, 1999.

UM BREVE OLHAR SOBRE A AGRESSIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabrina Pereira de Lima
Maria de Fátima Ferreira Bandeira
Fernanda Silva Gurgel Valente
Rosilene Felix Mamedes

INTRODUÇÃO

A agressividade infantil é um dos principais problemas de comportamento encontrado nas salas de aula. Este comportamento poderá se estender à adolescência, refletindo na vida adulta e fazendo surgir até mesmo abuso de drogas, bebidas, além do desenvolvimento de maneiras ilícitas de sobrevivência.

No percurso da prática como educadora, embora a minha principal atuação seja no nível fundamental, venho observando mudanças significativas nos comportamentos das crianças, o que me fez constatar que essa realidade também faz parte do universo da Educação Infantil, porém não na mesma proporção. Por isso, o interesse em desenvolver essa pesquisa foi intensificado, na perspectiva de contribuir para que os espaços educativos elencados para a realização desse trabalho se tornem ambientes facilitadores, de maneira a minimizar o comportamento agressivo e propiciar um ambiente escolar saudável.

Mesmo esse problema sendo tão comum em salas de aula atualmente, ainda existe grande dificuldade em lidar com o comportamento agressivo infantil, visto que nos cursos de formação docente a temática não é amplamente discutida e, por isso, há um grande desconhecimento e despreparo do professor em lidar com as crianças agressivas. Ora o docente reprime a criança ou contém a mesma, ora a expõe na tentativa de correção ou ajuste da situação.

A agressividade, embora faça parte da formação da criança, poderá se estender ao longo da vida ocasionando uma inadaptação social, e ainda ser transmitida às gerações vindouras, pois sabemos que o ambiente influencia na formação do ser.

Reconhecendo o comportamento agressivo infantil como reflexo da falta de capacidade de expressão e, principalmente, do contexto no qual a criança se insere, cabe ao educador promover ações que levem a criança a refletir e construir sua formação moral e ética. Com isto, garantir o direito citado no artigo 5º, do Estatuto da criança e do adolescente – ECA

(1990), que afirma que nenhuma criança será objeto de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Diante dos fatos elencados, percebeu-se a importância de se desenvolver o estudo sobre o tema, como maneira de pesquisar meios que possam proporcionar um ambiente escolar saudável, tendo em vista que o Estatuto da Criança e do adolescente – ECA (1990) ressalta, em seu artigo 4º, o dever da família, da sociedade, do poder público e da comunidade assegurar a efetivação dos direitos referentes à educação, à cultura, à dignidade, à convivência familiar e comunitária, além do respeito, entre outros.

É um grande desafio para a escola incorporar posturas e atuar de maneira a minimizar o comportamento agressivo neste ambiente educativo. Na tentativa de responder a questão problema, indagamos: “Quais os principais desafios e possibilidades para garantir à criança um espaço escolar saudável e seguro?”. Foi buscando investigar a forma como a agressividade infantil é vivenciada, entendida e praticada na Educação Infantil, que incitou o interesse em desenvolver essa pesquisa.

Nesse sentido, este trabalho ficou assim dividido. O primeiro capítulo trata da Introdução, apresentando o tema principal, os objetivos gerais e específicos, a questão problema e a justificativa para a pesquisa. No segundo capítulo, apresentamos a Fundamentação Teórica acerca dos estudos de Winnicott e da contribuição de Maia e Vilhena, Pesce e Dias, divididos em três subcapítulos. O terceiro capítulo é referente à Metodologia, além da Pesquisa de Campo e é subdividido em três subcapítulos. O quarto capítulo contempla a Análise de Dados que abrange uma subdivisão em três subcapítulos: caracterizando os CREIS, O perfil profissional docente e A agressividade infantil nas escolas. Por fim apresentamos as considerações acerca do tema apresentado, enfatizando a importância do ambiente para o desenvolvimento da criança.

2 AGRESSIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CRIANÇA

Em uma perspectiva sociológica, a Educação Infantil compreende a construção das relações entre crianças-crianças-adultos, através da expressão, do afeto, dos jogos, das brincadeiras, das linguagens, do movimento corporal, da fantasia, entre outros, constituindo-se um espaço de convívio onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares.

Numa abordagem legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Vejamos:

Art.29. A Educação Infantil é conceituada como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998) é um documento que apresenta um conjunto de referências e orientações pedagógicas que objetivam contribuir com a implantação de práticas educativas de qualidade que possam dar as condições necessárias para o exercício da cidadania pelas crianças. Neste documento, a concepção de criança a reconhece em suas particularidades:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sócias. (RCNEI, 1998, p.21)

Assim, segundo o RCNEI (1998), a criança passa a ser vista como sujeito de direitos que ao mesmo tempo em que é transformada pelo meio, do qual está inserida, também transforma esse meio, confirmando que é sujeito ativo e inovador. Este documento também enfatiza a importância da família como base fundamental para as interações sociais em outras instâncias.

As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (2010) apontam os princípios básicos para a organização do trabalho pedagógico na educação infantil, são eles:

- Éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferenças culturais, identidades e singularidades.
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- Estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Desse modo, a Educação Infantil deve ser compreendida em sua amplitude, pois envolve todas as maneiras de educação da criança até cinco anos, não se limitando somente a escola, mas englobando aspectos intelectuais, físicos, cognitivos, afetivos e, especialmente, os aspectos

sociais, considerando o desenvolvimento integral da criança, sua autonomia e sua condição cidadã.

2.2 BREVE ESTUDO DA AGRESSIVIDADE INFANTIL

Segundo o dicionário de língua portuguesa Ruth Rocha (2006, p.19-20), “a agressão é o ato de agredir, atacar, insultar, injuriar.” Pesce (2008, p.8) apresenta o comportamento agressivo como uma alteração de conduta que habitualmente apresenta evolução constante e demonstra resistência às tentativas de controle da família e da escola. Para Winnicott (1982), a agressividade infantil constitui uma reação direta ou indireta à frustração. Outro conceito que podemos destacar:

A agressividade é uma tendência ou conjunto de tendências que se atualizam em comportamentos reais ou fantásticos que visam prejudicar o outro, destruí-lo, humilhá-lo. A agressão não conhece outras modalidades além da ação motora violenta e destruidora, não existe comportamento, quer negativo (recusa de auxílio) quer positivo (ironia, por exemplo) ou efetivamente concretizada, que possa funcionar com agressão.” (LAPLANCH e PONTALES, 2001, p. 196).

Pode-se inferir que a agressividade infantil se constitui como uma conduta do comportamento humano em reagir direta ou indiretamente a uma frustração. Desse modo, a criança demonstra sua insatisfação e/ou até mesmo a inaptidão para a verbalização dos anseios, desejos e incômodos.

Para o estudo da agressividade infantil, é preciso considerar as formas de estágios de desenvolvimento que, segundo Piaget (1970, p. 11-29), são quatro. Porém, dar-se-á ênfase a duas fases que compreendem o período da infância que é o nosso objeto de estudo, ou seja, o período da Educação Infantil. Assim, destacam-se os estágios:

- Estágio sensório-motor, que compreende o período de 0 a 2 anos, em que o bebê começa a construir esquemas de ação para assimilar mentalmente o meio.
- Estágio pré-operatório, que compreende o período de 2 a 7 anos, em que a criança explora melhor o ambiente em que vive, age por simulação, desenvolve uma percepção mais global, etc.

Podemos entender que, para Piaget, nestes estágios a criança vai estruturar sua visão de mundo, a partir das adaptações, acomodações e modificações as quais estiverem expostas. Em

outras palavras, a formação da criança dar-se-á através da absorção e até do reflexo do meio ao qual a criança é exposta.

Por este motivo, é que a intervenção da escola e da família na Educação Infantil é primordial para que haja êxito no processo de educar para a não violência, visto que muitas crianças apresentam comportamento violento de uma hora para outra, ou seja, começam a agredir seus coleguinhas, bater em seus próprios pais, xingar, morder, estapear, maltratar animais, quebrar brinquedos, atirar objetos, etc., pelos motivos mais banais.

Sabemos que a criança, ao ser contrariada, ainda não tem a maturidade formada para lidar com esta situação e acaba recorrendo a ações violentas, pois é a forma que ela tem de se expressar, ou seja, como ela ainda não tem a capacidade de se expressar claramente por palavras, ela acaba sendo violenta como maneira de dizer que algo não está bem com ela. Em suma, pode-se dizer que a agressividade infantil está ligada à dificuldade de se expressar, pois a criança pequena ainda não tem competência cognitiva para trabalhar a frustração.

São vários os fatores que levam a criança a se tornar um ser violento, dentre eles: a violência doméstica, o abuso sexual, a falta de atenção e amor dos pais, a pressão psicológica, as frustrações, a perda de um ente querido, a falta de limites, a separação dos pais, doenças, a privação, enfim são inúmeros os motivos.

Entendendo que a criança é influenciada pelo ambiente em que vive, Maia e Vilhena (2003) afirmam que a base deste comportamento se encontra inicialmente nos pilares parentais, ou seja, há uma falha na função de pai ou mãe, ou até de ambos, pois para a criança estes papéis estão confusos ou até mesmo inexistentes. Por este motivo, é preciso que haja um mediador que possa intervir de maneira a ajudar a criança a se expressar e lidar com suas frustrações.

Assim, o professor da Educação Infantil pode colaborar como mediador, observando estes comportamentos de maneira a compreender como lidar com cada situação, pois no caso da agressividade infantil, o sujeito deve ser considerado único, ou melhor, a subjetividade humana deve ser considerada, como também a vivência e a individualidade de cada um, sem deixar de lado questões como: faixa etária, condição sócioeconômica, sexo, estrutura familiar, etc.

Porém, há de se enfatizar que o professor não é um profissional da Psicologia que poderá sanar sozinho o problema da agressividade em crianças, entretanto, ele poderá, juntamente com a família da mesma, minimizar os efeitos, as consequências da violência e, principalmente, poderá influenciar na educação das crianças, desde que proporcione um ambiente de

convivência agradável, imponha limites, enfim que seja um espelho, pois, como já citado, a criança reflete o meio em que vive, ela copia, imita.

A observação docente é extremamente importante, pois muitas vezes os pais não percebem a evolução do comportamento agressivo da criança, seja por apenas encontrarem a criança dormindo pelo motivo de trabalharem o dia inteiro ou por simplesmente serem omissos na educação de seus filhos, cabendo à escola, na maioria dos casos, educar as crianças integralmente.

A história da educação pode contribuir para o entendimento deste modelo, visto que, a educação da criança era feita pelos adultos e pela comunidade e a responsabilidade passou a ser delegada à escola em decorrência da necessidade da sociedade, além da influência das classes sociais.

As mudanças que a família vem apresentando atualmente retratam a fragilidade do seu papel social, pois tem se tornando menos sólida, com menos tempo para se dedicarem aos seus membros, entre outros fatores que comprovam que a família vive uma instabilidade, que é reflexo da sociedade e esta demandou novas formas e exigências de trabalho para o homem e, especialmente, para a mulher, atingindo diretamente o seio parental. Porém, há de se ressaltar que a falta de tempo não pode ser considerada fato causador de agressividade na criança, mas considera-se a qualidade do tempo dedicado aos pequenos.

A família é a base para que se propicie à criança um ambiente saudável que permita sobreviver e vencer a agressividade.

Se a criança tiver um ambiente facilitador (...) poderá exercer sua agressividade, vivenciá-la e sobreviver a ela, integrando-se como um ser total. Se o ambiente não tiver sido propício nem facilitador, (...) esta criança continuará a procurar bolos até encontrar um que resista a seus ataques e ela possa comê-lo e internalizá-lo como sendo seu. (SANTOS apud MAIA 2008, p.6)

Como vimos acima, o ambiente deve ser facilitador e a escola tem sua responsabilidade/papel nesta questão, pois também deve propiciar este tipo de ambiente para que complemente o trabalho dos pais, sem deixar de lado o papel importantíssimo do psicólogo, com sua orientação e diagnóstico. Em suma, a ação para que se tenha êxito, deve ser feita de forma conjunta, para que seja possível minimizar e até vencer o comportamento agressivo das crianças.

2.3 AS RAÍZES DA AGRESSIVIDADE SEGUNDO WINNICOTT

Winnicott (1982, p. 262) afirma que a agressividade tem dois significados, ou seja, por um lado constitui direta ou indiretamente uma reação à frustração, como já supracitado, por outro lado, confirma que é uma das muitas fontes de energia, tomando o tema como vasto e complexo.

O autor ainda nos chama a atenção para o fato de que existem características inatas aos seres humanos que podem ser encontradas tanto em adultos quanto em crianças. Em outras palavras, as pessoas detêm características em comum, sendo a agressividade inata ao ser. Nesse caso:

Uma criança pode tender para a agressividade e outra dificilmente revelará qualquer sintoma de agressividade, desde o princípio; todavia, cada uma delas tem o mesmo problema. Trata-se, simplesmente, de que as duas crianças estão manobrando de maneiras distintas suas respectivas cargas de impulso agressivo. (WINNICOTT, 1982, p.263).

Na tentativa de compreender o início da agressividade, consideram-se os movimentos das pernas dos fetos, que são percebidos como os chutes que a mãe sente e é uma tendência do bebê em movimentar-se e, segundo o autor, constitui-se numa tentativa de obter algum prazer muscular no movimento.

Como vimos, a agressividade faz parte do ser humano e as primeiras pancadas na infância conduzem a criança ao descobrimento do mundo que não é o dela e, desse modo, vai se construindo uma relação com o externo. Os primeiros impulsos manifestam o estar vivo e só será um comportamento agressivo através do amadurecimento.

Para Winnicott, a agressividade só se desenvolverá se for oportunizada a experiência. Nesse caso, o ambiente é fundamental, pois se esse comportamento for reconhecido como inato ao ser humano e essa condição do ser for canalizada, poderá integrar-se à personalidade de maneira positiva, colaborando para a formação dessa personalidade.

Dias (2000), sobre a teoria Winnicottiana, afirma que se esta integração não ocorrer, há a possibilidade de a agressividade ser mascarada, reprimida e, desse modo, reforçar-se com a violência, com o comportamento antissocial e a compulsão destrutiva.

Ratificando a importância do ambiente para o autor, Dias (2000) diz que é a atitude do ambiente, com relação à agressividade, que irá influenciar de maneira determinante o modo que a criança lidará com a tendência agressiva. O ambiente tanto poderá proporcionar o fracasso quanto o sucesso na estruturação da personalidade da criança.

Conforme Winnicott (1982), muitas vezes a agressão mostra-se claramente, e, nesse caso, demanda a necessidade de alguém para intervir de modo a impedir os danos que ela poderia causar. Outras vezes, a agressão não aparece de modo claro, mas surgem os seus

impulsos sob a forma de um determinado tipo oposto. Enfim, a agressividade está ligada à distinção entre o que é o eu e o que não é o eu.

3 CONCLUSÃO

Falar a respeito da agressividade na educação infantil é afirmar que este comportamento existe de fato nesse nível de ensino. É preocupante o número crescente de ocorrências destes casos na escola e, principalmente, a extensão da agressividade para as professoras.

A pesquisa confirmou o que pensávamos: é enorme a dificuldade de as professoras e de os sujeitos envolvidos no processo educacional em lidar com esse comportamento infantil, compreendido pela deficiência na formação de professores que não contempla essa temática tão atual e instigante.

Além dessa dificuldade, são vários os fatores que podem desencadear comportamentos agressivos, tais como: meio cultural, social, econômico, gênero, idade, família, cultura, etc.

No entanto, reitero a importância do ambiente como propulsor do fracasso ou do sucesso no que concerne à agressividade, pois a criança reflete os acontecimentos de seu meio e as formas como os pais educam seus filhos podem ocasionar a não superação deste transtorno de conduta.

A escola, primeiro ambiente social depois da família, pode promover um ambiente positivo se reconhecer a agressividade como algo natural da criança e assim estabelecer meios de canalizar a agressividade para que se incorpore na personalidade dela, ou seja, a criança deve vivenciar e superar a agressividade, como citado, visto que esta faz parte do desenvolvimento natural do ser.

O espaço escolar deve instigar a criança a pensar e se expressar, além de ensinar a exercitar o respeito e o reconhecimento da diversidade, estendendo estes comportamentos para outras esferas sociais. É necessário pensar em um espaço que atenda as necessidades das crianças, ou seja, um espaço em que a criança possa interagir com o meio, permitindo a promoção da identidade infantil, da competência, da capacidade de crescer, da sensação de segurança e de confiança e a promoção de oportunidades para contato social e privacidade.

Além disto, precisamos do comprometimento dos pais em educar seus filhos, educá-los para que a escola complemente este processo de educar-cuidar, pois podemos constatar que o

problema da agressividade na Educação Infantil é profundo, ou seja, não é algo que o docente possa resolver sozinho, mas passa por questões sociais, culturais e políticas sérias.

Mais do que traçar planos para intervir no comportamento agressivo infantil, é necessário que se pense como propiciar o apoio e a formação adequada para que o docente possa atuar com as crianças agressivas. Da formação inicial à formação continuada, é gritante a necessidade de contemplar esta temática para que o professor possa desenvolver metodologias capazes de garantir um espaço escolar saudável, seguro e não violento.

Esperamos que essa pesquisa possa suscitar o desejo de aprofundar o tema em estudo, para que a escola possa proporcionar um ambiente adequado à Educação Infantil e, assim, conseguirmos efetivamente formarmos cidadãos transformadores, justos e, principalmente, não violentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Estatuto **da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2012.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRENNAND, E. J. G.; FIGUEIREDO, M. A. C.; MEDEIROS, J. W. M. **Metodologia Científica na Educação a Distância**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2012.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 1, 2 e 3.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

DIAS, Elsa Oliveira. **Winnicott: agressividade e teoria do amadurecimento**. Natureza humana, 2000, vol.2, n.1, p.9-48. ISSN 1517-2430.

LAPLANCHE, J. **Vocabulário da Psicanálise/ Laplanche e Pontales**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MAIA, M. V. C. M.; VILHENA, J. “Nos deram espelhos e vimos um mundo doente”: reflexões sobre agressividade, comportamento anti-social e violência na contemporaneidade. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**, Garça, 1ª ed., nov. 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria e Método e Criatividade**. 6.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MUCCHIELLI, Roger. **A personalidade da criança: sua formação do nascimento até o fim da adolescência**. 2 ed. Lisboa: Livraria Clássica Editora A.M. Teixeira & C. A. (Filhos), 1963.

PESCE, Renata Pires. **Agressividade e transgressão em crianças: um olhar sobre comportamentos externalizantes e violências na infância**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Editora, 1970.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. São Paulo: Rêspel. 2008.

ROCHA, Ruth. **Minidicionário Ruth Rocha**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. 6 ed. Guanabara Koogan. Rio de Janeiro, 1982.

AFETIVIDADE: ALTERNATIVA PARA ESCOLAS/PROFESSORES RESGATAR CRIANÇAS COM VULNERABILIDADE SÓCIO FAMILIAR

Maria de Fátima Ferreira Bandeira¹⁷

Sabrina Pereira de Lima

Fernanda Silva Gurgel Valente

Rosilene Felix Mamedes

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade nunca se sentiu tanta necessidade de abordar o tema Afetividade: Alternativa Para Professores/Escolas Resgatar Crianças da Vulnerabilidade Sócio Familiar como vemos hoje. Entende-se que só o afeto é capaz de reconduzir um ser humano a sua dignidade como pessoa, a valorização da sua personalidade e dos seus sonhos. Só o afeto para crianças e pessoas no estado de vulnerabilidade sócio familiar lhe permite certeza de estar vivo, não é apenas de alimento ou assistência social que estas vítimas necessitam, mas de apoio repleto de sentimentos e paixões capaz de despertar emoções. Sobre a relação de vínculo e afetividade o autor Marchand (1956) afirma:

Toda educação supõe a presença de dois seres bem concretos; o que dá e o que recebe um e outro reunido em um par singular, cuja originalidade é tal que não se pode achar-lhes a réplica em parte alguma, estando seus integrantes submetidos às interações psicológicas recíprocas que, muitas vezes, os modificam profundamente. (MARCHAND, 1956, p. 11).

Por meio de estudos sobre os escritos e pensamentos de Marchand (1956) é possível entender que a educação se dá desde o primeiro contato com uma determinada criança, onde a harmonia e desacordo leva o ensino para numerosos (des) caminhos, e este estudo prova que um mesmo educador deve ser visto de diferentes pontos e imagem, pois variam segundo o enfoque que sobre cada um deles projeta uma criança em particular, promovendo seus avanços e regressos.

Desta forma, esta pesquisa tem como objetivo geral levantar discussões, apontar reflexões e contribuir para educação e conscientização para necessidade na afetividade de professores/escola para vida de crianças no estado de vulnerabilidade sócio familiar, levando

¹⁷ BANDEIRA, Maria de Fátima Ferreira, Afetividade: Alternativa para Escolas/Professores resgatar crianças com Vulnerabilidade sócio familiar. Trabalho acadêmico orientado. (Licenciatura em Pedagogia). Curso de Pedagogia em Regime Especial. Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA. João Pessoa- PB- 2017. Concursada como Professora no Ensino Fundamental I da rede Municipal de João pessoa.

em consideração de que são negadas a elas sua própria dignidade extinguindo as possibilidades restando as carências.

Por esta razão, o estudo apresentado ao longo deste trabalho foi traçado e escolhido pela razão de acreditar que esse tema é o maior problema que temos na educação. Penso que nenhuma criança ou família foi destinada a ser rotulada pela pobreza ou falta de perspectivas. De acordo com (Gomes *apud* GOMES e PEREIRA, 2005).

Quando a casa deixa de ser um espaço de proteção para ser um espaço de conflito a superação desta situação se dá de forma muito fragmentada, uma vez que esta família não dispõe de rede de apoio para enfrentamento das adversidades, resultando, assim na sua desestruturação. A realidade das famílias pobres não traz no seu seio familiar a harmonia para que ela possa ser a propulsora do desenvolvimento saudável de seus membros, uma vez que seus direitos estão negados. (Gomes *apud* GOMES e PEREIRA, 2005, p. 359).

Seguindo a perspectiva do autor Gomes (2005) o espaço escolar e o motor chamado professor são as únicas chaves que resgata o perdido na vida de muitas crianças, dando a elas sentido de vida. Este estudo trabalhou com a necessidade de destacar que afetividade contribui para o processo cognitivo, fortalecendo a confiança e valorização da criança por meio do professor/escola. A pesquisa foi realizada por meio de estudos de diversos autores que comprovam a boa relação entre aluno/professor através da afetividade fortalece a construção da personalidade e o resgate para um futuro seguro. Os métodos utilizados para a realização desta pesquisa levam a conclusão e busca da problemática apontada, promovendo o conhecimento, levando-nos a respostas.

Segundo Ruiz (1991) pesquisa científica é a realização concreta de uma investigação planejada, desenvolvida e redigida de acordo com as normas de metodologias consagradas pela ciência (Ruiz *apud* KAUARK, MANHÃES, MEDEIROS, p. 24). O estudo investigativo oportuniza sobre indagações levantadas acerca do tema, tendo em vista que possibilitou um aprofundamento teórico capaz de enfatizar sobre o afeto entre aluno/professor/escola, e levar a muitos a reconstruir sua história de forma digna, repleta de emoções e certezas.

2 AFETIVIDADE: ALTERNATIVA PARA ESCOLAS/ PROFESSORES RESGATAR CRIANÇAS COM VULNERABILIDADE SÓCIO FAMILIAR

2.1 CONTRIBUIÇÕES POSITIVAS DA AFETIVIDADE ENTRE PROFESSOR/ALUNO NA VIDA DAS CRIANÇAS.

Sabe-se que a formação de uma pessoa depende do ambiente de convivência e suas relações de afeto, muitas vezes crianças não tem um bom desempenho no seu desenvolvimento humano porque não foi trabalhado os aspectos motor, afetivo e cognitivo. Para ALMEIDA E MAHONEY,(2007, p. 17) “a afetividade refere-se à capacidade do ser humano de ser afetivo pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis e desagradáveis”. Acredito que um professor que age com o coração consegue levar o progresso e a dignidade para a vida de muitas crianças. De acordo com o (Freire, *apud* BENEDICTO, 2014), não existe educação sem amor.

Na minha visão uma sala de aula onde os alunos são vistos como aqueles que transformarão o mundo de forma positiva, terá a oportunidade de vencer antes adversidades que lhe empurram para (abuso sexual, prostituição, drogas, criminalidade, faltas de vínculos afetivos na família, etc.) E a escola é o lugar ideal para que essas crianças encontrem o aconchego e a confiança de poder abrir seus sentimentos e sarar suas feridas que agride e destrói seu desenvolvimento saudável. De acordo com Gomes e PEREIRA, 2005, o sentimento constituído pelas famílias pobres revela: “Para a família pobre, marcada pela fome e pela miséria, a casa representa um espaço de privação, de instabilidade, e de esgarçamento dos laços afetivos e de solidariedade”. (GOMES E PEREIRA, 2005, p. 359).

Em minha opinião famílias pobres são negadas de seus direitos, não são ofertadas de forma significativa pelas políticas públicas, e quando são ofertadas não são acompanhadas e assistidas. Acabar o problema de vulnerabilidade social tem sido e será o maior desafio e a única solução de um país livre de tantas mazelas que destrói vidas é a dignidade das famílias. Portanto, a educação por meio do afeto desperta a paixão e emoção capaz de unir aluno/ professor/ escola/ família no desejo de superar os desafios que massacra a humanidade, através das consequências da vulnerabilidade de famílias pobres que não consegue superar o pesadelo da impossibilidade de sonhar e vencer.

2.2 FAMÍLIA: INFLUÊNCIA PODEROSA NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO CARÁTER DA CRIANÇA.

A família constitui um papel fundamental na vida de uma criança sendo ela rica ou pobre. Desta forma, para Yasbek (2003) que o ser pobre é aquele que são temporariamente ou permanentes excluídos e classificados em pobres ou miseráveis estando distintas dos ricos. Em minha opinião uma família (pais) só é capaz de conduzir seus membros (filhos ou aqueles a

quem são levados a cuidar) a uma educação de qualidade se estes estiverem em plena participação do exercício da dignidade e cidadania, sendo assim haverá uma elevação nas expectativas de superação que refletirá na construção de sonhos, caso contrário, torna-se ineficaz e incapaz sua contribuição. Nesse sentido, Gomes e Pereira (2005) afirma: “A situação de vulnerabilidade social da família pobre se encontra diretamente ligada à miséria estrutural, agravada pela crise econômica que lança o homem ou a mulher ao desemprego ou subemprego. (GOMES e PEREIRA, 2005, p. 360).”

Colaborando com estes autores Kaloustian e Ferrari (*apud* GOMES e PEREIRA, 2005, p. 360) ressalta: [...] “Por detrás da criança excluída da escola, nas favelas, no trabalho precoce urbano e rural e em situação de risco, está a família desassistida ou inatingida pela política oficial”. Isso leva muitas famílias em estado de vulnerabilidade entregar-se à própria sorte, levando a formar uma avalanche de problemas que conduzirá a todos os membros a uma profunda crise psicológica, humana, moral, financeira, etc. Segundo Petrini (*apud* GOMES E PEREIRA, 2005, p. 360).

[...] que à medida que a família encontra dificuldades para cumprir satisfatoriamente suas tarefas básicas de socialização e de amparo, serviços aos seus membros, criam-se situações de vulnerabilidade. A vida familiar para ser efetiva e eficaz depende de condições para sua sustentação e manutenção de seus vínculos.

A família exerce um papel primário na educação de seus membros e para Gomes e Pereira (2005) em seus aprofundamentos e reflexões sobre a família tem como linha de pesquisa que o desgastamento na estrutura familiar entre seus membros está relacionada visivelmente ao estado de miséria por elas vivenciadas, sendo desestruturação e desequilíbrio dos laços de família.

Sobre o diálogo e envolvimento de interação familiar percebo que houve uma queda nas relações de afeto, respeito e cuidado, pois pais e filhos se perderam no caminho e não perceberam que os pais devem sim manter o limite como forma de proteção, afeto, carinho e amor, desenvolvendo na criança os valores necessários para sua sobrevivência humana na sociedade. De acordo com Milani (1991) em seus escritos afirma: “A convivência familiar nesta era nuclear, reduziu-se consideravelmente e, mesmo no tempo livre, a família encontra-se passiva e silenciosamente assistindo televisão, “reunida e não unida”. (MILANI, 1991, p. 390).

Acredito que moramos em um país rico, porém pobre de igualdades, injusto e desumano que empurra milhares de famílias, ao estado de vulnerabilidade sócio familiar. Para (Guareschi, *apud*, GOMES e PEREIRA, 2005, p. 361).

Pobreza, fome, miséria, violência, exploração ainda são significantes e poderosos a construir nossas sociedades. Enquanto tais, eles necessitam e perpetuam uma ordem social que deve ser radicalmente questionada. Questionada quanto às suas condições históricas de produção e reprodução, quanto aos efeitos catastróficos que produz na vida de centenas de milhares de pessoas e também quanto aos seus efeitos simbólicos.

Entendo que só haverá um mundo pleno de oportunidades, bom definitivamente para sobrevivência de todos quando a família for vista e levada a sério, não maquiando como os programas sociais mal planejados e ofertados, mas levando a dignidade que todos merecem para que de fato possamos conseguir famílias fortalecidas, sociedade forte.

2.3 VULNERABILIDADE SÓCIO FAMILIAR E AS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A criança que convive em ambiente desestruturado raramente encontrará sucesso em seus estudos. Muitos já vão para a escola desde os primeiros anos escolares com desânimo, desafeto, revolta, carregam consigo experiências amargas e muito duras. A vulnerabilidade sócio familiar arrancam das crianças o avanço escolar, levando-o ao abandono de si mesmo. Nesta perspectiva Gomes e Pereira (2005) afirma:

As consequências da crise econômica que está sujeita a família pobre precipitam a ida de seus filhos para a rua e, na maioria das vezes, o abandono da escola, a fim de ajudar no orçamento familiar. Essa situação inicialmente temporária, pode-se estabelecer à medida que as articulações na rua vão se fortalecendo, ficando o retorno dessas crianças ao convívio familiar cada vez mais distante. (GOMES e PEREIRA, 2005, p. 360).

Na minha visão não há nada mais destruidor que uma criança, jovem, pessoa sem família jogada a própria sorte. Não acredito que uma pessoa dessas, tenha perspectivas de vida feliz. Sem família não há sonhos, autoestima, capacidade de crer no amor, nem capacidade de se permitir saber o que é amar e ser amado. Desta forma, esta pessoa está condenada a mendigar o olhar misericordioso de alguém que compreende na pluralidade das pessoas um jeito afetivo e amável de ajudar, rompendo os preconceitos e retirando os rótulos que a própria sociedade o pôs. Neste intuito (Vicente *apud*, GOMES e PEREIRA 2005, p. 360) afirma:

O ser humano é complexo e contraditório, ambivalente em seus sentimentos e condutas capaz de construir e destruir em condições sociais de escassez de privação e de falta de perspectivas, as possibilidades de amar, de construir e de respeitar o outro ficam bastante ameaçadas. Na medida em que a vida a qual está submetida não o trata enquanto homem suas respostas tendem a reduzir a sua mera defesa da sobrevivência.

Como professora que sou, percebo que as crianças que enfrentam o problema da vulnerabilidade social, tem seu rendimento cognitivo comprometido. São crianças que dormem

em sala, outras sem alegria, agressivas, sem vigor e solitária. De acordo com Gomes e Pereira (2005)

Além da distribuição de renda, outro fator de desigualdade é a educação. A educação tem o impacto de perpetuação do ciclo de pobreza entre gerações, uma vez que os pais com baixa escolaridade tem dificuldade em garantir um maior nível de escolaridade para seus filhos. (GOMES e PEREIRA, 2005, p. 362).

Em minha opinião a Escola/Professor ainda é fonte que liga criança, jovem, adulto e sociedade. Na escola a criança encontra um novo jeito de olhar o mundo dando novos significados, conhecendo novos valores e atitudes, capaz de levá-lo ao longe, é necessário compreender que há vários modelos de se viver. Aos poucos as crianças deixam de imitar os modelos vivenciados pela família ou da rua. Com isso, acredito que a educação é, e sempre será a maior chave para libertar as correntes de crianças, homens e mulheres que por alguma razão estão paralisados por esse atual modelo social.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da elaboração deste artigo após as análises, reflexões e estudos sobre afetividade na perspectiva de resgatar vidas roubadas pelo modelo social e familiar da nossa contemporaneidade, percebe-se que o amor por meio da educação é o remédio para transformar vidas. Neste artigo, defende-se a igualdade de direitos e o apoio a crianças com vulnerabilidade e fragilidade.

A criança e a família devem ser vistas como aquela que precisa ser assistida em suas necessidades, onde a que mais afeta a dignidade é a ausência do afeto, do ser olhado como aquele que tem seus valores, embora a própria sociedade lhes roubou o direito de desabrochar. A criança que enfrenta o problema da vulnerabilidade está em completo abandono de seus direitos é alguém que vive, mas não compreende o que é viver.

Todos os estudos e pesquisas feitas mostram experiências e relatos que apontam a escola/professor como único e maior influência para resgatar crianças, jovens, famílias, da vulnerabilidade. Quanto mais a relação escola/professor/aluno se estreitar, maior a possibilidade de as crianças rasgarem o único modelo de valores e atitudes. Só a escola pode romper o modelo referencial familiar que estas crianças vivenciam.

Por isso acredito que afeto gera amor, o amor gera a autoestima, a autoestima gera força, a força gera superação, a superação gera alegria e da alegria se gera vida. É nesta perspectiva e

por ser professora de rede municipal, compreender e viver a realidade da vulnerabilidade sóciofamiliar que acredito que só o amor conduz um ser a uma vida plena de significados.

Os dados obtidos pela pesquisa mostraram os riscos em que as crianças com vulnerabilidade enfrentam, as implicações que ela ocasiona ou seu processo cognitivo, a necessidade de refletir sobre o modelo familiar do século XXI, a influência que a família tem sobre a educação de seus filhos e o poder que a escola/professor tem sobre a educação de estas crianças em particular levar a dignidade por meio do afeto e atenção nas suas fragilidades, conduzindo as políticas públicas e a informação.

Podemos concluir que há vários conceitos, sugestões sobre o problema da vulnerabilidade sóciofamiliar, mas se estas não forem levadas a sério e forem assistidas por alguns programas sociais, sem procurar levá-las a dignidade de nada servirá. Nossas famílias não necessitam de esmolas, mas assistência psicológica, capaz de reconduzi-las a vida. A experiência de concluir este artigo por meio de estudos e pesquisas me possibilitou a oportunidade de compreender melhor esse tema que tanto me inquieta “vulnerabilidade sócio familiar” para mim, é o maior problema social e que se levado a sério poderá levar a salvação da nossa sociedade tão desigual.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho.; MAHONEY, Abigail Alvarengo (orgs) **Afetividade e Aprendizagem**: Contribuições de Henri Wallon. São Paulo, Brasil, 2007.

ARANTES, Valéria Amorim (org). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

BERNARDI, Dayse C. F. et al. **Cada caso é um caso: estudos de caso, projetos de atendimento. Associação fazendo História: NECA- Associação de Pesquisadores de Núcleos de estudos e pesquisas sobre a criança e o adolescente**. São Paulo: coleção abrigos em movimentos. 1º ed, 2010.

BENEDICTO, Poliana Pâmela Judite. **Influência da Afetividade na relação Professor aluno na aprendizagem na educação infantil**: Disponível em: <http://www.dfc.um.br/TCC.2014/PolianaP-Judite-Benedicto.pdf>> acesso em: 17 de Julho de 2017.

GOMES, Mônica Araújo.; PEREIRA, Maria Lúcia Duarte. **Família em situação de vulnerabilidade social**: uma questão de políticas públicas. Revista Ciência e saúde coletiva, 10 (2) 357 363, 2005.

KAUARK, Fabiana da Silva.; MANHÃES, Fernanda Castro; Medeiros.; Carlos Henrique. **Metodologia da Pesquisa: um guia prático**. Itabuna/Bahia: Via Literarum, 2010.

MARCHAND, Max. **A afetividade do Educador**. São Paulo: Summus, 4º ed. 1956.

MILANI, F.M. **O adolescente, a família e a escola: uma visão integrada. I congresso nacional. A saúde do adolescente** (p. 389-402). Rio de Janeiro: Academia Nacional de medicina, 1991.

NERY, Maria da Penha. **Vínculo e Afetividade: Caminhos das Relações Humanas**- São Paulo: Ágora, 3º edição, 2014.

PEREIRA, Gilson de Almeida. **Limites e Afetividade** . Canoas: Ulbra, 2004.

PEREIRA, Sandra Eni Fernandes Nunes. **Crianças e Adolescentes em contexto de vulnerabilidade social: articulação de redes em situação de abandono e afastamento do convívio familiar**.

Disponível em: http://www.aconchegodf.org.br/biblioteca/artigo_01.pdf > acesso em 05 de julho de 2017.

SILVA, Algéria Varela da, Vulnerabilidade Social e Suas Consequências: O Contexto Educacional da Juventude da Região Metropolitana de Natal.

Disponível em: http://www.chla.ufrn/rm/natal/artigo_16.Pdf > acesso em 05 de julho de 2017.

**LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NO PRIMEIRO ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MUNICIPAL CARLOS NEVES DA
FRANCA**

Fernanda Paulino da Lima Barbosa

Anunciada Maria Vieira Ferreira¹⁸

Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante

Ana Lúcia Santos Fernandes

1 INTRODUÇÃO

O déficit na aprendizagem vem preocupando cada vez mais o que trabalham com educação no Brasil, onde pesquisas procuram alertar a sociedade para esse problema, cada vez mais sério, principalmente se tratando das series iniciais do Ensino Fundamental, já que muitas práticas pedagógicas parecem desconsiderar a realidade do aluno, muito deles não tem acesso à pré-escola e ingressam logo no primeiro ano.

O referido trabalho tem como objetivo estudar os “jogos e brincadeiras” como auxiliares didáticos, enquanto instrumentos que objetivam incentivar, inovar e desenvolver a capacidade reflexiva e criativa a partir da vivência da criança.

Por essa razão, o tema sobre o qual versa este trabalho é fascinante, preparar a criança para a vida futura significa dar-lhe domínio de si mesmo, treiná-la para uso de suas capacidades; desenvolver uma inteligência capaz de compreender o mundo a sua volta; estabelecer relações com o conhecimento.

Através de uma cultura diversificada há numerosas oportunidades pedagógicas para estimular o comportamento da criança no seu desenvolvimento cognitivo e criativo. Para Piaget (apud KISHIMOTO,1994, P.2001) as atividades lúdicas não possuem uma conceituação precisa, sendo apenas identificada como ação assimiladora e se destaca como expressão do comportamento. Outra característica da atividade lúdica é a diversidade metafórica, muito rica em analogias e alegorias.

Ao inserir a brincadeira dentro do conteúdo da inteligência e não na estrutura cognitiva, Piaget distingue a construção de estruturas mentais da aquisição dos conhecimentos. Nesse sentido, a brincadeira, enquanto processo assimilativo, participa do conteúdo da inteligência, igual a aprendizagem e também é compreendida como conduta livre, espontânea, que a criança expressa por sua vontade e pelo prazer

¹⁸ Anunciada Maria Vieira Ferreira, Graduada em Pedagogia pela UFPB
Especialista em Psicopedagogia pela FAP-

que lhe dar portanto, ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói o conhecimento de acordo com o seu nível de desenvolvimento”. (KISHIMOTO,1994, p.23).

A teoria de Piaget(1998) alude ao jogo como sendo essencial na vida da criança. Além de servir como exercício, quando a criança repete uma determinada situação, ela assimila outros fatores como prazer e sensação de bem-estar. É no início da vida criança que se desenvolve o prazer e a curiosidade pelo conhecimento, conhecimento este que ao ser aprendido de forma significativa jamais será esquecido.

O dia a dia escolar e métodos utilizados pelos professores levam a desmotivação de ambos em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Por isso, é necessário que o educador tenha acesso a informações de diversas áreas do conhecimento, pois são contribuições importantíssimas para o aprimoramento da prática pedagógica. Cabe também a escola criar situações de aprendizagem, onde o lúdico seja ferramenta essencial, que proporcione descoberta, curiosidade e aprendizagem prazerosa, estabelecendo, assim uma relação harmoniosa entre professor, aluno e o processo de ensino aprendizagem.

O lúdico é um instrumento facilitador da aprendizagem que influencia no desenvolvimento do indivíduo. Nas atividades lúdicas, os conteúdos apresentados propiciam uma aprendizagem significativa respeitando os conhecimentos prévios da criança. Essas atividades criam uma estrutura dinâmica, no qual descobrir o mundo e interagir com é um incentivo a todos.

Dessa forma o que nos levou a desenvolver essa pesquisa sobre o lúdico dentro do processo de ensino-aprendizagem, foi à experiência vivida em sala de aula com nossos alunos, além da necessidade de aprofundar conhecimentos didáticos, como eixo norteador e estimulador para profissionais de educação. Percebemos que as crianças nos mostravam no decorrer das atividades lúdicas, situações de puro prazer. Dessa maneira, nossa pretensão é contribuir para a reflexão e a aplicação de uma prática pedagógica mais significativa.

Nosso trabalho encontra-se organizado em capítulos, que fundamentam nosso objeto de estudo, passeando desde a historicidade do lúdico, pelas suas contribuições na alfabetização e na prática docente, algumas considerações finais a direcionar nossas conclusões.

Enfim, esperamos que o nosso trabalho venha contribuir para mostrar um pedaço do mundo vivido no processo ensino-aprendizagem nas salas de primeiro ano do ensino fundamental, e nos auxilie a enfrentar os desafios existentes em nossa realidade.

2 O LÚDICO

2.1 O HISTÓRICO DO LÚDICO

O Lúdico tem sua origem na palavra latina “*ludus*” que quer dizer “jogo”. Onde no decorrer dos anos, passou a ser reconhecido como um traço essencial no comportamento humano. Ele está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira, diversão superficial. O ser humano nasceu para aprender, descobrir e apropriar-se de todos os reconhecimentos, é isso que lhe garante a sobrevivência.

Os jogos sempre estiveram presentes nas mais diversas formas de atividade humana. Para os primitivos, por exemplo, a dança, a caça, e a pesca, ultrapassam o caráter de divertimento, ele tem caráter religioso, tanto como forma de socialização. Como processo educacional.

Já existiam jogos entre os mesopotâmicos, que deixaram de herança, o jogo real de Urque, que data aproximadamente de 3.500 a.C. e cujas regras foram perdidas. Os gregos tomando como referência Platão, dava ao jogo, valor educativo, moral, igualando-o a cultura devido a sua colaboração na formação do caráter e personalidade do indivíduo. Para os romanos, egípcios e maias, os jogos tinham um caráter religioso servindo também para a compreensão das normas dos padrões de vida social, pelas gerações mais jovens. Eles costumavam jogar o Sênnet, realizado sobre um tabuleiro desenhado em uma mesa de ébano, onde suas peças eram chamadas de dançarinos, geralmente confeccionados em ouro, atividade indicava a passagem da vida para morte.

Brinquedos eram feitos para distrair as crianças variando a matéria prima de acordo com a classe social. A vida ao ar livre possibilitava-lhes correr, nadar, subir em árvores, montarem animais... Divertiam-se de modo amplo. Em algumas civilizações, muitas lendas envolveram jogos entre deuses e mortais mostrando o caráter religioso que adquiriram.

A cultura romana deixou registro à paixão pelos jogos mostrando que sua prática era comum entre todas as classes sociais. Os teatros, os circos, as escolas, mostravam quanto aquele povo utilizava as práticas lúdicas, sobretudo durante o tempo livre e, obtendo com ele o prazer.

Durante a ascensão do cristianismo, por serem considerados profanos, imorais e sem nenhum significado, os jogos foram deixados de lado até o século XIV, quando os humanistas começaram a perceber o valor educativo dos jogos, sendo os jesuítas os primeiros a implantá-los em seus currículos, pois suas regras contribuía para a aprendizagem da ortografia e gramática.

Segundo Dewey (1952) “O jogo faz o ambiente natural da criança, ao passo que referências abstratas e remotas não correspondem ao interesse da criança”. A partir disso podemos concluir que, a verdadeira educação é aquela que faz com que as crianças desenvolvam um comportamento que satisfaçam suas necessidades orgânicas e intelectuais. Pois a educação não tem outro caminho, senão que seus programas estejam voltados para as necessidades e interesses das crianças

Para Piaget (1998), o jogo constitui-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam assimilam e podem transformar a sua própria realidade. Por meio da brincadeira a criança envolve-se no jogo e sente a necessidade de partilhar com outro. Ainda que em postura ao adversário, a parceria é um estabelecimento de relação. Esta relação expõe as potencialidades dos participantes, afeta as emoções e põe à prova as aptidões testando limites. Brincando e jogando a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação profissional, tais como atenção, afetividade, o hábito de permanecer concentrando e outras habilidades perceptuais psicomotoras. Brincando a criança torna-se operativa.

O homem em desenvolvimento, o primitivo e a criança tentam enfrentar a realidade talhando modelos de coisas que sentem ser importante, a realidade num modelo simplificado ou reduzido torna fácil à compreensão. É algo natural, espontâneo, em seu desenvolvimento. Desde Claparède, Dewey, Walon, Leif e Piaget, está bastante claro que à atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais e sociais superiores, por isso indispensável à prática educativa.

A atividade lúdica apresenta como característica sua ação libertadora de preconceitos, sua transformação no crescimento infantil, meio de apropriação da cultura, do conhecimento e da relação com o outro. A necessidade de experimentar é universal.

Os jogos são eficientes instrumentos de ensino e treinamento para alunos de todas as idades e em muitas situações são altamente motivadores, porque comunicam muito eficazmente os conceitos e fatos, através deles enfrentamos problemas reais. Existem diferentes formas de interpretar a palavra lúdico, neste trabalho, o lúdico fica definido como um conjunto de atividades que proporcionam diversão. Logo, muitas são as formas de brincar. O brinquedo propõe uma viagem ao mundo do faz-de-conta.

A educação lúdica esteve presente em todas as épocas, povos, contextos, integrando uma teoria profunda a prática atuante. Além de explicar as relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, cultural, psicológico; buscando a libertação das relações

personais, passivas, técnicas para as relações reflexivas, criadoras e inteligentes, fazendo do ato de educar um compromisso consciente e intencional. Daí o fato da educação do futuro se desenvolver no jogo.

2.2 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA A CRIANÇA

A brincadeira sempre fez parte da vida da criança, desde o nascimento até a vida adulta. É atividade que tanto proporciona prazer como, se bem usada, pode ser grande auxiliador de conhecimento, na escola o brincar é dotado por algumas normas que regulam as ações das pessoas e as interações entre elas.

A função do brincar durante a infância tem como objetivo propiciar o desenvolvimento do processo psíquico da criança, como por exemplo, a imaginação, a linguagem, o pensamento e a memória.

Para melhor compreender, achamos mais que apropriado falar sobre a citação abaixo: “A criança não é apenas um ser de capricho e dispersão, mas quer entrar vivamente no jogo, mesmo se não puder lá chegar senão com o auxílio externo”. (Paulo Nunes 1998).

Esta afirmação mostra claramente o desejo da criança pelo “jogo”, que para ela na maioria das vezes é real. Cabe ao adulto incentivá-la para que possa desenvolver suas habilidades e aprimorar através do lúdico o seu potencial inventivo criador. Brincar é coisa séria para a criança, e deveria ser também para o adulto, seja ele: pai, mãe, irmão, colega, educador, enfim, para todas as pessoas que tiverem oportunidade de conviver com crianças. “A escola deve apoiar-se no jogo, tomar o comportamento lúdico como modelo para confirmar o comportamento escolar”. (Paulo Nunes 1998). Talvez, se isso fosse de fato ocorrer, certamente o modelo político pedagógico das instituições escolares passaria a ser regido de outra forma... Nos arriscaríamos a dizer: que ele passaria a ser vivenciado, não apenas pelas crianças, mas pelo profissional educador.

A grande problemática está em “achar” que o lúdico é apenas um “jogo”, quando na verdade, ele é o caminho para a descoberta de novos conhecimentos. Brincar e jogar são atividades lúdicas, quando se diz atividade lúdica é porque esta é vista como prazerosa e alegre. Vygotsky (Apud Rego 1995) considera o brinquedo uma importante fonte de promoção de desenvolvimento. Afirma que apesar do brinquedo não ser o aspecto predominante da infância, ele exerce uma enorme influência no desenvolvimento infantil.

2.3 O DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL ATRAVÉS DO LÚDICO

Desde nascimento, o bebê está em constante interação com os adultos, que não só asseguram sua sobrevivência, mas, também mediam a sua relação com o mundo. Os adultos procuram incorporar as crianças à sua cultura, atribuindo significado as condutas e aos objetos culturais que se formam ao longo da história. Os jogos estão intimamente ligados com as crianças, reconhecemos que brincar faz parte da infância, mesmo sabendo que ao longo da história ele foi considerado como mera recreação, sem nenhum significado, o conceito de criança como sujeito social com características próprias e a relevância do brincar para seu desenvolvimento é novo se dar a partir da transição da cidade do campo.

Para Piaget, Vygotsky e Wallon a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas pelo sujeito e meio. A brincadeira faz parte da vida da criança, seja na escola ou fora dela. Esta atividade é tanto de lazer como de conhecimento.

Huizinga, afirma que:

O jogo é um fator fundamental da humanidade, caracterizado pela definição enquanto, uma natividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais... O ambiente em que se desenrola é de arrebatamento e entusiasmo, e torna - se sagrado e festivo de acordo com a circunstância. A ação é acompanhada por um sentimento de exaltação e tensão, seguida de alegria e distração.” (HUIZINGA, 1997, p.147)

O ser humano tem o inerente desejo de sentir – se vivo, nas crianças isso é mais visível, principalmente pelo que é proporcionado pelas brincadeiras que surge nas primeiras manifestações do corpo e os acompanham até a vida adulta.

Contudo brincar na escola é diferente de brincar em casa, na rua ou em outros lugares. Baseado na teoria de Vygotsky a questão de brincadeira na escola, diferencia do brincar em outros ambientes, daí existem elementos importantes para pensar a brincadeira como parte integrante da atividade educativa.

As teorias cognitivas e sóciointeracionistas concebem, portanto, o desenvolvimento infantil como processo dinâmico, pois as crianças, não são passivas, meras receptoras das informações que estão a sua volta. Pelo contrário, é através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu meio ambiente, bem como através da interação com outras crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade, a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. Não é a espontaneidade do jogo que faz a atividade importante para o desenvolvimento da criança, mas sim a capacidade de planejar, imaginar, e representar papéis do cotidiano, bem como função social do lúdico, os conteúdos e regras.

Wallon em seus estudos enfatiza que o desenvolvimento infantil, se dar através de aspectos que englobe a afetividade, motricidade e inteligência. Para ele o desenvolvimento da inteligência esta estritamente relacionada as experiências vividas pelo indivíduo e sua aproximação com o meio. Acredita ainda que o desenvolvimento infantil é descontínuo, onde há rupturas e retrocessos, pois não há apenas uma mera adição ou reorganização de conhecimento, e sim uma reformulação de modo particular onde há interação do sujeito e o ambiente.

Na concepção Walloniana, o momento infantil é sinônimo de ludicidade:

Toda atividade da criança é lúdica, no sentido de que se exerce por si mesma [...] antes poder - se integrar – se em um projeto de ação mais extenso que a subordina e transforma em meio.” (Apud DANTAS, 2002, p.113)

Quem pensa que a aprendizagem é um dom, herança genética ou “passe de mágica” erra, ela assim como a leitura é, fundamentalmente, uma pratica social. Não pode fugir das situações vividas no dia-a-dia, no contexto familiar, escolar e no trabalho. Para Vygotsky (1989) a relação entre o indivíduo e o mundo não é direta, mas mediada por sistema simbólicos, em que a linguagem ocupa um papel central, pois além de possibilitar o intercâmbio entre os indivíduos, é através dela que o sujeito consegue abstrair e generalizar o pensamento.

Ainda concordamos com tal ideia, Oliveira afirma:

A linguagem simplifica e generaliza a experiência ordenando as estâncias do mundo real, agrupando todas as ocorrências de uma de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual cujo significado é compartilhado pelo usuário dessa linguagem. (OLIVEIRA, 1993, p.27)

Tanto as brincadeiras como os jogos são essenciais no desenvolvimento humano, pois requerem espírito de união, atenção, memória e criação. Pode-se observar quanto os jogos são importantes no cotidiano das crianças. Sejam jogos que tem ou não regras, jogos que ajudam no seu intelecto como: dama, xadrez, dominó.

O jogo faz parte da trajetória humana desde tempos imemoráveis. Assim como a linguagem, a escrita e outras tantas invenções, o jogo é fruto da atividade da atividade dos seres humanos e sempre foi, é e será utilizado para buscar perguntas e encontrar respostas sobre a própria existência humana e suas imensas possibilidades de desafio no viver.

Além de possibilitar o exercício daquilo que é próprio no desenvolvimento da aprendizagem da criança, é através da brincadeira que a criança constrói significados, tanto para

assimilação do seu papel social como para compreensão das relações afetiva que ocorrem em seu meio e, também, para a construção, para construção do conhecimento.

A educação através do lúdico pretende desenvolver na criança uma atitude positiva, no que diz respeito à manifestação artística, por exemplo. O lúdico capacita a criança a expressar seus sentimentos de alegria e também de captar outros sentimentos inerentes inclusive à criação artística. Dessa maneira, a criança terá no lúdico uma ferramenta de expressão, da mesma forma que ela usa palavras e gestos.

É através do lúdico que verificamos na criança o desenvolvimento do sentido estético, da consciência social e coletiva, o desenvolvimento da aptidão inventiva e criadora, além do equilíbrio emocional.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lúdico é um instrumento facilitador da aprendizagem que influencia no desenvolvimento dos indivíduos. Nas atividades lúdicas, os conteúdos apresentados propiciam aprendizagem significativa respeitando os conhecimentos prévios da criança. Essas atividades criam uma estrutura dinâmica, no qual descobrir o mundo e interagir com eles é um incentivo a participação de todos.

Em relação a brincar, acredita - se que é essencial na vida da criança. Através do brincar, têm-se o mais eficiente meio estimulador para inteligência. As brincadeiras na rua, em casa e na escola são atividades do universo das crianças que podem ser reconhecidas por passatempos, jogos, músicas, diversão, dramatizações de relações sociais através de faz de conta, muitas vezes elaboradas e compreendidas para dar sentido às coisas da vida.

O brincar é uma ferramenta de aprendizagem, na medida em que propõe estímulos e interesse do aluno, ajudando-o a desvendar suas novas descobertas, desenvolver e enriquecer sua personalidade. Brincando, a criança desenvolve seu senso de companheirismo, jogando com os amigos, aprende a conviver, ganhando ou perdendo, procurando aprender regras, ter limites e conseguindo uma participação satisfatória. No jogo, ela aprende a aceitar regras, esperar sua vez, aceitar o resultado, lidar com as frustrações das perdas e elevar o nível de motivação.

O primeiro contato da criança com o jogo se dá pela imaginação, pois, quando a criança entra em contato com um brinquedo surge a sua construção de realidade feita por uma ação imaginária. No desenvolvimento da criança, é evidente a transição de uma forma para outra

através dos jogos, que é a imaginação em ação. A criança necessita de tempo e de espaço para trabalhar na construção do real pelo exercício da fantasia.

Para Vygotsky (1989), a imaginação em ação ou brinquedo é a primeira possibilidade de ação da criança numa esfera cognitiva que lhe permite ultrapassar a dimensão preceptiva motora do comportamento. O autor afirma que a maioria das aquisições de uma criança são conseguidas através do brinquedo, aquisição que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. Na criança a imaginação surge de forma de jogo, instrumento de primeiro de pensamento no enfrentamento da realidade.

Na visão sócio-histórica de Vygotsky (1989), a brincadeira ou jogo, é uma atividade específica da infância, em que as crianças recriam a realidade usando sistemas simbólicos. Essa é uma atividade social com o contexto cultural e social é uma atividade humana criadora, na qual a imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, como norma formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

As crianças ficam mais motivadas para usar inteligência, quando jogam, pois se esforçam para superar obstáculos tanto cognitivos como emocionais. O jogo não é simplesmente um “passatempo” para distração dos alunos, ao contrário, corresponda a uma exigência do organismo e ocupa um lugar de importância na educação escolar. Estimula o crescimento e o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a insistir iniciativa individual, favorecendo o progresso da palavra. Estimular a observação e conhecer as pessoas e as coisas do ambiente em que vive.

Através do jogo o indivíduo pode brincar naturalmente e explorar toda a sua espontaneidade criadora. O jogo é essencial para a criança manifeste sua criatividade utilizando suas potencialidades. Segundo Antunes (1998, p. 16) “...*todo jogo pode ser usado para muitas crianças, mas seus efeitos são muito inteligentes será sempre pessoal e impossível de ser generalizado*”.

Deve-se observar que as crianças brincam da mesma forma, mas o conhecimento adquirido por cada uma delas será de forma diferenciada. Por isso, o jogo é o mais importante das atividades da infância, pois a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar para manter seu equilíbrio com o mundo. Brinquedos não devem ser explorados só para lazer, mas também, como elementos bastantes enriquecedores para promover a aprendizagem. Através dos jogos e brincadeiras, o educando encontra apoio para superar suas dificuldades de aprendizagem, melhorando seu relacionamento com o mundo.

O lúdico possibilita o estudo das relações da criança com o mundo externo, integrando estudos específicos sobre a importância do músico na formação da personalidade. Com a atividade lúdica e o jogo, as crianças formam conceitos, selecionam ideias, estabelece relações lógicas, integral para percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, o que é mais importante, vai se socializando.

A convivência de forma lúdica e prazerosa com a aprendizagem proporciona criança estabelecer relações cognitivas às experiências vivenciadas, bem como relacioná-las a demais produções culturais e simbólicas conforme procedimentos metodológico compatível dessa prática.

As brincadeiras transformam conteúdos maçantes em atividades interessantes, relevando certas facilidades através do lúdico. Os benefícios didáticos do lúdico são procedimentos altamente importantes, mais que um passatempo, é um meio indispensável para promover a aprendizagem disciplinar, o trabalho do aluno exprime comportamentos básicos, necessária a formação de sua personalidade.

O jogo é um elemento pedagógico que possibilita colocar em ação pensamento que gera uma nova estrutura mental, por consequência o amadurecimento individual.

Podemos dizer também que a aprendizagem ocorre principalmente de conhecimento já existente, de esquemas já formados e que foram influenciados pelo meio em que vive.

REFERÊNCIAS

ABT, Clark. Jogos simulados: estratégias e tomadas de decisão; tradução de Alexandre Lisovski. Rio de Janeiro, J Olympio, 1974.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1998.

ANTUNES, Celso. Jogos para estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 1998.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais – 2 ed. Língua Portuguesa, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília/ DF. 1998.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. Trad. Horácio Gonzáles (et.al). 19. Ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1991.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1997.
HUIZINGA, j. Homos Ludes. São Paulo, Perspectiva, 1971.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida (org). Jogo, brincadeira e a educação - São Paulo: Cortez Autores Associados, 1996.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA, Andrey Mara. A importância do lúdico na. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigos>>acesso em 12 de novembro de 2008.

PIAGET, Jean. Pedagogia e psicologia. Forense, Rio de Janeiro, 1952.

_____ A psicologia da criança. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

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

VYGOSTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____ **et al.** Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo, Ícone/Edusp 1988.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA AUTISTA

Fernanda Paulino de Lima Barbosa¹⁹

Anunciada Maria Vieira Ferreira

Crislani Lima de Amorim

Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a regulamentação mais recente que norteia a organização do Sistema educacional é o Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020). Esse documento entre outras metas e propostas inclusivas, estabelece a **nova função da Educação Especial** como *modalidade de ensino que perpassa todos os segmentos da escolarização* (da Educação Infantil ao ensino superior); *realiza o atendimento educacional especializado (AEE); disponibiliza os serviços e recursos próprios do AEE e orienta os alunos e seus professores quanto à sua utilização* nas turmas comuns do ensino regular.

Apesar dessa regulamentação é possível encontrar vários ambientes educacionais que ainda não estão preparados para incluir crianças que possuam algum tipo de deficiência. Por muitas vezes essa inclusão é compreendida como mera presença de crianças com deficiências, síndromes etc. em sala de aula, sem a preocupação com desenvolvimento de atividades que realmente incluam e favoreçam o desenvolvimento das mesmas.

A verdadeira educação é aquela que faz com que as crianças desenvolvam um comportamento que satisfaça suas necessidades orgânicas e intelectuais. Pois a educação não tem outro caminho, senão que seus programas estejam voltados para as necessidades e interesses das crianças.

A criança que chega a escola com necessidades educativas precisa que o ambiente da sala de aula seja um espaço inclusivo que promova a integração dos diferentes, isso tudo mediado pelo educador que tem um papel importante nesse processo visto que “O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente

¹⁹ Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Supervisão e Orientação Educacional pela instituição de ensino superior Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Pós-graduanda em Educação Inclusiva pela Faculdade Nossa Senhora de Lourdes.

quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.” (Vygotsky, 1998, p.118).

Este artigo tem como objetivo destacar como uma educação adequada aliada a educação lúdica contribui para o desenvolvimento de crianças autistas. É por meio do lúdico que o educador ensina e desenvolve de forma prazerosa aspectos mentais, físicos e sócio emocionais da criança. O brincar é fundamental para a criança se desenvolver mentalmente e fisicamente, mesmo que tenha algum tipo de necessidade especial. Através dos jogos, brinquedos e brincadeiras podemos estimular a imaginação, a autoestima e a cooperação entre as crianças, permitindo, assim, que a criança interaja e estabeleça relações sociais com as outras crianças. A educação lúdica estimula o desenvolvimento de crianças autistas, ou seja, por meio do uso de jogos, brinquedos e brincadeiras pode-se contribuir para que as crianças com autismo se desenvolvam e se socializem com outras pessoas.

A metodologia utilizada para a realização deste artigo para conseguir os objetivos dessa pesquisa foi uso da revisão da literatura sobre autismo (TEA), educação inclusiva e ludicidade e concepções da importância do lúdico na educação de crianças com autismo, assim o instrumento metodológico utilizado nesse trabalho amparou-se na pesquisa bibliográfica, envolvendo livros e artigos publicados sobre a temática no meio acadêmico o que permitiu a construção de uma discussão sobre o uso do lúdico na educação de crianças com transtorno do espectro autista.

2 O LÚDICO

O lúdico tem sua origem na palavra latina “ludus” que quer dizer “jogo”. Onde no decorrer dos anos, passou a ser reconhecido com um traço essencial no comportamento humano. Ele está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira, diversão superficial. O ser humano nasceu para aprender, descobrir e apropriar – se de todos os conhecimentos, isto é que lhe garante a sobrevivência.

Os jogos sempre estiveram presentes nas mais diversas formas de atividade humana. Para os primitivos, por exemplo, a dança, a caça e a pesca, ultrapassam o caráter de divertimento, eles passam a ter caráter religioso como forma de socialização e como processo educacional. Pode - se considerar sua existência desde os povos mesopotâmicos, que assim, deixaram de herança o jogo real de Urque, que data aproximadamente de 3500 a.C e, cujas regras foram perdidas. Os gregos, tomando como referência Platão, davam ao jogo, valor educativo, moral, igualando – o à cultura devido a sua colaboração na formação do caráter

religioso servindo também para a compreensão das normas dos padrões de vida social, pelas gerações mais jovens. Eles costumavam jogar o Sênét, realizado sobre tabuleiro desenhado em uma mesa de ébano, onde suas peças eram chamadas de dançarinos, geralmente confeccionados em ouro, a atividade indicava a passagem da vida para a morte.

Temos o conceito de jogo apresentado por Huizinga que se apresenta de forma bastante consolidada e aceita pelos teóricos, pois explica o jogo em seu aspecto formal, como uma ação livre vivenciada fora do cotidiano do jogador, que é desenvolvido por meio de regras e que pode se dar sem nenhum interesse material ou buscando dele algum proveito.

O jogo é um fator fundamental da humanidade, pela caracterizado pela definição enquanto, uma natividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais... O ambiente em que se desenrola é de arrebatamento e entusiasmo, e torna – se sagrado e festivo de acordo com a circunstância. A ação é acompanhada por um sentimento de exaltação e tensão, seguida de alegria e distração. (HUIZINGA, 1971, p.147).

Além da definição de jogo apresentada por Huizinga temos várias outras definições como a de Piaget, a definição de jogo para Piaget está atrelada ao desenvolvimento da inteligência, para o teórico a atividade lúdica motiva a aprendizagem. Segundo Piaget (1998) Os jogos se caracterizam principalmente por esses pontos: a) O jogo é lúdico; b) A assimilação predomina a acomodação; c) O jogo estrutura-se pela organização mental; d) As regras aparecem com a socialização da criança e por último e) A imitação permeia a fase inicial do jogo;

Para Piaget (1998), O jogo constitui-se em expressão e condição para desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam assimilam e podem transformar a sua própria realidade. Por meio da brincadeira a criança envolve – se no jogo e sente a necessidade de partilhar com o outro. Ainda que em postura ao adversário, a parceria é um estabelecimento de relação. Esta relação expõe as potencialidades dos participantes, afeta as emoções e põe à prova as aptidões testando os limites. Brincando e jogando a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação profissional, tais como: atenção, afetividade, o hábito de permanecer concentrado e outras habilidades perceptuais psicomotoras. Brincando a criança torna - se operativa.

O homem em desenvolvimento seja o primitivo ou a criança tenta enfrentar a realidade talhando modelos de coisas que senti ser importante, a realidade num modelo simplificado ou reduzido torna fácil à compreensão. É algo natural, espontâneo, em seu desenvolvimento.

Brinquedos eram feitos para distrair as crianças variando a matéria prima de acordo com a classe social. A vida ao ar livre possibilitava correr, nadar, subir em árvores, montarem

animais. Divertiam – se de modo amplo. Em algumas civilizações, muitas lendas envolveram jogos entres deuses e mortais mostrando o caráter religioso que adquiriram.

A cultura romana deixou registrada sua paixão pelos jogos mostrando que sua prática era comum entre todas as classes sociais. Os teatros, os circos, as escolas, mostravam quanto este povo utilizava as práticas lúdicas, sobretudo durante o tempo livre e, obtendo com ele o prazer.

Durante a ascensão do cristianismo, por serem considerados profanos imorais e sem nenhum significado, os jogos foram sendo abandonados até o final do século XIV, quando, os humanistas começaram a perceber seu valor educativo, sendo os jesuítas os primeiros a implantá-los em seus currículos, pois suas regras contribuíram para aprendizagem da ortografia e gramática.

Segundo Dewey (1952, p. 108) “O faz o ambiente natural da criança, ao passo que referências abstratas e remotas não correspondem ao interesse da criança”. A partir disso podemos concluir que, a verdadeira educação é aquela que faz com que as crianças desenvolvam um comportamento que satisfaçam suas necessidades orgânicas e intelectuais. Pois educação não tem outro caminho, senão que seus programas estejam voltados para as necessidades e interesses das crianças.

Desde Claparède, Dewey, Wallon, Leif e Piaget está bastante claro que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais e sociais superiores, por isso indispensável à prática educativa.

A atividade lúdica apresenta como características sua ação libertadora de preconceitos, sua transformação no crescimento infantil, meio de apropriação da cultura, do conhecimento e da relação com o outro. A necessidade de experimentar é universal.

Os jogos são eficientes instrumentos de ensino e treinamento para alunos de todas as idades e em muitas situações são altamente motivadores, porque comunicam muito eficazmente os conceitos e fatos, através deles enfrentamos problemas reais.

Existem diferentes formas de interpretar a palavra lúdico, neste trabalho, o lúdico fica definido como um conjunto de atividades que proporcionam diversão. Logo, muitas são as formas de brincar. O brinquedo propõe uma viagem ao mundo do faz de conta.

A educação lúdica esteve presente em todas as épocas, povos, contextos, integrando uma teoria profunda a prática atuante. Além de explicar as relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, cultural, psicológico; buscando a libertação das relações pessoais, passivas, técnicas para as relações reflexivas, criadoras e inteligentes fazendo um ato

de educar um comportamento consciente e interacional. Daí o fato da educação do futuro se desenvolver no jogo.

A brincadeira sempre fez parte da vida da criança, desde o nascimento até a vida adulta. É atividade que tanto proporciona prazer como, se bem usada, pode ser grande auxiliadora na aquisição do conhecimento.

A função do brincar durante a infância tem como objetivo propiciar o desenvolvimento do processo psíquico da criança, como por exemplo, a imaginação, a linguagem, o pensamento e a memória.

Brincar é coisa séria para a criança, e deveria ser também para o adulto, seja ele: pai, mãe, irmão, educador, enfim, para todas as pessoas que tiveram oportunidade de conviver com crianças.

Talvez, se isso fosse de fato ocorrer, certamente o modelo político pedagógico das instituições escolares passaria a ser regidos de outra forma... Arriscaríamos-nos a dizer que ele passaria a ser vivenciados, não apenas pelas crianças, mas pelo profissional educador.

A grande problemática está em “achar” que o lúdico é apenas um “jogo”, quando na verdade, ele é o caminho para a descoberta de novos conhecimentos. Brincar e jogar são atividades lúdicas, quando se diz atividade lúdica é porque esta é vista como prazerosa e alegre.

Vygotsky (apud REGO, 2000, p.80) Considera o brinquedo uma importante fonte de promoção de desenvolvimento. Afirma que apesar do brinquedo não ser o aspecto predominante da infância, ele exerce uma enorme influência no desenvolvimento infantil.

Desde o nascimento, o bebê está em constante interação com os adultos, que não só asseguram sua sobrevivência, mas, também mediam a sua relação com o mundo. Os adultos procuram incorporar às crianças sua cultura, atribuindo significado as condutas e aos objetos culturais que se formam ao longo da história. Os jogos estão intimamente ligados com as crianças, reconhecemos que brincar faz parte da infância, mesmo sabendo que ao longo da história ele foi considerado como mera recreação, sem nenhum significado, o conceito de criança como sujeito social características próprias e a relevância do brincar para seu desenvolvimento é novo e se dar a partir a transição da para o campo. A brincadeira faz parte da vida da criança, seja na escola ou fora dela. Esta atividade é tanto de lazer como de conhecimento.

Para Piaget, Vygotsky e Wallon a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas pelo sujeito e o meio.

O ser humano tem o inerente desejo de sentir – se vivo, nas crianças isso é mais visível, principalmente pelo que é proporcionado pelas brincadeiras que surge nas primeiras manifestações do corpo e os acompanham até a vida adulta.

Contudo o brincar na escola é diferente do brincar em casa, na rua ou em outros lugares. Baseado na teoria de Vygotsky a questão da brincadeira na escola, diferencia do brincar em outros ambientes, daí existem elementos importantes para pensar a brincadeira como parte integrante da atividade educativa.

As teorias cognitivas e sócio interacionistas concebem, portanto, o desenvolvimento infantil como processo dinâmico, pois as crianças, não são passivas, meras receptoras das informações que estão a sua volta. Pelo contrário, é através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu meio ambiente, bem como através da interação com outras crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade, a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem.

Não é espontaneidade do jogo que faz a atividade importante para o desenvolvimento da criança, mas sim a capacidade de planejar, imaginar e representar papéis do cotidiano, bem como a função social do lúdico, os conteúdos e as regras.

Wallon em seus estudos enfatiza que o desenvolvimento infantil, se dá através de aspectos que englobe a afetividade, motricidade e inteligência. Para ele o desenvolvimento da inteligência está estritamente relacionado às experiências vividas pelo indivíduo e sua aproximação com o meio. Acredita ainda que o desenvolvimento infantil é descontínuo, onde há rupturas e retrocessos, pois não apenas uma mera adição ou organização de conhecimento, e sim uma reformulação de modo particular onde há interação do sujeito e o ambiente.

Na concepção Walloniana, o momento infantil é sinônimo de ludicidade:

Toda atividade da criança é lúdica, no sentido de que se exerce por si mesma [...] antes de poder – se integrasse em um projeto de ação mais extenso que a subordina e transforma em meio. (WALLON apud DANTAS, 2002, p.113).

Quem pensa que a aprendizagem é um dom, herança genética ou “passe de mágica” erra, ela assim como leitura é, fundamentalmente, uma prática social. Não pode fugir das situações vividas no dia a dia, no contexto familiar, escolar e no trabalho.

Todos os seres humanos podem aprender e se transformarem em leitores da palavra e dos outros códigos que expressam a cultura.

Para Vygotsky (1989) a relação entre o indivíduo e o mundo não é direta, mas mediada por sistema simbólicos, em que a linguagem ocupa um papel central, pois além de possibilitar

o intercâmbio entre os indivíduos, é através dela que o sujeito consegue abstrair e generalizar o pensamento.

Ainda concordando com tal ideia, Oliveira afirma:

A linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as estâncias do mundo real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual cujo significado é compartilhado pelo usuário dessa linguagem. (Oliveira, 1993, p.27)

Tanto as brincadeiras como jogos são essenciais no desenvolvimento humano, pois requerem espírito de união, atenção, memória e criação. Pode – se observar quanto os jogos são importantes no cotidiano das crianças. Sejam jogos que têm ou não regras, jogos que ajudam no seu intelecto como dama, xadrez e dominó.

O jogo faz parte da trajetória humana desde tempos imemoráveis. Assim como a linguagem, a escrita e outras tantas invenções, o jogo é fruto da atividade dos seres humanos e sempre foi, é e será utilizado para buscar perguntas e encontrar respostas sobre a própria existência humana e suas imensas possibilidades de desafio no viver.

Além de possibilitar o exercício daquilo que é próprio do desenvolvimento da aprendizagem da criança, é através da brincadeira que a criança constrói significados, tanto para assimilação do seu papel social como compreensão das relações afetivas que ocorrem em seu meio e, também, para a construção do conhecimento.

A educação através do lúdico pretende desenvolver na criança uma atitude positiva, como por exemplo, no que diz respeito à manifestação artística. O lúdico capacita a criança a expressar seus sentimentos de alegria além de captar outros sentimentos inerentes inclusive a criação artística. Dessa forma que ela usa palavras e gestos.

É através do lúdico que verificamos na criança o desenvolvimento do sentido estético, da consciência social e coletiva, o desenvolvimento da aptidão inventada e criadora, além do equilíbrio emocional.

3 O AUTISMO

A palavra “autismo” deriva do grego “autos”, que significa “voltar-se para si mesmo”. O termo autismo foi usado pela primeira vez em 1911 pelo psiquiatra Paul Eugen Bleuler para definir o retraimento do indivíduo e incapacidade de se comunicar e relacionar com as pessoas.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), popularmente conhecido como autismo, se caracteriza por um quadro clínico em que prevalecem prejuízos na interação social, nos comportamentos não verbais (como contato visual, postura e expressão facial) e na comunicação (verbal e não verbal), podendo existir atraso ou mesmo ausência da linguagem. Os indivíduos com TEA podem apresentar diferenças entre si. Entretanto,

existem algumas manifestações que possuem características comuns, como: alterações da comunicação, da imaginação e da interação social, padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, comportamentos como movimentar os braços, emissão de sons repetitivos, falta de comunicação visual, dificuldade em mudar rotinas, etc. (MENDES, 2015, p.12)

Em 1943 Dr. Leo Kanner, psiquiatra infantil americano notou em sua atuação profissional um grupo de crianças que se destacava das demais por duas características básicas: forte resistência a mudanças e incapacidade de se relacionar com pessoas, sempre voltadas para si.

Kanner (1943) destacou que, no autismo precoce, os sintomas aparecem no decorrer do primeiro ano de vida pós-natal e as crianças caminham antes de pronunciar as primeiras palavras. Crianças com esses sintomas costumam se isolar evita contato com os demais por meio do olhar e apresentam, com o passar do tempo, dificuldades na comunicação oral.

Crianças com **Transtorno do Espectro Autista (TEA)** já começam a demonstrar sinais nos primeiros meses de vida: elas não mantêm contato visual efetivo e não olham quando você chama. A partir dos 12 meses, por exemplo, elas também não apontam com o dedinho. No primeiro ano de vida, demonstram mais interesse nos objetos do que nas pessoas e, quando os pais fazem brincadeiras de esconder, sorrir, podem não demonstrar muita reação.

O DSM IV (2002) define o transtorno Autista como a presença de um desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da interação social e da comunicação e um repertório muito restrito de atividades e interesses. As manifestações do transtorno podem variar muito, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo.

Muitos são os estudos desenvolvidos com objetivo de compreender e obter informações e conhecimentos sobre esses distúrbios do desenvolvimento humano.

Os autistas são crianças que apresentam atrasos na linguagem ou ausência no desenvolvimento da fala, o que às vezes dificulta a manutenção de um diálogo. Os autistas poderão apresentar ecolalia que é a repetição que alguém acabou de dizer, incluindo palavras, expressões ou diálogos (FONSECA, 2009, p. 16).

Também foi observada maior incidência entre meninos do que em meninas, onde as áreas de desenvolvimento desses indivíduos afetados são a imaginação, comunicação e socialização.

Algumas características são comuns da síndrome autista, tais como: distúrbios do relacionamento, distúrbios da fala e linguagem, distúrbios no ritmo de desenvolvimento, distúrbios da mobilidade e distúrbio da percepção. Que podem ir do nível brando, intermediário ou severo.

As crianças com autismo apresentam dificuldades na comunicação à ecolalia é frequente, sendo muito comum acontecer à repetição de palavras e frases escutadas anteriormente, quando a fala comunicativa se desenvolve, ela é atonal, arritmica, sem inflexão e incapaz de comunicar apropriadamente as emoções. Na verdade, a comunicação como um todo está comprometida: linguagem oral comunicativa, linguagem receptiva, linguagem gestual e expressão facial.

A relação interpessoal e de contato visual é pouco desenvolvida, muitas vezes as crianças com autismo demonstram afeto, beijando, abraçando as pessoas, mas elas fazem isso sem diferenciar as pessoas, significando que elas somente estão fazendo gestos repetitivos. Essas crianças têm muita dificuldade em aceitar mudanças, ou seja, sem rotina é muito difícil obter bons resultados com elas.

Devido às características variadas e causas desconhecidas, o Autismo ainda não tem cura, por isso o tratamento pode ser diversificado de caso para caso.

A melhor abordagem é a flexibilidade e o ecleticismo, uma adaptação de métodos diversos a fases e problemas diferentes. Os pais e as crianças se beneficiam, acima de tudo, de um plano a longo prazo com uma orientação clara e específica, que também leve em consideração mudanças evolutivas e regressões espontâneas. Estas oscilações devem ser reconhecidas para não serem confundidas com progressos ou falhas de um plano terapêutico. É importante, sobretudo que o plano seja realista. (GAUDERER, 1993, p. 44).

Com aumento dos casos diagnosticados com Transtorno Espectro Autismo Autista se faz cada vez mais necessário uma intervenção efetiva e apropriadas com as famílias e as crianças.

Os pais e familiares tem um papel essencial nos programas de intervenção com as crianças, pois, o comportamento das crianças são aprendidos e mantidos no contexto familiar. Desta forma os familiares podem promover e reforçar o comportamento adequado. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Decreto N° 8.364/2014 (BRASIL, 2014) garantem-lhe educação e inclusão escolar e reforça que é também dever da família assegurar o direito à educação da pessoa com TEA.

Art. 4º É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação 23 especial desde a educação infantil até a educação superior. [...] § 2º o Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar.

Treinamento de pais, Análise Aplicada do Comportamento (ABA – Applied behavior analysis), Tratamento e Educação para Crianças Autistas e Crianças com Déficit relacionados com a Comunicação (TEACCH), Terapia cognitivo-comportamental (TCC) e Tratamento farmacológico para sintomas-alvo são apenas algumas abordagens de tratamento do autismo.

4 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS AUTISTAS

A abordagem de crianças autistas deve sempre ser de maneira interdisciplinar e, as evidências científicas têm mostrado que os recursos didáticos devem envolver estratégias psicossociais comportamentais para modulação de comportamentos inadequados e intervenções para corrigir atrasos e estimular habilidades ainda não adquiridas.

Neste sentido, o uso de materiais e **brinquedos específicos** pode ser fundamental para trabalhar crianças com autismo, tanto nos ambientes estruturados como consultórios e sala de aula quanto em suas casas, onde podem ser utilizados pelos seus pais ou cuidadores para auxiliar na melhoria dos sinais e dos sintomas principais do transtorno. Servem também para melhorar distúrbios sensoriais, reduzir determinadas fobias e ansiedades, proporcionar o desenvolvimento de habilidades de forma mais prazerosa, motivadora e adequar determinados estímulos de acordo com as preferências da criança.

Muitas crianças com autismo podem ficar muito estressadas e assumir posturas defensivas como uma forma de autoproteção em situações sociais normais, as quais são imprevisíveis e, ao mesmo tempo, exigem algumas expectativas que podem ser frustradas. Alguns sons, cheiros, paladares, texturas, luzes desconfortáveis podem levar esta criança a ficar em extremo alerta e desconforto. Vivem em estado de medo permanente e, por isto, os brinquedos devem ser prazerosos e específicos caso-a-caso para prevenir seu repúdio.

O déficit do comportamento social é um dos déficit centrais no TEA, e surgem nos diferentes níveis do brincar. Alterações significativas no brincar já podem ser observadas no primeiro ano de vida e tendem a perdurar ao longo da vida. A primeira fase do desenvolvimento normal do brincar, que envolve comportamento manipulatório e explorativo com objetos, está caracterizada, na criança com autismo, por um grande número de aspectos não usuais. Essa criança tende a restringir a atividade exploratória e a limitar a manipulação a poucos objetos, o que prejudica o desenvolvimento posterior do brincar. (Araújo (2011, p. 178)

Tanto os brinquedos como os jogos devem ser antes experimentados espontaneamente pela criança, observando se ela gostou ou não e se realmente vai permanecer com ele por um tempo. Para isto, pode-se oferecer em uma caixa vários brinquedos calmos e de perfil

pedagógico e esperar a criança escolher. Deve-se começar e terminar as brincadeiras com os mesmos sons, luzes e também com as mesmas sequências e obstáculos, antes de introduzir variações. Deve-se também mostrar como a atividade lúdica vai terminar, quanto tempo ela vai durar e quais as etapas regulares, para não gerar grande ansiedade.

As brincadeiras devem ser intercaladas de momentos calmos e reconfortantes, como envolver a criança num cobertor, brincar de múmia colocando bandagens nos braços e pernas, pôr puffs nos ombros e uso de animais de pelúcia, fazer massagens nas extremidades, movimentos de vai-e-volta e balançar.

Deve-se colocar à disposição brinquedos que tenham sequência e que podem ser conduzidos de forma compartilhada com outra criança, os chamados brinquedos sociais ou compartilhados. Naturalmente, crianças com autismo sempre vão preferir ficar isolados e como queremos que eles desenvolvam a socialização, temos que disponibilizar momentos e contextos que o estimulem, por sua boa vontade, a brincar com o outro. Estas atividades compartilhadas somente funcionam ou se completam quando há a participação de outra criança no processo do brincar. Estimula o compartilhamento e a socialização de atividades lúdicas. Mas, antes, deve-se iniciar brincando do jeito que aprecia, fazendo alinhamentos ou categorizando, para depois ir permitindo a interferência dos outros.

Quanto maior for o repertório lúdico da criança, maior será a capacidade dela em representar seus papéis em suas brincadeiras e jogos, ampliando suas possibilidades e competências. Com o brincar ela constrói os conhecimentos através dos papéis que representa, amplia sua linguagem, sua habilidade motriz, além de organizar e fortalecer suas emoções, sentimentos e afetividades. (ALMEIDA, 2014, p. 68-69).

O uso de brincadeiras envolvendo água pode ser muito útil. Os materiais podem ser colocados em pequenas piscinas, aprofundá-los, ou deixar flutuar, sempre com a supervisão de um adulto. A criança pode descansar na água e deixá-lo sozinho por um tempo.

É importante mostrar para esta **criança como o brinquedo funciona** ou qual é o significado e a sequência do mesmo. O adulto pode, então, falar assim: “agora é minha vez”. Neste momento, o adulto brinca mostrando para a criança como o brinquedo é e qual sua função, dando a oportunidade de imitar e esperar sua vez – o que para eles é muito difícil. Como eles são aprendizes principalmente visuais, pode-se optar por atividades mais visuais e que utilizam pistas, linhas ou sinais que ajude ela a perceber que agora é a vez do outro ou é sua vez. Ou, ainda, usar bastões, esponjas ou fitas que concretamente indicam mudança de turno ou para indicar que terminou uma sequência.

A brincadeira é como uma forma de comportamento social, onde as ações lúdicas da criança têm como referências as experiências do meio (família, comunidade, escola, natureza, etc.) que a rodeia. Desta forma, a criança compreende o mundo reconstruindo à sua maneira, ao seu tempo e no seu espaço. A brincadeira se caracteriza por alguma estruturação e pela utilização de regras (explícitas e implícitas) com flexibilidade. (ALMEIDA, 2014, p. 44).

Enfim, é muito importante usar brinquedos que facilitem a transição de uma atividade para outra estimulando uma percepção por vez. Se visual, só visual. Se auditiva, só auditiva. Se tátil, só tátil. Tudo isto para não sobrecarregar sua hipersensibilidade e acabar irritando-o. Deve-se buscar sempre intensificar contato ocular, melhorar a consciência social e habilidades motoras as quais costumam estar deficitárias em autistas.

O uso do lúdico para intervir diariamente na criança com autismo traz novos recursos e complementa outras abordagens, o que ajudam a melhorar sua comunicação e nível de atenção para novas experiências.

Para que a criança autista consiga brincar, é preciso que o mediador tenha uma função muito importante nesse contexto, ou seja, essas crianças autistas apresentam algumas desvantagens em seu desenvolvimento, como: Não tem facilidade de contato com outras crianças, resistência a mudanças de rotina, pouco contato visual, movimentos e risos não apropriados, são resistentes ao toque. Para que essas crianças apresentem um melhor desenvolvimento, podem ser aplicadas brincadeiras afetivas (sorrir, massagens, olhar, estimular o toque com almofadas, lençóis, e plumas, conversar); brincadeiras frente ao espelho, (fazer caretas, brincar de abaixar e levantar observando no espelho, sorrir); brincar de balinhas de sabão; brincadeiras corporais (brincar de fazer cocegas, abraçar, de pegar, esconder); brincar com música e brincadeiras cantadas (dramatizando a música com o corpo, dançar, pular e interagir); brincar com massinha, tinta e argila (deixar a criança explorar para que perceba as sensações); brincadeiras com balões 6 (jogar, iniciando consignas simples como não poder deixar cair no chão, com música encher os balões); jogos (quando a criança já está inserida numa rotina pode se usar os jogos, lembrando que sempre respeitar as particularidades da criança e o nível do desenvolvimento que ela se encontra). As brincadeiras são uma ferramenta lúdica para desenvolver o potencial psicomotor, social, afetivo e cognitivo da criança autista. Proporcionando uma sessão prazerosa, respeitando seu nível de desenvolvimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora não exista cura para o autismo, mas tem os profissionais que ajudam e facilitam no tratamento dessas crianças e diminuem os problemas apresentados, tanto para as crianças quanto para sua família. Os profissionais são os psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos,

psicopedagogos. A educação é um fator de valor significativo para o desenvolvimento social e mental das crianças autistas. Onde os educadores precisam ser muito observadores e analisar com atenção o desempenho das crianças, e com o lúdico facilita o trabalho, e transformando o espaço escolar em um local em que as crianças possam ter um melhor conhecimento e desenvolvimento, começando o tratamento precocemente ajudando assim no desenvolvimento dessas crianças com autismo.

Com as reflexões trazidas pode-se perceber que o lúdico contribui de forma significativamente na educação de pessoas, especialmente crianças, com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA. O estudo pôde apresentar como o brincar atende as necessidades das crianças com TEA a partir de suas principais demandas comportamentais. A partir de brincadeiras inseridas pelos educadores especializados em educação inclusiva os alunos com TEA podem ser integrados no processo educacional em suas diferenças, por isso o papel dos educadores nesse processo de mediação é fundamental para que os jogos e brincadeiras possam ser efetivos quando usados para a educação das crianças com TEA. As brincadeiras e jogos tornam-se também fundamentais no processo de interação social; processo importante para que as crianças autistas sejam integradas aos outros alunos evitando o isolamento. A utilização de brinquedos e jogos favorece o contato com outro além de promover o desenvolvimento da criança, no que se refere aos aspectos do crescimento, cognitivo e socialização, além de ser uma forma da criança se comunicar consigo e com os outros, por isso é fundamental que o lúdico seja inserido no ambiente das salas de aulas, principalmente de salas que atendam crianças portadoras do TEA.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1998.

ALMEIDA, M.T.P. **Brincar, amar e viver**. v. 1. 1. Ed. São Paulo: Storbem Gráfica e Editora, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-IV. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre : ARTMED, 2002, 4a. ed.

ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis, RJ Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

_____. Decreto N° 6571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em 08/03/2018

FONSECA, V. R. J. R. O autismo e a proposta psicanalítica. In: Revista Mente e Cérebro, Col. Memória da Psicanálise: Melanie Klein, n. 4, 2. Ed. São Paulo: 2009.

GAUDERER, E. C. Autismo. 3. Ed. São Paulo: Atheneu, 1993.

GONÇALVES. Paula Pais. O autismo e a aprendizagem escolar. Disponível em: <HTTP://www.pedagogia.com.br/artigos/autismo>> acesso em 16 de agosto de 2017.

HUIZINGA, J. Homos Ludes. São Paulo, Perspectiva, 1997

KANNER, Leo. (1943). **Autistic Disturbances of Affective Contact.** *Nervous Child*, n. 2, p. 217-250.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação.** 5. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. (org). **Jogo, brincadeira e a educação.** São Paulo. Cortes, 1996.

_____. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 2002.

MENDES, Maria Alice Mendes. **A importância da ludicidade no desenvolvimento de crianças autistas.** 2015. 55f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

OLIVEIRA, Andrey Mara. **A importância do lúdico na adolescência.** Disponível em: <HTTP://WWW.psicopedagogia.com.br/artigos/artigos>> acesso em 12 de agosto de 2017.

PIAGET, Jean. **Pedagogia e psicologia.** Forense, Rio de Janeiro, 1952.

_____. **A Psicologia da criança.** Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998

REGO, T. C. Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico-cultural da educação. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo, Ícone/Edusp 1988.

_____. **O papel do brinquedo no desenvolvimento.** In: A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (Org.) Michel Cole... (et al).; Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (p.121-137)

ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL: Um Novo Modelo Metodológico

Ana Lucia Fernandes dos Santos²⁰

Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante

Fernanda Paulino da Lima Barbosa

Anunciada Maria Vieira Ferreira²¹

Rosilene Felix Mamedes

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é analisar a proposta da escola cidadã integral como um novo modelo metodológico a ser inserido na educação escolar. A metodologia de pesquisa utilizada é qualitativa. Na qual, de acordo com Neves (1996) não busca enumerar ou medir eventos, mas sim para descrever dados que expressem os sentidos do fenômeno estudado. Esse estudo foi desenvolvido a partir de uma revisão bibliográfica do tema.

Mudanças, transformações é algo inerente ao mundo e estas ocorrem exatamente devido a própria transformação em que o sujeito “homem” está envolvido. Tudo evolui e passa por processos inovadores, com a educação não poderia ser diferente. Nesse contexto trazemos uma abordagem de inovação para educação, especificando os jovens que são os agentes protagonistas das novas mudanças. Pensando assim, compreende-se que a escola é a ponte que dá condições para se aplicar a proposta que aqui se apresenta. Começando por trazer a escola em tempo integral mudanças que vão de sua logística, metodologia e avaliação. Saindo de um modelo tradicional. A ideia é ofertar aos estudantes da escola integral uma nova referência, onde não se é valorizado apenas conteúdos tradicionais, mas um currículo diferenciado, com programas específicos e centrado no aluno, no conceito de formação dos jovens a partir do fortalecimento do projeto de vida de cada um deles, isto é, considerando a formação a partir de uma base curricular comum e de um currículo diversificado.

A escola integral inicia sua proposta para os alunos do ensino médio, integrando a educação básica regular ao ensino profissional técnico, assumindo este compromisso especialmente por saber que há no jovem, em especial da rede pública, um anseio em inserir-se

²⁰ Graduada em Pedagogia – Universidade Federal da Paraíba

²¹ Anunciada Maria Vieira Ferreira, Graduada em Pedagogia pela UFPB Especialista em Psicopedagogia pela FAP-

ao mercado de trabalho, além das inúmeras possibilidades que uma formação mais abrangente poderá leva-lo. (RODRIGUES, A. C. S, 2019).

Para que esse modelo seja exequível, a escola passa por transformações, tanto no que está relacionado à sua estrutura física, onde passa a contar com novos laboratórios, refeitórios, bibliotecas, área para esporte, como na atualização da formação de sua equipe técnica e docente.

A grande transformação dessa proposta é fazer do aluno um protagonista de sua própria história, tornando-o um profissional capaz de transformar a si mesmo, a comunidade na qual está inserido e o setor produtivo ao qual quer, precisa e será integrado.

2 ESCOLA CIDADÃ: uma nova perspectiva

A academia há muito discute questões relacionadas a mudanças necessárias no processo metodológico das escolas. Infelizmente muitas das excelentes ideias pensadas por nossos grandes educadores não encontram espaço para aplicação dessas propostas na rede pública, ficando o ensino público defasado mantendo uma distância da realidade social e profissional a qual nosso aluno irá buscar, passando por uma concorrência desleal com quem teve oportunidade de financiar uma escola mais estruturada.

O ensino integral, articulando médio e técnico, dentro de uma escola que dá condições, estrutura, muda esse cenário e colabora para uma melhor e maior condição do aluno concorrer de igual para igual com os demais. Essa escola preocupa-se e envolve-se com ele, como agente único e não como sendo apenas mais um na multidão. Saber quem é seu aluno, o que ele almeja e conduzi-lo na realização desses objetivos é incumbência da escola integral, que assume conjuntamente com o aluno este compromisso.

Portanto, objetiva-se discutir a proposta de uma escola cidadã integral, como meio de transformação social de discentes, docentes e comunidade.

É indiscutível em toda e qualquer área profissional, pessoal, social a relevância da educação na transformação do homem e o que essa transformação pode trazer de mudança numa sociedade. Para tanto, a escola precisa acompanhar a evolução dos tempos e as novas necessidades que o indivíduo vai criando a cada nova década, ao tempo como um todo. A escola arcaica, enfileirada, apenas ouvinte, receptora não se encaixa para os novos tempos.

Dentro dessa visão, a escola do projeto integral traz uma nova perspectiva, onde integra o aluno a conhecer a si, sua comunidade, o mercado ao qual está mais próximo, envolvendo

todos os atores da comunidade escolar de forma direta e indireta como participantes ativos na execução desse programa. A permanência estendida do aluno na escola traz a possibilidade de se trabalhar um leque de coisas, saindo de uma restrição conteudista, especialmente porque trata-se de um projeto em que, além de abordar as disciplinas regulares, forma tecnicamente o aluno para o mercado de trabalho. Seu “up” está na sua diversificação, onde dentro do currículo se insere o protagonismo do aluno que, com orientação e mediação dos professores, fará seu projeto de vida, definirá as disciplinas eletivas, protagonizará seu caminho para realização de seu sonho, exercitando assim a gestão de sua própria vida (CAVALIERI, 2012).

A educação integral amplia a qualidade do ensino, dar significado a ele, trazendo uma maior valorização da cultura, do respeito à diversidade, artes, tecnologias, sustentabilidade, desenvolvendo o processo ensino x aprendizagem, não só com conteúdos teóricos, mas com aulas práticas, pesquisas, projetos interdisciplinares, proporcionando condições de cuidar do crescimento cultural, social, físico, ético e cognitivo de seu alunado, ou seja, o tempo a mais não está restrito apenas a deixar o aluno mais tempo na escola de maneira ociosa, mas sim de aproveitar mais e melhor a transversalidade desse tempo (SPOSITO, 1984).

A Educação Integral idealizada por Anísio Teixeira nas décadas de 1940/1950 e por Darcy Ribeiro na década de 1980, os quais vislumbraram um país efetivamente educado e democrático, está contemplada na legislação brasileira, por intermédio da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / LDBN que, em seu artigo 34 prevê a perspectiva de Educação Integral em Tempo Integral: A jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...] §2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Hoje, a consolidação da educação integral como política pública apresenta-se no Plano Decenal de Educação de Minas Gerais, por intermédio da Lei nº 19.481 de 12/01/2011 que prevê a ampliação progressiva da jornada escolar diária, visando à oferta de tempo integral para 80% (oitenta por cento) dos alunos do ensino fundamental e 40% (quarenta por cento) dos alunos do ensino médio, em até 10 anos.

2.1 OS ENVOLVIDOS NA ESCOLA CIDADÃ

Na escola integral todos que dela fazem parte, envolvem-se, do porteiro ao gestor, pois trata-se de um projeto de vida ao qual cada um faz parte dessa grande inovação. O trabalho é coletivo. As integrações dos conteúdos da propedêutica com as específicas do técnico somado ao projeto de vida e disciplinas eletivas conseguem proporcionar aos discentes resultados positivos, uma vez que a educação nesse modelo é significativa e integrada.

O aluno vive uma nova realidade, cruza uma ponte que de fato liga seu conhecimento a sua realidade pessoal e perspectivas, conseguindo enxergar o setor produtivo mais próximo de seu conhecimento com mais oportunidade de inserção a ele.

O plano de ação para que a proposta seja eficaz parte da formação de uma equipe especializada, onde se integra professores das disciplinas regulares, disciplinas técnicas, pedagogo, gestor e demais membros da comunidade escolar. Além disso, envolve um planejamento que estabelece, através de uma ação articulada, objetivos, processo metodológico, direcionando, ações como: o quê, quem, como, quando, onde e o porquê, seguindo um processo logístico, estabelecendo metas e prazos. O gancho é formar um sujeito empreendedor. Não restringindo o empreendedorismo a gestão comercial, mas especialmente o empreender a si, se construindo, valorizando o fazer, mas acima de tudo o “ser”. Para tanto essa equipe se reavalia processualmente, reanalisa o currículo, suas práticas, reorganizando os componentes das disciplinas básicas com as técnicas, fomentando a integração, interdisciplinaridade e a articulação entre esses docentes de áreas distintas como ponto primordial para essa organização curricular, através de reuniões e planejamento, promovendo debates, com uma abordagem para reorientação de determinadas práticas, conteúdos, carga horária e método para avaliação (RIBEIRO, 1986).

A orientação baseia-se na aprendizagem por competências e habilidades e na mudança didática-metodológica de docentes, que nesse modelo promove outros critérios de avaliação, não utilizando apenas o preceito quantitativo, mas valorizando as atividades, experiências e processos que envolvem as experiências contextuais dos discentes, os conhecimentos desenvolvidos, utilizando a pesquisa, o protagonismo na elaboração e desenvolvimento de projetos. Ocupando de maneira acessível os recursos disponíveis, especialmente os laboratórios, que, se no passado eram espaços obsoletos e intocáveis pelos discentes, hoje se torna compromisso com o processo de ensino x aprendizagem. Com essa transição de um ensino onde o docente era um palestrante e o discente um espectador, o docente que toma consciência de seu novo papel passa a ser o mediador, orientador e estimulador da construção da aprendizagem, tornando seu aluno um eterno aprendiz. (RIBEIRO, 1986).

Visitas a empresas, especialmente do entorno dessa escola, fazem parte desse plano de ação, pois comunidade, empresas, escola e pais fazem parte desse todo. A empresa se comunica com a escola ressaltando que profissional ela está aberta a receber. A escola revendo seu currículo integra essa formação sugerida pelas empresas, centrando assim numa das premissas da escola cidadã: a inserção do aluno ao mercado de trabalho.

3 A HISTÓRIA DA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL BRASILEIRA

O principal interesse desse artigo é apresentar e demonstrar a relevância e valor que a escola, especialmente a pública integral, pode transformar a vida de seu discente. Há muito se discute esse modelo de escola, citando nesse exemplo Anísio Teixeira, nas décadas de 40 e 50 na Bahia*, e Darcy Ribeiro, na década de 80 no estado de Rio de Janeiro*, como aqueles que possuem maior representatividade, ao lado do Programa Mais Educação que, em 2007, passou a ser o indutor das políticas públicas para a Escola em Tempo Integral.

As escolas públicas que funcionam em tempo integral visavam confrontar as escolas públicas tradicionais, proporcionando aos estudantes o envolvimento em múltiplas atividades, indo na contramão com as escolas pós-ditadura e com interesse de reverter essa realidade, marcada por uma necessidade de diminuir os índices de evasão e repetência da época, buscando investir em mudanças, tais como, redefinição de currículos, planos de carreira e formação continuada dos profissionais. Ao menos era essa a ideia existente no processo de transição democrática (CUNHA, 1991).

Darcy Ribeiro foi um grande nome para tal fato, uma vez que assumiu a Comissão como coordenador de educação e cultura. Essa comissão tinha como finalidade "formular, orientar e coordenar a política de educação e cultura no estado e no município do Rio de Janeiro" (MIGNOT, 2001, p. 156.) O interesse era de reverter o estado precário em que a escola pública se encontrava, no entanto, era necessário que ampliasse e rever-se o espaço e estrutura física, os objetivos, metodologias, materiais didáticos e assistência às crianças. Para além de aumentar o número de escolas e salas de aula, buscava-se recriar o conceito de escola pública, proporcionando a esta um espaço efetivo e de qualidade para seu público, para isso, portanto, era preciso escolas proporcionalmente compatíveis com a nova ideia de ensino (MIGNOT, 1988; MAURÍCIO, 2004; PARO, 1988).

A divulgação feita sobre a nova escola visava concretizar a ideia de uma instituição educacional que tivesse como objetivo alimentar, guardar e proteger. Seria a substituição de uma escola que historicamente visava à instrução, nascia agora à escola que tinha papel e função de casa, restaurante e ambulatório, que visava suprir as carências cognitivas, culturais, emocionais, nutricionais, emocionais e sociais (MIGNOT, 1988; 2001).

Analisando um pouco o processo histórico, social e político dessa escola que buscava promover uma educação integral de forma qualitativa e eficaz, podemos questionar, onde, como e por que tal ideia veio à tona? Quem fazia parte desse movimento e quando tudo aconteceu?

A educação integral, que visava ampliar as atividades sociais e culturais estava presente em algumas vertentes políticas que se iniciou na década de 20 e 30 do século XX. Por um lado havia um ideal político, marcadamente autoritário e elitista que encobriam um interesse de controle social e de distribuição seletiva dos indivíduos nas camadas da sociedade. Por outro lado, havia as correntes liberalistas, que visavam criar bases sociais fortalecidas e desenvolvidas para construir-se uma democracia, que teria o envolvimento e a participação de sujeitos com tais intenções. Sobre tal corrente destaca-se o nome de Anísio Teixeira, que almejava a ampliação e o fortalecimento da escola como instituição (CARVALHO, 2000).

Havia nesta época um forte interesse pela educação escolar, o qual era bastante expandido em distintas orientações ideológicas. Por isso que o conceito e o significado de educação integral podem variar, de acordo com a perspectiva política. Anísio Teixeira fazia parte da Ação Integralista Brasileira (AIB), a qual se transformou em partido em 1935, compreendia que a educação integral precisava envolver o equilíbrio do Estado, da família e da religião, colocados à disposição da escola com intenção educativa. A AIB foi criada para ser mais do que um partido político, sua finalidade era criar e repercutir uma concepção política e filosófica de mundo (CAVALIERE, 2002; 2010).

A AIB tinha intenção de transpassar a educação escolar de massas, que se limitava ao letramento e a alfabetização em massa, de indivíduos alienados e manipulados socialmente, buscava, em contrapartida elevar o nível cultural da população, envolvendo uma transformação física, cognitiva, nacionalista e espiritual de formação do sujeito, ou seja, uma transformação integral deste indivíduo. Essa ideia era tão presente que o lema deste movimento era “A educação integral para o homem integral” (CASTRO, 2009; LUNKES, 2004).

Anísio Teixeira foi solicitado pelo governador da Bahia, Otávio Cavalcanti Mangueira, a elaborar um plano para resolver o problema da falta de saúde, de assistência familiar e social das crianças da Bahia, ou seja, da infância abandonada. Teixeira era reconhecido por sua

experiência na cidade do Rio de Janeiro com escolas de regime semiaberto. Então, a partir disso, Anísio Teixeira idealizou uma “pequena universidade infantil”, na qual seriam desenvolvidas diferentes atividades e experiências que aconteceriam em vários prédios, que se constituiriam no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) (TEXEIRA, 1994; MAURÍCIO, 2004).

O CECR foi projetado com dois setores, um destes formado por 12 salas de aula, visando desenvolver as atividades convencionais de ensino de leitura, escrita e aritmética. Além disso, havia gabinete médico e dentário, espaço administrativo, jardins e área livres e a outra área seria o Setor de Educação, composto por sete pavilhões que seriam utilizadas para o desenvolvimento de atividades artísticas; Trabalhos manuais e educação física. Os alunos eram divididos em grupos de até trinta estudantes, para realizar diversas atividades.

Os professores também seriam divididos, trabalhariam nas escolas classes os de nível primário comum e nas escolas parques os primários especializados em música, artes, educação física, recreação, biblioteca, dança (CAVALIERE, 2002; 2010).

O objetivo de Anísio Teixeira era de universalizar o conhecimento, que era tão precário e simplificado. Por isso, além de receberem educação, os alunos receberiam, merenda, uniforme, material didático, livros, atendimento médio e dentário (EBOLI, 1971).

Castro e Lopes (2011) apontam que apesar dos objetivos serem claros e funcionais, a sua concretização real passou por algumas dificuldades e contrapontos, tais como, a qualidade do serviço oferecido nas escolas; a função assistencialista que passou a ser exercida; a baixa frequência dos alunos, a não execução dos projetos para todas as crianças, a descontinuidade dos projetos por questões políticas.

No que se refere à organização do tempo e espaço escolar, também não houve mudanças significativas, uma vez que as aulas continuavam não explorando o protagonismo e autonomia juvenil, a aprendizagem era restrita apenas ao ambiente de sala de aula e ao conhecimento hierárquico do professor. Não havia trocas de experiências e saberes entre a escola e outros órgãos municipais e estaduais que atendem ao público ou mesmo com as famílias, o que caracterizava o trabalho escolar exclusivo pelos profissionais da escola, o que ia de encontro ao que era a proposta inicial (CASTRO & LOPES, 2011).

Como alternativa de mudança desta realidade, as autoras sugerem a elaboração pelas escolas dos seus próprios currículos escolares, seguindo o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996).

O que veio a acontecer foi que na cidade de São Paulo, mas precisamente, esse projeto deixou de ser do interesse político, conseqüentemente as capacitações deixaram de ocorrer,

surgiram problemas como, falta de funcionários que acabaram tornando-se presente e dificultando ainda mais todo o cenário existente, o que ocasionou a interrupção do projeto em algumas cidades do estado. Porém, ainda é preciso acreditar na intenção e finalidade na qual o projeto foi criado e desenvolvido, como as próprias autoras apontam, a seguir:

Para além dos limites postos, temos a clara certeza de que a Escola de Tempo Integral é, hoje, o local privilegiado para desenvolver integralmente o aluno visando à sua emancipação plena como ser humano e não apenas o preparando para o mercado de trabalho. (CASTRO & LOPES, 2011, p 21).

Na condução desse processo trazemos um olhar diferenciado, construindo um planejamento geral, partindo do currículo que dialoga de forma mais direta com esse aluno e seus anseios, resgatando o pensamento freiriano de educar e aprender para além da educação bancária e reprodutiva.

A escola e a educação, para Freire, devem proporcionar aos homens e às mulheres o “ser mais”. Freire (2005c) defende que a concepção e a prática “bancária” de educação levam ao desconhecimento dos homens e das mulheres como seres históricos, enquanto a educação problematizadora parte justamente do caráter histórico e da historicidade destes. Freire reconhece, assim, os homens e mulheres “como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (Ibid., p. 83).

A Educação Integral deve investir em seu compromisso com os conhecimentos que possibilitam a compreensão da realidade e a sua transformação. Como acentua Felício (2012, p. 05):

[...] a educação integral deve ser capaz de responder a uma multiplicidade de exigências, ao mesmo tempo em que deve objetivar a construção de relações na direção do aperfeiçoamento humano, o que comporta na oferta de possibilidades para que o indivíduo possa evoluir, plenamente, em todas as suas dimensões (cognitiva, corpórea, social, cultural, psicológica, afetiva, econômica, ética, estética, entre outras).

É uma Educação voltada para inclusão, direcionada para fusão, entrega, interação, saindo do individualismo e isolamento. Sendo o aluno protagonista de sua própria aprendizagem e não um objeto dela. Assim, “ninguém educa a ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005c, p. 78).

Segundo Cavalieri (2002), a democracia é um tema central no pensamento de Dewey. O que postula que a consonância entre cidadão, comunidade e escola traz a luz do desenvolvimento e significância da escola.

A democracia é um tema central no pensamento de Dewey. Segundo o autor, é ela que supera a dicotomia entre indivíduo e coletividade e propicia o florescimento da inteligência, já que toda atividade reflexiva está submetida à experiência de organizar o mundo concreto de acordo com as necessidades da vida humana. A satisfação dessas necessidades, mesmo em suas dimensões individuais, se dá na vida compartilhada, na “experiência”, da qual surgem os fins coletivos que permitem ao indivíduo desenvolver o espírito de integração social. [...]. Para o pensador americano, é preciso que a vida escolar seja uma seleção daquelas experiências que possam constituir “modelos vivos” de uma sociedade almejada. Este é um dos pontos mais típicos de seu pensamento (e também mais contestado) e consiste em imbricar a análise dos fenômenos com a perspectiva de transformá-los. (CAVALIERI, 2002, p. 257, 259).

Acredita-se, portanto, que a democracia é uma via de transformação social, uma vez que levará o indivíduo a se perceber no cenário social de forma diferenciada e agir sobre este espaço de uma maneira que venha não só a transformar-se, mas de transformar também o meio em que está inserido de forma mútua e dialética. Sendo assim, a escola não pode, nem deve estar alheia as demandas e necessidades sociais, ela deve proporcionar desenvolvimento, aprendizagem, experiências, saberes, autonomia e diversas outras habilidades a todos os envolvidos no contexto educacional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Referente a toda abordagem quanto ao ensino integral, o centro da questão não passa somente ao tempo que o aluno permanecerá no espaço físico institucional, mas em como, por que esse aluno lá estará mais tempo.

Na perspectiva de gerar uma escola inclusiva, acolhedora, moderna, seus objetivos saem de uma teoria, de conteúdos pré-formados com avaliações unicamente quantitativos e conteudista, passando a valorizar mais conhecimento, habilidades e atitudes. Gerando competências e habilidades que dentro de uma avaliação qualitativa processual, identifica melhor o nível de aprendizagem de seu discente, através de pesquisas e práticas educativas.

Esse espaço amplia-se na busca de um processo de ensino x aprendizagem mais amplo, mais complementar, para assim abordar mais e melhor componentes e práticas contextuais antes

não bem exploradas ou inexistentes do seu currículo. O ensino integral como bem diz o nome, integraliza a escola, seus agentes, porque para sua efetivação todos assumem um papel relevante no projeto aceito e constituído, especialmente os docentes que reavaliam e transformam sua prática. Saindo de um modelo tradicional, bancário, e mediando um novo modelo que de fato coloca a escola no eixo como precursor de uma transformação cultural, política, tecnológica e social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CAVALIERE, A. M. V. (2002). **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?**. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 81, p. 247-270.

CAVALIERE, A. M. (2010). **Anísio Teixeira e a educação integral**. *Paidéia* (Ribeirão Preto), v. 20, n. 46, p. 249-259.

CUNHA, L. A. (1991). **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo, Cortez.

CARVALHO, M. M. C.. (2000). **O debate sobre a identidade da cultura brasileira nos anos 20: o americanismo de Anísio. Anísio Teixeira: 1900-2000: provocações em educação**.

CASTRO, A. (2009). **A escola de tempo integral: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista**. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

CASTRO, A. D. & LOPES, R. E. (2011). **A escola de tempo integral: desafios e possibilidades**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação.

FELÍCIO, H. M. S. **Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral**. *Revista e- Curriculum*, São Paulo, v.8, n.1, p. 1- 18, abril, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005c.

LUNKES, A. F (2004). **Escola em Tempo Integral: marcas de um caminho possível**. 2004. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF.

MAURICIO, L. V. (2004), **Literatura e representações da escola pública de horário integral**. *Revista Brasileira de Educação*, 27, pp. 40-56.

MIGNOT, A. C. V. (1988). **CIEP - Centro Integrado de Educação Pública: alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação?** Rio de Janeiro, 1988. Dissertação (mestrado), PUC-RJ.

MIGNOT, A. C. V. (2001). **Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987)**. *Estudos Avançados*, 15 (42), pp. 153-168.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades**. *Cadernos de pesquisa em administração*. São Paulo. V. 1, nº 3, 2ºsem. 1996

PARO, V. H. (1988). **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo, Cortez.

RIBEIRO, D. (1986). **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Editores.

RIBEIRO, D (1986). **A revolução educacional do Rio**. *Modulo/Arquitetura e Arte*, n. 91.

SPOSITO, M. P.(1984). **Escola pública e movimentos sociais**. São Paulo, Revista da ANDE, n. 7, p. 15-20.

TEIXEIRA, A (1994). **Educação não é Privilégio**. Editora UFRJ, 5ª edição.

COMO A ARTE PODE AJUDAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Fernanda Silva Gurgel Valente

Sabrina Pereira de Lima

Maria de Fátima Ferreira Bandeira

Rosilene Felix Mamedes

1 INTRODUÇÃO

O processo educativo nas escolas atualmente muitas vezes ainda segue antigos padrões que já não mais atendem ao panorama atual e as demandas das novas gerações. Este problema causa conflitos entre professores e alunos, que não mais aceitam a forma tradicional de ensino, e dificulta o trabalho das escolas e do professor. Por isso é fundamental que se pense em alternativas em termos de metodologia e materiais para se realizar as aulas, de forma a renovar e enriquecer o processo educativo.

Neste contexto, é notável o quanto as novas tecnologias trouxeram uma grande diversidade de formatos disponíveis para os jovens, de maneira a serem estímulos muitas vezes mais interessantes para os alunos do que as aulas escolares. Analisando estas novas tecnologias percebemos que seu conteúdo é bastante diversificado, contendo vídeos, músicas, imagens e ampla divulgação cultural.

Por este motivo se torna fundamental enriquecer as aulas com um material variado em seu formato e conteúdo, funcionando como estímulo para que as aulas sejam mais atrativas para os alunos, além de facilitar a aprendizagem.

A arte neste caso cumpre esta função de trazer uma ampliação da metodologia e do material, modificando o formato tradicional das aulas, para atender a demanda atual, onde não só a leitura e escrita são importantes nas aulas, mas também a leitura de imagens e conteúdo audiovisuais, tão valorizados na sociedade atual.

Dentro deste contexto, busca-se mostrar a importância das artes na educação, onde ela funciona como facilitadora do processo de aprendizagem, atuando no desenvolvimento intelectual e social dos alunos, ajudando-os a lapidar seus talentos para a formação de cidadãos preparados para atuar de forma a contribuir para a construção de um mundo melhor.

Através de exemplos de que maneira cada tipo de arte pode contribuir para facilitar o processo educativo, será demonstrado com exemplos práticos, como a arte pode ser inserida nas aulas das demais matérias, de maneira a enriquecer o processo de aprendizagem.

Será demonstrada também a importância da inserção da arte na educação não somente nos anos iniciais da educação infantil, como é de costume, mas também nas demais séries, desde o ensino fundamental até o ensino médio, além de discutir de que forma cada aspecto das várias manifestações artísticas pode interferir positivamente no nível intelectual, emocional e social, nos diversos níveis de aprendizagem.

2 A ARTE COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

2.1 A ARTE-EDUCAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A criança se encontra em uma fase fundamental do desenvolvimento humano, onde possui uma série de necessidades a serem supridas para que possa crescer de forma completa e satisfatória. Por este motivo é importante atentar-se para de que forma as pessoas nesta fase estão sendo estimuladas e os resultados que estão sendo obtidos.

De acordo com o artigo 29 da LDB (BRASIL, 1996), a educação infantil deve contemplar: “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Neste sentido, a arte vem a ser uma ferramenta que desenvolve cada um dos aspectos citados no documento citado acima, de forma a contemplar o ser humano de forma integral, trabalhando aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, de maneira eficiente e lúdica, considerando a linguagem própria de cada faixa-etária.

A arte atua de forma ampla no aspecto cognitivo do aluno e como veículo de auto-expressão e desenvolvimento da consciência, para uma aprendizagem significativa e contextualizada.

As atividades de expressão artística são excelentes recursos para auxiliar o crescimento, não somente afetivo e psicomotor como também cognitivo do aluno. O objetivo básico dessas atividades é desenvolver a auto expressão do aluno, isto é, oferecer-lhe oportunidades de atuar efetivamente no mundo: opinar, criticar e sugerir. (JUSTINIANO, 2013).

A partir disso, entende-se que educação pretende a formação do indivíduo para o seu papel ativo e transformador no mundo. Para isso a arte funciona como meio de conhecimento

do mundo ao nosso redor a partir das representações artísticas, e a auto-expressão, a partir das atividades praticadas nas salas, onde a criança possui a liberdade de criação. “As artes têm o poder de conduzir essas crianças a conhecerem suas limitações, dificuldades e possibilidades de desenvolver, explorar e conhecer suas reais potencialidades”. (MACÊDO; KARLA, 2013).

Porém é importante que o professor saiba respeitar cada fase do desenvolvimento da criança de acordo com a sua idade e limitações, eliminando comparações com os outros colegas para que sejam evitados bloqueios emocionais e traumas que dificultem o seu aperfeiçoamento.

Segundo (MACÊDO; KARLA, 2013)

O desenvolvimento artístico de uma criança jamais pode ser comparado com o de outra; cada uma tem seu tempo, e não cabe a nós, professoras, interferir nessa particular evolução. Em função de a criança ser constantemente movida por meio de estímulos, devemos oferecer-lhe ferramentas encorajadoras desse processo, mas sem interferência na sua expressão artística.

Nesta fase da infância o professor possui um papel muito importante, pois funciona como um dos primeiros modelos da figura adulta e por isso suas atitudes podem marcar a memória da criança por toda sua vida. Por isso o papel do professor deve ser de mediador e não de figura autoritária, que tem a resposta definitiva para todos os questionamentos. Ele deve sim orientá-los nos conceitos básicos e propor atividades nas quais eles possam explorar o mundo e desenvolver suas capacidades de forma livre, porém guiada. Segundo Vygotsky: “A instrução é uma das principais fontes dos conceitos da criança em idade escolar e é também uma poderosa força de orientação da sua evolução, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental”.

Desta maneira havendo um ambiente educativo onde a arte está presente de forma adequada, se propicia esta situação onde a criança tem acesso as representações e materiais onde pode exercitar sua criatividade e liberdade para crescer de forma saudável.

2.2 A ARTE-EDUCAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA ADOLESCÊNCIA

A adolescência é uma fase da vida onde ocorrem muitas mudanças, dúvidas e curiosidade. A informação é fundamental para este jovem em crescimento. Por isso é necessário que ele seja exposto a um conteúdo de boa procedência e ser orientado a ter uma visão crítica da realidade que o cerca.

De acordo com o artigo 32 da LDB (BRASIL,1996), o ensino fundamental visa: “o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”; “[...] a compreensão do ambiente natural e

social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”.

Já para o ensino médio, o artigo 35 da LDB (BRASIL,1996) prevê além da preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, prevê também “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”

Neste contexto a arte é uma grande ferramenta para se trabalhar aspectos citados nas leis, como a compreensão do ambiente onde vivemos, dos valores da sociedade, do aprimoramento da pessoa humana, além da formação ética, desenvolvimento da autonomia e pensamento crítico. A arte promove não só cultura e conhecimento, como nos faz observar, refletir, para que possamos criar causas e condições para agir de forma ética na sociedade.

A educação de qualidade tem como meta não só o acúmulo de conhecimento, como também o estímulo ao desenvolvimento de habilidades e idéias para atuar de forma inovadora e transformadora no mundo. Segundo Barbosa (2010, p. 2) “A arte na educação afeta a invenção, inovação e difusão de novas ideias e tecnologias, encorajando um meio ambiente institucional inovado e inovador”.

Na adolescência o jovem além de estar se descobrindo no mundo, está entrando em contato com as mudanças em sua mente e corpo e se redescobrando como ser humano. O autoconhecimento é um ponto importante no qual a arte pode auxiliá-lo a se conhecer melhor através da auto-reflexão, sendo um importante veículo de conexão com o mundo através da auto-expressão que a arte proporciona.

Apesar disso, no Brasil a arte tem sido pouco presente e valorizada à medida que o aluno sai da educação infantil e entra no ensino fundamental. Esta continuidade seria de grande importância para continuar o processo de descobrimento de si mesmo e do mundo que a arte proporciona, para a formação integral do ser em suas diversas fases de crescimento.

Segundo Barbosa (2016 ,16 de maio). A importância do ensino das artes na escola (entrevista com Beatriz Morrone). *Revista Época*, ainda é difícil reconhecer as artes como disciplinas necessárias na escola por fatores culturais:

“Acredito que seja um preconceito que nasce nas bases jesuítas da nossa educação. As artes visuais, apesar de presentes desde os anos iniciais da história do Brasil – a primeira grande escola superior do país foi a Academia Imperial de Belas Artes, fundada em 1826 –, assustavam os jesuítas por serem muito sensoriais, e o sensorial leva à sexualidade. O mesmo aconteceu com a dança, que sempre foi deixada de lado, inclusive pelas universidades. O corpo era visto como algo pecaminoso”.

Existe a necessidade de haver esta valorização das artes na educação também na fase da adolescência para que os alunos possam entender a escola como um ambiente agradável, de liberdade, onde ele possui a oportunidade de se conhecer e se expressar.

3 A ARTE-EDUCAÇÃO NA PRÁTICA ESCOLAR

3.1 ATIVIDADES APLICADAS NA FASE INFANTIL

Para que a arte seja corretamente integrada no processo educativo, é necessário que haja uma organização do professor em relação à ordem das atividades e a consciência do objetivo que pretende alcançar com cada atividade. Segundo Barbosa (2010, p.69), relatando sua experiência na Escolinha de Arte de São Paulo:

“Começamos nosso trabalho pela determinação e análise de objetivos, que é, obviamente, a primeira tarefa ao se projetar um programa de ensino. Entendemos que a arte é um modo de organizar experiências, e nosso objetivo, ao integrar a arte no processo educativo, é principalmente desenvolver os processos mentais”.

Ainda segundo Barbosa (2010, p.69), existe três objetivos específicos a serem atingidos no programa:

“1. Desenvolver a percepção e a imaginação capaz de captar a realidade circundante (...) 2. Desenvolver a capacidade crítica, para analisar a realidade percebida. 3. Encorajar o processo criativo, o qual permite novas respostas a esta realidade, até mesmo mudando-a ou transformando-a”.

Neste caso, existe a preocupação em observar, refletir sobre o que se observa e recriar a realidade através da auto-expressão. Observar instiga o olhar em relação à realidade que nos cerca, desenvolvendo uma relação com ela. Após este reconhecimento, existe o estímulo à visão pessoal em relação à realidade que se vê, dando origem a um diálogo com este objeto observado. Posteriormente se dá ao aluno a oportunidade de atuar neste processo, criando sua própria realidade.

“Tendo idêntico objetivo em mente, tivemos uma sessão de observação visual e tátil, com desenho opcional de material e objetos existentes na sala de aula e usados pelas crianças em suas atividades. Foi escolhido então pelo grupo um dos materiais observados – o papel – para que fosse estudada sua função em diferentes contextos, caminhando-se nesta segunda etapa para o exercício da flexibilidade adaptativa”. (BARBOSA, 2010).

Na etapa narrada acima houve um reconhecimento dos objetos do cotidiano dos alunos, treinando a observação e percepção, onde se selecionou um dos objetos para uma

análise mais profunda. Nesta primeira fase, a criança é inserida em um contexto novo onde existe o reconhecimento do material a ser trabalhado.

“Levando em conta o nível de desenvolvimento do grupo, seu estágio de pensamento analítico e reversibilidade perceptiva, visamos, na segunda fase do nosso projeto, ao desenvolvimento da percepção analítica, levando à abstração como a um dos processos mentais básicos. Primeiramente, ajudados por um especialista, as crianças trabalharam em fotografia, ampliando partes do resultados obtidos e, portanto, seccionando as representações globais. Em seguida, foi sugerido que trabalhassem a folha de papel como se fosse uma casca de tartaruga, e também foi usada uma técnica semelhante ao *Randon Kunst* (arte acidental), que consiste em projetar formas incontroladas no papel e procurar, entre a desordem e os borrões obtidos, uma forma figurativa simplificada” (BARBOSA, 2010).

Nesta fase houve a análise do material, explorou-se sua utilização em diferentes formatos, demonstrando sua flexibilidade em diferentes contextos.

“Depois dessas experiências, as crianças mudaram sua atitude em relação ao trabalho abstrato da arte. Antes elas agiam como se a Arte abstrata fosse uma espécie de *nonsense* ou jogo, em lugar de trabalho. (...) mas depois deste programa elas começaram a respeitar a Arte abstrata como uma pesquisa”. (BARBOSA, 2010).

Após todas as etapas, houve a transformação de pensamento dos alunos através da experiência vivida por eles, promovendo uma visão crítica e criativa diante das atividades.

Este tipo de atividade pode ser também aplicada, com as adaptações necessárias, em outras matérias regulares do currículo escolar. Um exemplo seria utilizar-se das artes visuais ou da música para introduzir noções iniciais da geometria e de frações.

“Falar sobre as ligações que unem a matemática e a pintura é pensar direto na geometria! De fato, a geometria é uma parte da matemática que tem como objetivo o estudo de uma figura em seu espaço e plano”. (CAROLINA, 2016).

Na citação acima podemos perceber como é possível estabelecer uma relação entre duas áreas aparentemente distintas, para que possa-se criar uma aula mais produtiva e envolvente para os alunos.

Na música existe também a possibilidade de fazer uma relação entre a música e a matemática, através da relação entre as notas, onde uma vale a metade do tempo da outra e assim sucessivamente, sendo possível introduzir a idéia de frações para as crianças através do estudo das notas musicais.

“Acordes exatos e uma sonoridade perfeita. Quando uma pessoa depara-se com este tipo de situação não percebe a relação existente entre a matemática e a música. Mas, ao contrário o que muitos pensam, a matemática exerce sim um papel fundamental como instrumento base da música, seja na divisão rítmica ou sonora”. (SIMONATO, DIAS. SEM DATA).

3.2 ATIVIDADES APLICADAS NA FASE DA ADOLESCÊNCIA

Na adolescência o jovem precisa de uma continuidade do processo educacional, visando atender às demandas relativas à nova fase em que se encontra. Neste caso, o aluno está começando a ser preparado para a vida adulta e para enfrentar as demandas exigidas pelo mercado de trabalho. Por isso é importante que se abra um leque de opções de linguagens e ferramentas que possam ajudá-lo a atravessar este processo de maneira a ajudá-lo a encontrar-se em meio as suas dificuldades e talentos para que se desenvolva em direção a realização pessoal e profissional.

Cada pessoa tem capacidades de aprendizagem diferentes. Por isso é fundamental que se repense e diversifique os métodos de ensino para que todos os alunos possam ser positivamente atingidos no objetivo na aprendizagem.

“De acordo com a configuração do funcionamento neuropsicológico, teremos capacidades de aprendizagem diferenciadas e, paralelamente, de acordo com a estratégia de ensino utilizada, conseguiremos armazenar mais ou menos informações de uma maneira mais fácil, mais rápida e mais prazerosa. O objetivo seria, portanto, criar estratégias eficientes que possam atingir um grande leque de estilos cognitivos, possibilitando experiências significativas de aprendizagem, que permitam quer a ampliação de conhecimentos, quer o desenvolvimento de níveis de funcionamento cognitivo mais eficientes em relação a demanda da vida cotidiana”. (BUZEN, MEDONÇA, 2013).

As artes auxiliam bastante neste processo, oferecendo ferramentas variadas que explorem diversos canais de comunicação e desenvolva capacidades diversas dos alunos. Buscar assuntos que façam parte da realidade dos alunos também ajuda bastante no processo educativo, já que desta forma eles se sentirão representados e assim mais motivados a participar das atividades relacionadas ao assunto.

A cultura Hip Hop, por exemplo, é uma arte popular que engloba diversos tipos de arte, como: as artes visuais (grafite), dança e música. Seria de grande valia aplicar o assunto em aulas de língua portuguesa, por exemplo, onde a leitura da imagem dos grafites e textos cantados nas músicas podem ser trabalhados nas aulas. No caso dos alunos da rede pública, poderia haver bastante identificação pelo fato de tratar-se de uma arte oriunda das classes econômicas mais baixas; e no caso dos alunos da rede particular, seria uma oportunidade enriquecedora para conhecerem uma cultura diferente da sua.

“A utilização do gênero *grafite* na sala de aula surge como uma proposta adequada não só para superar preconceitos, a partir da inserção de outros discursos na prática comunicativa escolarizada, como também para valorizar o diferente e, a partir dele, promover a ampliação de outros discursos”. (BUZEN, MEDONÇA, 2013).

Outra modalidade artística muito interessante para ser utilizada com os adolescentes é o cinema documentário. Trata-se de uma grande oportunidade de conhecer diversos temas através

da linguagem audiovisual, que é muito rica em sua composição, abrigando imagem, som e movimento em um mesmo formato. Através desta ferramenta é possível passar informação e conteúdo para o aluno de maneira a proporcionar a oportunidade do mesmo produzir seu próprio conteúdo audiovisual (com o uso dos celulares), promovendo ainda uma posterior análise do conteúdo assistido ou produzido por eles.

“Bentes destaca não só a importância do aluno discutir, a partir do audiovisual, seu território, a cidade, o bairro, a escola, produzindo conhecimento sobre os outros e sobre si, mas também de conhecer diferentes procedimentos de linguagem do cinema, aprimorando o olhar, a fim de realizar uma leitura mais rica dos materiais audiovisuais”. (BUZEN, MEDONÇA, 2013).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do trabalho realizado, pode-se perceber a como a arte atua de forma a auxiliar o processo educativo, tanto na infância, como na adolescência. Além de tornar as aulas mais atrativas para os alunos, a arte promove um acesso mais fácil ao conteúdo trabalhado, desenvolvendo a capacidade cognitiva, a sensibilidade, a criatividade e o senso crítico.

Além disso, foram analisados os efeitos da arte na educação na fase da infância e da adolescência de acordo com as necessidades de cada faixa etária, respeitando o desenvolvimento pessoal de cada criança, em seu tempo de aprendizagem. A importância da atuação correta do professor como mediador do processo educativo se mostrou ser de grande importância para que o processo ocorra de forma satisfatória e para que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos.

Baseado em fundamentação teórica, durante este processo notou-se que o aprendizado foi facilitado com as ferramentas apresentadas, fazendo-se perceber a maneira positiva que arte atua no processo educativo, atingindo-se assim o objetivo da pesquisa, através da arte educação.

Formam demonstrados também exemplos de atividades que podem ser trabalhadas em cada fase do desenvolvimento e os efeitos esperados para cada uma. Pode-se conhecer de que forma cada atividade artística pode ajudar no processo educativo de cada matéria.

Outras artes também poderiam ser utilizadas como exemplo no trabalho, como o teatro e a poesia, que podem também acrescentar muito no processo educativo, atuando em outras matérias que também não foram citadas.

Por fim, pode-se perceber que a arte pode atuar no processo educativo dentro a grade curricular das escolas, contribuindo para a aquisição da aprendizagem correta.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Editora Cultrix, 2010.

BRASIL. Lei nº9.394 , 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Disponível em: <

<https://www.jusbrasil.com.br/busca?q=Art.+29+da+Lei+de+Diretrizes+e+Bases+-+Lei+9394%2F96>> Último acesso em: 17/12/2017.

BUZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola editorial, 2013

Carolina, **Os números e as artes são mais próximos que você imagina**. Disponível em: <
<https://www.superprof.com.br/blog/as-relacoes-entre-a-algebra-a-geometria-e-a-beleza/>>
Acesso em: 17/12/2017.

JUSTINIANO, Celia Joaquim. **A arte como instrumento da prática pedagógica**.

Disponível em: < <https://www.webartigos.com/artigos/a-arte-como-instrumento-da-pratica-pedagogica/115826>> Acesso em: 17/12/2017.

MACÊDO, Kédma; KARLA, Gean. **A importância das artes na Educação Infantil**.

Disponível em: < <http://www.atribunamt.com.br/2013/11/a-importancia-das-artes-na-educacao-infantil/>> Acesso em: 17/12/2017.

MORRONE, Beatriz. A importância do ensino das artes na escola. **Revista Época**. Edição eletrônica. Disponível em: < <http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html>> Acesso em: 17/12/2017.

SIMONATO, Adriano Luís; DIAS, Maria Palmira Minholi. A relação matemática e música. Disponível em:

<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/9/18052011154859.pdf> Acesso em: 17/12/2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores (www.jahr.org).

O LÚDICO E A PSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Christianne Nogueira Donato Formiga

Maria de Fátima Ferreira Bandeira

Lucilene Maria da Conceição Santos

Aldenice Auxiliadora de Oliveira

RESUMO

O presente trabalho objetivou analisar a importância do lúdico para a criança e seu aprendizado escolar, ressaltando a relevância do brincar para o desenvolvimento do aluno. Trata-se de pesquisa de natureza descritiva respaldada no posicionamento de renomados autores como: Vigotsky, Piaget, Bossa e outros, que atestaram a sua importância, notadamente, propiciando variados meios de levar a criança a evoluir na captação de conhecimentos. Destacou-se ainda a relevância e a competência do educador demandadas conjuntamente, onde o embasamento teórico e o planejamento deverão permear os recursos associados ao lúdico e empregados no processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem. Lúdico. Psicopatologia.

1 INTRODUÇÃO

“o brinquedo promove o desenvolvimento da criança,(...) no brinquedo é como se ela fosse maior do que na realidade”. Vigotsky (1988).

A ludicidade, a utilização do brincar de aprender no processo pedagógico, aguça no indivíduo o gosto de aprender, propiciando o enfrentamento de desafios que lhe surgirem, uma vez que, no geral, a sociedade que os aguarda é exigente, demandando constantes e inovadores momentos de interação social, arguindo quotidianamente aos seus membros, referenciais ligados à postura e, sobretudo, ao conhecimento.

Transitando pelo aspecto lúdico a criança está apta a descobrir, criar, inventar, reorganizar o que já sabe, adquirindo novos conhecimentos ou captando a sua maneira o que acontece no cotidiano, ampliando o vocabulário, desenvolvendo o pensamento, oportunizando a criança a ter atenção aquele momento especial que a ludicidade proporciona.

Quando brincam e jogam, as crianças entram no simulacro do mundo das relações sociais, desenvolvendo senso de iniciativa e auxílio mútuo. A metodologia, de forma lúdica e prazerosa, proporcionará o estabelecimento das relações cognitivas frente às experiências

vivenciadas.

No ato de brincar, não se assimila somente os conteúdos didáticos, se aprende também acerca da vida, e se adquire noções para lidar com situações de enfrentamento quando demandado. No lúdico, divertindo-se, o aluno executa exercícios, monta seu conhecimento e aprende praticando sobre as nuances do convívio social.

O contexto educacional oficial quase sempre foca suas ações sob um molde de mero repasse de conhecimentos, despejando conceituações e conteúdos didáticos atrelados a modelos ultrapassados. Porém, há no horizonte, a percepção de que o lúdico é arma poderosa, é alternativa metodológica eficaz no incremento da produtividade concernente às metas almejadas no processo de ensino- aprendizagem.

O lúdico, usado pelos educadores como forma de provocar uma aprendizagem mais prazerosa e significativa, por meio de jogos e brincadeiras que permitem o desenvolvimento integral e as potencialidades das crianças é uma ferramenta essencial para a apropriação dos sistemas de leitura e escrita, facilitando a captação de novos conceitos e habilidades.

A psicopedagogia utiliza as atividades lúdicas como meio facilitador da aprendizagem do aluno, sendo possível assim abordar uma linguagem acessível

para criança de uma forma proativa e eficiente. Para Moyles (2002), o brincar representa uma fase no desenvolvimento da inteligência, marcada pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, como função consolidar a experiência passada.

As brincadeiras lúdicas permitem que a criança obtenha uma boa saúde física, intelectual e emocional, os fazendo adultos responsáveis e de boa conduta, uma vez que tornam-se presentes na memória, gravando assim as épocas da vida da criança. A ludicidade na aprendizagem faz com que a criança aprenda a conviver grupalmente e com ela mesma, trabalhando as habilidades sociais e os processos de ganhos e perdas.

O lúdico ainda não ocupa um lugar de destaque devido nas escolas, mesmo reconhecidamente sendo importante meio de aprendizagem, defendido e apregoado por renomados autores. Para estes, a utilização da ludicidade é uma estratégia positiva para a aprendizagem, promovendo o desenvolvimento e norteando assim o seu papel na sociedade.

Sendo área de conhecimento envolvida tanto no campo da saúde quanto da educação, a Psicopedagogia enfatiza aos processos de cognição e aprendizagem sem desconsiderar as influências de fatores outros, como as nuances familiares e é mister que os profissionais da área obtenham formação ideal e estejam cientes e comprometidos com a ideia do entrelaçamento da cognição, do fomento das atividades lúdicas inseridas aos contextos recíprocos do ensinar e do

aprender.

O presente trabalho tem cunho qualitativo objetivando pesquisar e discutir sobre a temática da ludicidade no âmbito da aprendizagem escolar, do processo psicopedagógico. Trata-se de pesquisa de natureza descritiva, acessando fontes bibliográficas diversas de renomados autores objetivando captar, condensar e discutir o tema da ludicidade no contexto psicopedagógico do processo de ensino- aprendizagem.

2 ASPECTOS DA LUDICIDADE

As atividades lúdicas são centradas na emoção e no prazer, abrindo para que outras emoções se instalem, o lúdico atua como um alívio emocional, onde sentimentos como tristeza, frustração e raiva possam ser canalizados em um jogo, uma brincadeira, aliviando tensões e desenvolvendo a resistência da criança.

Piaget (1998), diz que a ludicidade é indispensável na vida da criança, já que inicialmente vem o brincar do exercício, repetindo determinadas situações por puro prazer. Entre os 3 a 6 anos ocorrem brincadeiras simbólicas e depois surgem os jogos de regras, que são transmitidos socialmente de uma criança para outra. Nesta escalada temporal a criança melhora e evolui suas habilidades com as atividades intelectuais e sociais.

Criando novos sentidos e significâncias na arte de aprender, o lúdico através dos jogos mostram a importância da brincadeira para a evolução da criança e para a aquisição de conhecimentos dos alunos, pois criam novos desafios do cotidiano, propiciando a assimilação da realidade como forma de obter o conhecimento ao seu modo, sob sua ótica infantil.

Para Vigotsky (1988), a brincadeira cria para a criança uma área lúdica de desenvolvimento proximal, onde ela com o seu conhecimento atual, demanda a ajuda de uma pessoa experiente, capacitada, para captar um novo conhecimento. As brincadeiras mais simples, assim mesmo são estímulos importantes para o desenvolvimento infantil, brincando a mente trabalha criando conexões elaboradas.

Direito básico para a formação saudável de qualquer cidadão, o brincar, reconhecido pela ONU - Organização das Nações Unidas, contido no artigo 31 da Convenção SOBRE os Direitos da Criança, diz: "Toda criança tem o direito ao descanso e ao lazer, a participar de atividades de jogos e recreação, apropriadas à sua idade, e a participar livremente da vida cultural e das artes." (UNICEF, 2004).

A brincadeira faz do aprendizado um prazer, permite que a criança crie cenários

imaginários praticando e explorando a sua criatividade e o próprio conhecimento. O lúdico é de suma importância, pois com dele a criança imagina seu mundo de símbolos, aguça a sua criatividade em cenas do seu cotidiano e o que ela própria vivencia.

3 O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

A forma como a criança ordena, organiza, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo ao seu redor repercute na ação de brincar. Brincando, a criança expressa seus sentimentos, desejos, medos, suas emoções e fantasias, além de incorporar novos aprendizados que irão acompanhá-la por toda a vida. Através das brincadeiras, a criança exprime algumas de suas vontades, de modo que os atos que realiza estão intimamente ligados às suas necessidades e motivações, assim como ao seu desenvolvimento.

Somente a partir do século XVI os jesuítas voltaram a aplicar e ensinar os jogos nos colégios jesuítas, após tempos banidos e rotulados como profanos e imorais. Como forma de sobrevivência, os jogos e as brincadeiras fazem parte da história da humanidade (ALMEIDA, 2003).

Vygotsky ressalta que a brincadeira é uma atividade social desenvolvida pela criança, e que através da mesma ela adquire elementos fundamentais para a construção de sua personalidade e para a captação de sua própria realidade. O brincar é a ação que a criança realiza ao utilizar determinado brinquedo, um agente indispensável para o desenvolvimento da mesma. A criança entra no mundo adulto através da brincadeira, assim destaca Maranhão (2007):

Por meio da brincadeira a criança vai se desenvolver socialmente, conhecerá as atitudes e as habilidades necessárias para viver em seu grupo social. A imaginação vai ajudá-la a expandir as suas habilidades conceituais. Na sua função imitativa, a criança aprende a conviver com as atividades culturais; usando a brincadeira ela estará estimulando o seu desenvolvimento, aprendendo as regras dos mais velhos.

Introduzindo uma prática matemática lúdica na qual se deveriam disponibilizar, desde o início da vida escolar, atrativos em forma de jogo para aplicação do conteúdo, tornando assim o aprendizado prazeroso, Platão segundo Almeida (2003), afirmava “que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos praticados em comum por ambos os sexos...” e este, ainda concedia ao esporte cunho educativo e moral, contribuindo para a formação do caráter e personalidade da criança.

Piaget cita o brincar como representação da fase de evolução da inteligência, norteadas pelo domínio do aprendizado sobre a acomodação, possuindo como primordial função

consolidar a experiência vivida. Dentro da temática, é consenso que a ideia do brincar é nativa da situação imaginária fantasiada pela criança, onde, desejos irrealizáveis podem ser materializados, reduzindo a tensão e propiciando uma maneira de acomodação a frustrações e estados conflitantes da vida real (KISHIMOTO, 1994).

Extremamente importante para a criança, o lúdico tem grande influência em seu desenvolvimento, favorecendo a autoconfiança e a tomada iniciativas próprias, aprendendo como agir, contribuindo também para o desenvolvimento da linguagem pensamento e concentração.” (VYGOTSKY,1988).

É possível perceber, através da brincadeira, características nos alunos que transparecem possíveis irregularidades na vida social dos mesmos, assim o sendo sob aspectos físicos, emocionais e principalmente cognitivos. Ao brincar a criança é capaz de assumir um papel de sujeito ativo no processo de aprendizagem, construindo coletivamente novas experiências. Assim frisou KISHIMOTO (2011):

A passagem de um papel passivo para um papel ativo é o mecanismo básico de muitas atividades lúdicas. Reduz o efeito traumático de uma experiência recente e deixa o indivíduo mais bem preparado para ser submetido novamente ao papel passivo, quando necessário. Isso explica, em grande parte, o efeito benéfico da brincadeira.

A ludicidade se constitui como parte integrante do processo de desenvolvimento infantil. As crianças constroem seu próprio mundo brincando, reelaboram os acontecimentos originais das vivências e sentimentos. Então, sem erro diz-se que a brincadeira é consolidada sob um tripé: o ensino, o desenvolvimento e a educação. A criança, nas brincadeiras, controla suas emoções interiores e desenvolve relações de confiança, tanto consigo mesma como com os outros. O mundo fictício é mais desejável que o mundo real. O lúdico possibilita um meio de sair do mundo real para descobrir outros mundos, projetando um universo imaginário, segundo Brougere (1998 apud KISHIMOTO, 2011).

A ludicidade deverá conduzir a criança na sintetização da informação à sua maneira, tendo a liberdade para conduzi-lo de forma prazerosa, alegre e livre. O educador precisa estimular a concepção da criança, criar meios para permitir a interação dos que apresentarem dificuldades de concentração ou participação para que a brincadeira absorva a atenção por completo e contribua para melhorar o desenvolvimento integral da criança.

Segundo Almeida (2003), Makarenko cita que “ [...] o jogo é tão primordial na vida da criança como é o trabalho para o adulto [...]”, pois a educação com jogos lúdicos:

[...] além de explicar as relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, cultural e psicológico, enfatizam a libertação das relações pessoais passivas, técnicas para as relações reflexivas, criadoras, inteligentes, socializadoras, fazendo do ato de educar um compromisso consciente intencional, de esforço, sem perder o caráter de prazer, satisfação individual e modificador da sociedade (ALMEIDA, 2003).

É primordial que o lúdico esteja com a criança em sala de aula. A atividade lúdica é muito importante no processo de socialização, possibilita o trabalho em grupo. Brincar e jogar põe as crianças em situações desafiadoras. Elas precisam aprender a perder e a ganhar, entender e criar regras, conviver com as limitações e limites, por fim lidar com as frustrações e aprender de modo prazeroso

Necessário é entender a contribuição da brincadeira no desenvolvimento cognitivo-afetivo-social dos alunos das séries iniciais. As escolas devem focar na valorização da criança, pleiteando através da brincadeira nos conteúdos curriculares, dinamizar o processo construtivo do conhecimento. O brincar deve ser visto como um marco importante na vida da criança.

4 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOB ASPECTOS LÚDICOS

A formação lúdica comporta as possibilidades de criatividade, na captação da sensibilidade e busca da afetividade, permitindo que os educadores possam ter experiências lúdicas e manifestações corporais. A educação deve buscar a preparação pela vida, assim a afetividade tem destaque, pois a interação afetiva molda a compreensão e transformação das pessoas. A ludicidade está neste contexto percebida como uma demanda do ser humano, em qualquer idade.

Semeando valores, tanto para o educador quanto para o educando, estando todos imersos numa dinâmica em redoma, que em constante transformação, no qual o ato de educar se modifica a todo o momento e produz novos conhecimentos e gera espaços para o ser humano, neste contexto, o educador eficiente transporta o conhecimento a ser aprendido para um quadro lúdico, onde o brinquedo seduz o aluno a brincar e aprender (ALVES apud VIDAL, 2001).

É necessário que se oportunizem espaços às crianças, onde a educação prime pelo desenvolvimento integral dos educandos através da ludicidade. Durante as atividades lúdicas, deverá o professor oportunizar situações para a evolução da autonomia do aprendiz, criando ações que favoreçam as interações e as trocas. Assim, isto fazendo-se, se perderá no tempo a época em que se separava a “brincadeira”, o jogo pedagógico, da atividade “séria”. Nestes

moldes, os mais renomados pensadores da área denotaram grande interesse pela questão lúdica e desenvolvimento humano.

A opinião popular é olhar as brincadeiras como uma forma de ócio, com um tipo de divertimento que apenas faz o tempo passar. É raro ver algum valor que seja nas brincadeiras, no máximo pode-se pensar nas brincadeiras como uma forma de fraqueza natural da infância a qual ajuda a criança a matar o tempo por um período (VYGOTSKY, 1998).

A criança apropria-se, ao brincar, de nuances da realidade, e face a isso lhe reveste de novos significados. Assim, posta diante de situações lúdicas, a criança capta o significado verdadeiro da brincadeira, o que lhe permite estabelecer meios para atingir determinados objetivos e atuar dentro destes meios, auto avaliando suas habilidades e desvantagens no transcurso de tais situações.

Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividades, corpo e interações sociais, o lúdico desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la (KISHIMOTO, 1994).

O educador deve escolher as brincadeiras e conhecer qual a meta quer atingir usando as mesmas como ferramentas em suas aulas. Assim através das atividades lúdicas, as crianças poderão desenvolver áreas distintas do conhecimento. O brincar e o educar são ações interligadas, suas relações devem ser bem situadas, pois que alavancam o processo de ensino-aprendizagem, portanto sendo substratos imprescindíveis na construção do conhecimento, onde a criança encontrará o equilíbrio entre o real e o imaginário, através do lúdico.

A ludicidade, o “faz-de-conta” permite à criança a captação de significados, de particularidades internas e exteriores ao seu contexto, ofertando alternativas para novas aquisições no seu mundo imaginário. Nas escolas, invariavelmente deve haver espaço para o lúdico, notarial e físico, portanto, sempre permitindo-se criar situações imaginárias, deixando a criança ir além do real, colaborando assim para o seu desenvolvimento.

Pelo brincar, fase pré-escolar, a criança atua e evolui numa esfera cognitiva inerente a motivações internas. É uma fase em que acontece uma diferenciação entre os campos do significado e da visão. O que antes era determinado pelos objetos do exterior passa a ser elaborado interiormente por ideias.

A criança poderá utilizar materiais que servirão para representar uma realidade ausente. Nesses casos ela será capaz de imaginar, abstrair as características dos

objetos reais e se deter no significado definido pela própria brincadeira (VYGOTSKY, 1998).

A ludicidade é primordial para o desenvolvimento dos aspectos motores, cognitivos, afetivos e emocionais na criança. Brincando e jogando é que a criança organiza e classifica o mundo à sua volta, aprendendo e assimilando experiências, informações e, principalmente captando atitudes, conceitos e valores.

Para Vygotsky (1988), a aprendizagem e o desenvolvimento estão fortemente entrelaçados, as crianças se inter-relacionam com o meio objeto e social, o lúdico flui sob vários aspectos, através dos jogos, brincadeiras, músicas e dança, ajudando o indivíduo a desenvolver habilidades no âmbito educacional e social. A ludicidade é uma ferramenta pedagógica que objetiva otimizar o processo educativo e torná-lo algo mais prazeroso e motivador.

Partindo destas ponderações, verifica-se que através das atividades lúdicas, vivenciando as brincadeiras, as situações-problemas, estará a criança experimentada e preparada para que futuramente diante de situações reais possa construir suas particulares soluções.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho destacamos a necessidade de cada vez mais discutir e valorizar as práticas psicopedagógicas ligadas ao sucesso escolar quando realizadas e centradas do respeito às dimensões individuais e intrínsecas, auxiliando o aprendiz sempre com ênfase no que ele tem de melhor, assim fortemente contribuindo para a evolução do aluno e o êxito do processo de ensino-aprendizagem.

O lúdico, inquestionavelmente é ferramenta primordial no trabalho do professor, devendo ser veículo estimulante e motivador, agindo como elemento de transformação do indivíduo. O desenvolvimento de atividades lúdicas em todas as disciplinas exige em contínua escala o envolvimento de professores e alunos. Associar o prazer ao aprendizado é o grande foco da escola, demandando portanto a qualificação e a entrega por parte dos docentes.

Na ludicidade e suas práticas a criança se prepara para a vida, captando a cultura do meio, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece, se integrando e aprendendo a superar-se e a interagir como um ser social. Nesse contexto, a

escola deve ser repensada como área de prazer intelectual, sobretudo contando com profissionais cientes desta realidade e comprometidos.

Nas suas múltiplas dimensões, propiciando vivências compartilhadas entre o mundo infantil e adulto, reciprocamente, o brincar é essencial para a saúde física e mental do indivíduo. O lúdico invariavelmente é uma das melhores alternativas para se repensar o processo educativo moderno, lançando mão de práticas efetivas, com resultados significativos, viabilizando o ato de brincar como sendo o que de fato o é, o maior aliado dos professores.

A convivência com o lúdico pode exercer um papel de fundamental importância na vida do ser humano, isso não só nos primeiros anos de vida, mas em todas as etapas da sua existência. Notório é que através da ludicidade, permite-se e estimula-se que o ser humano molde formas de realizar-se como pessoa, e invariavelmente como cidadão integrado à sociedade.

Na metodologia lúdica, sobremaneira e independentemente do nível ou da modalidade de ensino, desde crianças até adultos, tem-se o mágico ato de aprender com prazer. Partindo dessa premissa, educadores devem utilizar as mais possíveis formas e recursos nas estratégias da prática pedagógica, ofertando ao aluno a oportunidade de se desenvolver e de significativamente evoluir.

Há portanto a necessidade de resgatar, de valorizar e aplicar a linguagem lúdica. Assim a escola atuará despertando e alegrando os alunos, exprimindo a riqueza de todas as ações possibilitadoras da aprendizagem. Isto refere-se, notadamente, ao reconhecimento e elevação do lúdico ao seu nível merecedor de destaque dentro das metodologias de ensino.

É mister saber crer na viabilidade lógica dos próprios sonhos. É necessário que se construam elos de articulação com pessoas parceiras e idealistas, queousem e não hesitem em construir mudanças demandadas, pois este é o fundamento primordial do trabalho do professor nos seus espaços de intervenção. É indispensável a formação humanizada das pessoas, e o lúdico é o caminho para este propósito.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação Lúdica - Técnicas e Jogos Pedagógicos**. 11ed. São Paulo: Editora Loyola, 2003.

ANTUNES, Celso. **Jogos para Estimulação de Múltiplas Inteligências**. 8ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BARATA, Denise. **Caminhando com Arte na Pré-Escola**. São Paulo: Summer, 1995.

BEAUCLAIR, J. **Dinâmica de grupos: MOP – Metodologia de Oficinas Psicossocioeducativas (uma introdução)**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho: pais bons o bastante**. Rio de Janeiro:Campus, 1988.

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Coordenação Geral de educação Infantil / **Referencial Curriculares nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BROUGERE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FAGALI, E. Q. ; VALE, Z. D. R. . **Psicopedagogia Institucional Aplicada: a aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Sala de aula é lugar de brincar?** Porto Alegre: Mediação,2000.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: Crescer e Brincar – O resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna,1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Tradicionais Infantis**. São Paulo: EditoraVozes, 1993.

_____. **O Jogo, a Criança e a Educação**. São Paulo: Editora Pioneira, 1994.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14ª ed. São Paulo. Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O Lúdico na Prática Educativa**. Tecnologia Educacional.Rio de Janeiro, 1994.

MACEDO, A. M. . **Problemas de aprendizagem um olhar psicopedagógico**. Santa Maria, 2003.

MARANHÃO, Diva N.M.M. **Ensinar Brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira**. 4ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

MOYLES, J. R. **Só brincar?** Artmed: Porto Alegre, 2002.

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

ONU. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças.** 1959. Disponível

em:https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso: 09/03/2020.

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação Lúdica - Técnicas e Jogos Pedagógicos.** 11ed.São Paulo: Editora Loyola, 2003.

ANTUNES, Celso. **Jogos para Estimulação de Múltiplas Inteligências.** 8ed. Petrópolis: Vozes,1998.

BARATA, Denise. Caminhando com Arte na Pré-Escola. São Paulo: Summer, 1995.

BEAUCLAIR, J. **Dinâmica de grupos: MOP - Metodologia de Oficinas Psicossocioeducativas (uma introdução).** Rio de Janeiro: Wak, 2009.

BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho: pais bons o bastante.** Rio de Janeiro:Campus, 1988.

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Coordenação Geral de educação Infantil / Referencial Curriculares nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.** Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BROUGERE, Gilles. **Jogo e Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FAGALI, E. Q. ; VALE, Z. D. R. . **Psicopedagogia Institucional Aplicada: a aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 2009.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada.** Porto Alegre: Artmed, 1991.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Sala de aula é lugar de brincar?** Porto Alegre: Mediação,2000.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: Crescer e Brincar – O resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna,1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Tradicionais Infantis.** São Paulo: EditoraVozes, 1993.

_____. **O Jogo, a Criança e a Educação.** São Paulo: Editora Pioneira, 1994.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14ª ed. São Paulo. Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O Lúdico na Prática Educativa.** Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, 1994.

MACEDO, A. M. . **Problemas de aprendizagem um olhar psicopedagógico.** Santa Maria, 2003.

MARANHÃO, Diva N.M.M. **Ensinar Brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira.** 4ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

MOYLES, J. R. **Só brincar?** Artmed: Porto Alegre, 2002.

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

ONU. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças.** 1959. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso: 09/03/20

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança.** Livros Técnico e Científicos, 3ed. Rio de Janeiro, 1990.

_____. **A Psicologia da Criança.** Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1998.

RUBINSTEIN, E. **A especificidade do diagnóstico psicopedagógico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SANTOS, S. M. P. **O lúdico na Formação do Educador.** Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Brinquedo e Infância.** Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Brinquedoteca: Sucata vira brinquedo.** 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SEVERINO, A. J. **A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares.** Ande, 1991.

TELLES, Carlos Q. **Palavra puxa Palavra.** São Paulo: Scipione, 1998.

UNICEF. **Convenção dos Direitos da Criança.** 2004. Disponível em: https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf. Acesso: 09/03/2020.

VIDAL, Fernanda Fornari. **Uma sala de aula em que se pode brincar.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 2ed. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente.** São Paulo: Martins, 1998.

WEISS, M.L. **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS E DESAFIOS

Maria José Ferreira Bandeira da Silva²²

Maria de Fátima Ferreira Bandeira

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal, refletir sobre os avanços e desafios da Política Nacional de Educação especial na perspectiva inclusiva. O estudo levou a trazer algumas definições e considerações acerca do tema, diferenciado a ideia de integração e inclusão no sistema de ensino, além de apresentar os passos dados ao longo da história, os direitos conquistados, o desenvolvimento dos programas e ações pelo governo, apresentando também o objetivo desta política, sua atuação e contribuições para a educação especial. Trata-se de um estudo exploratório e bibliográfico, que por sua vez, foram selecionados alguns documentos e obras relacionadas ao tema, com o intuito de esclarecer e aprofundar a pesquisa feita. Serviu como referência, a Lei de diretrizes e Bases/ 9.394/96, a constituição Brasileira de 1988, o próprio documento sobre a Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva elaborado em 2008, pela equipe da Secretaria de Educação Especial / MEC. Entretanto, pode-se notar grandes avanços acerca da trajetória da educação especial no Brasil. Porém alguns obstáculos permanecem firmes, no qual podemos citar a formação continuada de professores, a permanência dos alunos com deficiência na escola e as condições de ensino oferecidas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação especial. Política educacional. integração.

1 INTRODUÇÃO

²² Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA/UnaVida, pós-graduada em Supervisão Escolar pela Faculdade Integrada de Patos-FIP, pós-graduanda em Educação Especial pela Instituto Superior de Educação São Judas Tadeu e Professora dos anos iniciais na rede pública de Ensino na cidade de Guarabira/PB.

A educação especial é legalmente considerada como uma modalidade de ensino cujo direciona o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Durante muito tempo a educação especial era paralela a educação regular e compreendida como a melhor forma de atuação no atendimento das pessoas que estavam fora dos padrões rígidos da sociedade e do sistema de ensino, ou seja, havia uma fragmentação e segregação dessas pessoas, mesmo que o ensino regular tivesse sido universalizado, e esses sujeitos eram tidos como excepcionais.

Essa linha de concepção pedagógica perdurou por muito tempo na trajetória da educação especial. Entretanto, com o progresso dos estudos e do desenvolvimento das políticas e leis no campo da educação, as mudanças foram surgindo e modificando os conceitos, as leis, as práticas e gestão pedagógicas, evidenciando as especificidades, as necessidades e demandas na promoção e reestruturação das escolas de ensino regular e de ensino especializado.

Por educação especial entende-se o processo de educação especial orientado por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços organizados institucionalmente para garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais.

Nesse artigo, é apresentado os desafios e conquistas da pessoa com necessidades especiais, refletindo sobre os avanços e desafios da Política Nacional de Educação especial na perspectiva inclusiva, bem como entender as diferenças entre o que é integrar e o que é incluir dentro do espaço escolar, compreendendo os marcos históricos que perpassam na educação especial, evidenciar algumas leis, programas e ações desenvolvidas pelo o governo federal a fim de facilitar o acesso aos direitos conquistados ao longo do tempo e compreender o direcionamento e objetivo desta política nacional na perspectiva inclusiva.

O embasamento teórico e abordagem desta pesquisa, consistiu no estudo bibliográfico exploratório, através de artigos, documentos legais que auxiliaram para a compreensão e aprofundamento do tema proposto

Fazendo um resgate históricos das políticas públicas para pessoas com deficiência, desde o princípio de suas implantações, até os dias atuais, quais avanços podem ser observados com a proposta de inclusão social e escolar das pessoas consideradas deficientes?

Contudo, este trabalho faz uma reflexão acerca dos avanços e desafios durante o processo histórico referente a Política Nacional De Educação Especial, elaborado através de leituras pesquisas bibliográficas.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL X EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

A educação especial é legalmente reconhecida como uma modalidade de ensino, onde realiza atendimento educacional especializado perpassando por todos os níveis e etapas de ensino e orienta também o uso de recursos e serviços nas salas de aula de ensino regular. A Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96) define a educação especial e delimita seu campo de atuação quanto o conceito de deficiência e suas especificidades.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL,1996).

No entanto, para que esse conceito fosse legalmente constituído, a educação especial passou por diversas mudanças, avanços e estágios antes de delimitar especificamente a sua finalidade como modalidade de ensino. Mediante a lei acima citada, a educação especial deve ser ofertada na rede regular de ensino, considerando a perspectiva inclusiva, porém no início da organização das escolas a educação especial levava um sistema de ensino paralelo ao ensino regular. Esse sistema de ensino foi posto em questão e levantou críticas, por manter a segregação dos alunos com deficiência e desrespeitava a perspectiva inclusiva. Dessa forma, foi implantado o ensino integrado da educação especial nas redes regulares, porém ainda não atendiam a ideia de educação inclusiva. “De forma genérica, a educação inclusiva refere-se à ideia de promoção da escola para todos”. (NASCIMENTO Apud MENDES, 2010; MIRANDA, 2003; MANTOAN, 2006).

Inclusão não é o mesmo que integrar. A integração simplesmente introduzir o indivíduo a um determinado espaço, seja ele qual for, porém muitas vezes não oportuniza o direito de participar ativamente das atividades desenvolvidas nesse espaço. Já a inclusão, vem do processo conjunto de integração e participação autonomia e ativa do indivíduo no meio em todas as dimensões sem sofrer com a segregação, discriminação e/ou preconceito.

Segundo o conceito de inclusão, as políticas e a organização da educação especial questionam a prática da integração relacionada a inclusão. A inclusão é incompatível com a organização sistematizada e radical das redes regulares para o atendimento dos sujeitos com deficiência. Para que a inclusão acontecer de forma positiva, é necessária uma transformação dentro dos sistemas de ensino regulares, revendo o conceito de integrar e incluir

simultaneamente, acolhendo os alunos em todos os níveis de ensino desmistificando a ideia de segregação.

2.1 MARCOS HISTÓRICOS

Historicamente o processo de democratização da escola, traz consigo grandes evidências em relação ao paradoxo inclusão/exclusão dos indivíduos uma vez que, o ensino é universalizado, porém os sujeitos fora dos padrões eram excluídos do ambiente escolar por não atenderem a demanda comum aos demais. Entretanto, a integração oferecida era extremamente segregatória e seletiva, o que servia de justificativa para o fracasso escolar.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os estudantes com deficiência. (MEC/SECAD, p.02 e p.03)

No Brasil, a trajetória do direito a modalidade de ensino referente a educação especial, teve início à muito tempo atrás, a partir da época em que o Brasil ainda era Império. Pode-se destacar dentro do decorrer da história algumas referências de datas que representam uma linha do tempo em relação aos avanços ao longo da trajetória.

Um dos primeiros marcos ao longo da história da educação especial, foi a criação Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), atual Instituto Benjamin Constant – IBC. O primeiro marco da educação inclusiva ocorreu ainda no tempo do Brasil Império, quando Dom Pedro II admirado pelo trabalho de José Alvarez de Azevedo, um jovem professor cego de nascença, decidiu criar uma escola só para pessoas cegas. O instituto dos meninos cegos foi inaugurado em 17 de dezembro de 1854.

O curso do instituto teria a duração completa de oito anos. Nos três primeiros eram ministradas as matérias de leitura, escrita, cálculo até frações decimais, música, e artes mecânicas, adaptadas à idade e força dos meninos. No quarto ano seria ensinado gramática, francês, aritmética, princípios elementares de geografia, música e ofícios mecânicos. Do quinto ano em diante, além dessas matérias, haveria geometria plana e retilínea, história e geografia antiga, média e moderna, e leitura explicada dos Evangelhos. Finalmente, no último ano o estudo limitava-se à história e geografia nacional, ao aperfeiçoamento da música e dos trabalhos mecânicos. (CABRAL, 2015)

O número de alunos atendidos não deveria ultrapassar de trinta, sendo que nos três primeiros anos de curso, dez alunos eram admitidos gratuitamente por serem considerados

pobres pelo governo imperial, enquanto os demais mantinham as suas próprias despesas. Em 1891 a escola passou a se chamar Instituto Benjamin Constant – IBC, na qual Benjamin foi um dos diretores da mesma. Em 1857 criado o Instituto dos Surdos Mudos, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES. De acordo com Brasil (1857, p. 70)

O Instituto dos Surdos-Mudos foi criado com a finalidade de oferecer educação intelectual, moral e religiosa aos surdos de ambos os sexos. Após ser inaugurado em 1º de janeiro de 1856 como instituição de caráter privado, teve como data considerada de sua fundação 26 de setembro do mesmo ano, dia de promulgação da lei n. 939, por ter esta concedido subvenção anual e pensões aos alunos surdos pobres. (apud CABRAL, 2015)

A instituição dos surdos mudos foi um grande marco para o processo de ensino e aprendizagem para as pessoas com deficiência auditiva. Criado pela Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, era uma escola para apenas alunos do sexo masculino e durante muitos anos, foi a única instituição de ensino especialmente para surdos na América Latina e no Brasil, na qual mais tarde foi renomeada como INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos).

O instituto Pestalozzi criado no ano de 1926, tratava-se de um espaço que atendia especialmente pessoas com deficiência mental onde também em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1954 foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

A Apae - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais nasceu em 1954, no Rio de Janeiro. Caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência, prioritariamente aquela com deficiência intelectual e múltipla. A Rede Apae destaca-se por seu pioneirismo e capilaridade, estando presente, atualmente, em mais de 2 mil municípios em todo o território nacional. (APAE)

Diante de um contexto social em que o preconceito, a discriminação e a rejeição da pessoa com deficiência eram muito evidentes. Mediante a falta de funcionalidade do governo na promoção de políticas públicas que atendessem as necessidades desse público, as primeiras associações foram constituídas por pais e amigos de pessoas com deficiência intelectual, que começaram a lutar pelos direitos e cidadania dessas pessoas. Então começava uma mobilização que contou com o apoio de profissionais de várias áreas que acreditavam e prestavam um certo “suporte” a essas famílias. Dessa forma esse local chamado APAE passa a prestar serviços de educação, saúde e assistência social a quem deles necessitassem. Essa mobilização culminou

na criação e extensão de APAES por outros países impulsionada pelos Direitos Humanos, originando o "Movimento Apaeano".

O atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1961, determinando a Lei nº 4.024/61.

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Nesses artigos, já são citados os primeiros direitos ditos legais na educação, voltados para as pessoas com deficiência, que antes eram chamados de excepcionais. Mais tarde, ocorrerão modificações pela Lei nº 9.394, de 1996, na qual tratará mais especificamente desses direitos.

O CENESP criado pelo ministério da educação e cultura (MEC) EM 1973, criou uma grande proporção às ações integracionistas que prestavam apoio às pessoas com superdotação e pessoas com deficiência. Era ele o responsável pelo gerenciamento de educação especial no Brasil, porém as iniciativas e campanhas assistenciais eram isoladas do estado.

Ainda assim, nesse tempo não existia um sistema de ensino que se voltasse às peculiaridades dos alunos com deficiência. Os superdotados, mesmo estando no ensino regular, não recebia o atendimento necessário e as políticas públicas eram tratadas como políticas especiais, pois a educação era ainda não tratada como universal.

O direito a educação é algo citado pela constituição brasileira desde o início da sua primeira criação. O texto da constituição federal de 1988, que até hoje nos rege, evidencia a garantia de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV).

Quando se trata da promoção do bem para todos, inclui também a educação assegurada a todos sem distinção ou discriminação, visando o desenvolvimento pleno da cidadania, ocorrendo principalmente através da educação, o que torna obrigatório ao Estado assegurar esse direito a todos. Encontra-se também o artigo 205 da constituição que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL,1988)

Contudo, dar-se a que o desenvolvimento pleno da pessoa, em todos os sentidos, é assegurado e deve ser superar quaisquer limites que impeçam a efetivação desse direito.

Segundo a constituição é direito do cidadão a inserção e inclusão no contexto social político educacional, como forma de gozo da cidadania.

Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) são documentos que contribuíram também para a efetivação o direito da educação para pessoas com deficiência.

A declaração de Salamanca e a declaração mundial de educação para todos trata dos direitos humanos com ênfase nos direitos especiais, apontando ações e princípios de uma educação centrada na criança com necessidades especiais.

Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos. (SALAMANCA, 1994)

Esse documento apresenta também como deve ser a estrutura de ação da educação especial, mencionando orientações a nível internacional, regionais e nacionais. Essas orientações e sugestões, considerando as ações em nível nacional estão descritas em subtópicos como Política e Organização, Fatores Relativos à Escola, Recrutamento e Treinamento de Educadores, Serviços Externos de Apoio, Áreas Prioritárias, Perspectivas Comunitárias, Requerimentos Relativos a Recursos.

Apesar de ter sido um documento construído internacionalmente, o Brasil foi um dos países signatários da Declaração de Salamanca, onde esteve de acordo com todo conteúdo abordado, assumindo o compromisso de inclusão segundo a apresentado no documento trazendo grandes contribuições e avanços para a educação especial.

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional”. O texto apresentado nessa publicação traz consigo viés de exclusão, onde instrui o processo de ingresso em classes de ensino regular apenas as crianças com deficiência que consigam acompanhar as atividades programadas e desenvolvidas no ensino comum no mesmo ritmos dos demais alunos. Os alunos que não se encaixavam nesse ritmo eram “induzidos a educação especial”.

A Lei 9.394/1996 atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação em sua atual versão trata de um capítulo específico da educação especial, onde afirma e assegura o apoio especializado aos alunos com deficiência e serviços com condições específicas aos quando a integração nas

classes regulares não ocorra. Quanto aos sistemas de ensino, em seu Art.59 a LDB prescreve que

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL,1996)

Contudo, pode-se notar um considerável avanço da LDB de 1996 comparando com a LDB de 1961 que em sua primeira versão, encontra-se o termo ainda “excepcionais “em referência às pessoas com deficiência, onde apenas fundamentava o atendimento educacional e a LDB de 1971 onde não promovia efetivamente a inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular, pois determinava uma escola segregada para atendimento dessas pessoas.

O Decreto nº 3.298 de 1999 que regulamenta a Lei nº 7.853/89 dispõe da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando as normas de proteção dando também outras providências. Em seu Art 1º esse decreto esclarece o objetivo geral do mesmo, onde cita que

A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência. (BRASIL,1999)

É apresentado também como principal objetivo, a integração da pessoa com deficiência no contexto socioeconômico e cultural. Quanto especificamente a educação, o art 24 no §1º enfatiza o conceito de educação especial afirmando sua oferta na rede regular de ensino, sendo vista com uma modalidade de ensino transversal.

Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de lei Nº 10.172 de 2001 referente ao Plano Nacional de Educação, apresenta 28 metas e objetivos especificamente voltados à educação especial. Nas diretrizes apresentadas é enfatizado a importância do acesso e da oferta da educação especial sistemática nas redes regulares de ensino. A educação especial, como modalidade de educação

escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante. (BRASIL,2001)

O Parecer CNE/CEB Nº17/2001 institui nesse documento, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O texto trata da oferta da educação especial desde a Educação Infantil e instrui as escolas a se organizarem de acordo com as necessidades educacionais dos seus alunos e matriculá-los regularmente, assegurando assim a educação de qualidade para todos.

A partir da Resolução CNE/CP Nº1/2002 determina as diretrizes curriculares onde designa a inclusão dos conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, na grade curricular do ensino superior para as licenciaturas. Esses conhecimentos compreendem o conhecimento e o estudo das especificidades dos alunos com necessidades educacionais especializadas.

Em 2002, a língua brasileira de sinais é reconhecida como meio legal de comunicação através da Lei nº 10.436/02. Nessa lei também, assegura a inclusão da Língua de Sinais em alguns cursos de graduação, conforme o Art.4º.

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem 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. (BRASIL,2002)

Em 2003 é implementado o Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, pelo Ministério de Educação e cultura. Esse programa tem como objetivo apoiar a formação de educadores e gestores afim de transformar os sistemas educacionais inclusivos. Teve como ações realização Seminário Nacional de Formação dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais, Prestação de apoio técnico e financeiro e orientação a organização da formação de gestores e educadores dos municípios polos e de abrangência, disponibilização referenciais pedagógicos para a formação regional.

O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular é publicado pelo Ministério Público Federal em 2004. Em 2005 forma implantados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e em 2006 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos elaborado em conjunto com o MEC a UNESCO, o Ministério da Justiça e Secretaria Especial dos Direitos Humanos, traz coo um dos

seus objetivos gerais “incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência.”

Lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007), que regulamenta o BPC, assegura a implementação das salas de recursos, formação de professores específicas nessa área, acessibilidade arquitetônica e a permanência das pessoas com deficiência na rede regular de ensino.

Em 2009 a instituição das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica, é publicada pela Resolução CNE/CEB, 04/2009.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

O Atendimento Educacional Especializado é neste artigo, orientado a ser oferecido no contar turno das chamadas salas de recursos. O Decreto nº7084/2010 dispõe sobre os programas nacionais de materiais didáticos, onde o MEC passará adotar mecanismos para a promoção da acessibilidade quantos a esses recursos nas redes regulares de ensino básico público.

Em 2011 é revogado o Decreto Nº 6.571 de 2008, e traz em seu Art. 1º as responsabilidades do estado para com a educação especial com as seguintes diretrizes:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial

Em seu texto, o Decreto Nº 6.571 de 2008, determina também que os sistemas de ensino mantenham a perspectiva inclusiva em todos os níveis de ensino e ao longo da vida.

Em 2012, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista foi criada pela Lei nº 12.764. Em 2014 os estados e municípios passam a

garantir obrigatoriamente o sistema inclusivo em todos os níveis de ensino, o atendimento as necessidades específicas na educação especial, determinada na Lei nº 13.005/2014 apoiada na Conferência Nacional de Educação – CONAE/ 2010.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020) elenca o a meta 4 do plano, voltada especialmente para a educação especial na qual pretende universalizar o atendimento escolar aos estudantes com deficiência na faixa etária de 4 a 17 anos.

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

Muitos avanços foram notados dentro da trajetória da educação especial, porém mesmo que existam marcos legais e leis que regulamentam o direito a educação às pessoas com deficiência, é necessário que essas leis sejam efetivamente colocadas em práticas por meio de políticas públicas que auxiliem a afirmação desses direitos.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O governo federal apresentou em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, através do Ministério de educação na qual trata da apresentação do diagnóstico da educação especial, define as especificidades dos alunos atendidos pela educação especial, traçando objetivos e diretrizes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.14)

Com a elaboração desse documento, fica ainda mais evidenciado o direito das pessoas com deficiência a participarem do sistema regular de ensino, devendo atender às especificidades desse educando a fim de contribuir forma significativa na aprendizagem, garantindo assim sua autonomia e participação.

Pode-se destacar alguns programas ações implantados pelo governo federal, a fim de pôr em prática a política educacional numa perspectiva inclusiva. A Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, é referente a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, considerando a necessidade do atendimento educacional especializado a fim de promover as condições de acessibilidade e garantia de direitos de aprendizagem iguais para todos.

O artigo 1º dá-se a criação das salas de recursos com o objetivo de fortalecer o processo de inclusão nas classes comuns. O artigo 2º direciona a secretaria de educação especial para desenvolver este programa e o artigo 3º afirma que o ministério da Educação será responsável pelos recursos para implementação das ações previstas.

O programa Escola Acessível disposto a partir da resolução nº 27, de 27 de julho de 2012, destina recursos financeiros para a promoção da inclusão e acessibilidade escolar tendo como alvo a educação especial, para alunos matriculados apresentados no censo escolar. Segundo o Art. 2º esses recursos serão destinados a aquisição de:

I- materiais e bens e/ou contratação de serviços para construção e adequação de rampas, alargamento de portas e passagens, instalação de corrimão, construção e adequação de sanitários para acessibilidade e colocação de sinalização visual, tátil e sonora;

II cadeiras de rodas, bebedouros e mobiliário acessíveis; e

III- outros produtos de alta tecnologia assistiva.

O Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, segundo o Ministério da Educação tem como objetivo “apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES”. Os cursos ofertados serão em níveis de especialização e aperfeiçoamento na modalidade a distância, semipresencial e presencial.

A Portaria Normativa Interministerial nº 18, de 24 de abril de 2007, Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – Programa BPC na escola. De acordo com o Art.1º no §1º, esse programa compreende:

I - a identificação anual das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC/LOAS matriculadas e não matriculadas no sistema regular de ensino, com base nos dados do BPC/LOAS e do Censo Escolar;

II - a disponibilização dos dados referentes ao inciso I aos sistemas de ensino e às Secretarias Municipais de Assistência Social para uso destas no sistema de vigilância social local;

III - o desenvolvimento de estudos intersetoriais que identifiquem as barreiras que impedem ou dificultam o acesso e a permanência na escola das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC/LOAS, indicando ações e políticas visando a superação dessas barreiras e que favoreçam a inclusão educacional e social;

IV - a instituição e manutenção de banco de dados sobre as ações desenvolvidas pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, para a inclusão das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC/LOAS na escola; e

V - a análise e estatísticas dos dados do Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência, com vistas aos indicadores de cidadania das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC/LOAS.

Os programas citados acima, são alguns dos programas desenvolvidos pelo governo com o intuito de tornar ainda mais acessíveis a política de educação especial na perspectiva inclusiva. Contudo, apesar dos grandes avanços e conquistas, a perspectiva inclusiva ainda é bastante frágil, segundo Mendes (2010, p. 106):

a despeito das evoluções no discurso, na atualidade constata-se que, para uma estimativa de cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, cerca de 800 mil matrículas, considerando o conjunto de todos os tipos de recursos disponíveis, ou seja, desde os matriculados em escolas especiais até os que estão nas escolas comuns. A grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais está fora de qualquer tipo de escola. (apud NASCIMENTO, 2015, p 2066).

Pode-se notar que mesmo existindo políticas e avanços, o público direcionando a educação especial ainda se encontra em situações desfavoráveis e vulneráveis a essas políticas de inclusão. Mesmo que, o ensino seja oferecido e assegurado por lei, isso não implica na garantia do acesso à educação de qualidade, pois os percalços persistem em torno dessa modalidade. É preciso cada dia mais que haja discussões sobre as necessidades educacionais a fim de atender as demandas do aluno com deficiência, tornar o acesso cada vez mais próximo, insistir em políticas públicas, e principalmente na formação de professores.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação especial numa perspectiva inclusiva, presume que todos aqueles que possuem algumas necessidades educacional especializada (quanto a deficiência), tenham o direito de ingressar e frequentar as escolas de rede pública e regular.

Passos largos foram dados ao longo da história e da trajetória da educação especial, desde o Brasil Império com a criação de institutos especializados até o reconhecimento da educação especial como uma modalidade de ensino obrigatória e com direitos de acessibilidades assegurados por leis. Muitos programas e ações desenvolvidas pelo governo federal tem dado grande auxílio para que esses direitos de fato sejam reais.

Entretanto as leis, as ações e os programas federais são considerados conquistas fundamentais, mas infelizmente isso não implica dizer que o acesso e/ou permanência das

peessoas com deficiências nas instituições de ensino, e que essas pessoas estejam de fato recebendo uma educação de qualidade, comprometida com seu desenvolvimento pleno e preocupada em atender suas especificidades.

O conceito de integração e inclusão, tem sido embaçado por muitos e até mesmo tido como iguais, isso justifica o porquê de muitas escolas terem como base a perspectiva de integração e não de inclusão. Os sistemas de ensino regular radicalizam o processo de integração como apenas fosse necessário introduzir o sujeito a um espaço comum a todos, porém não oferece a ele o auxílio e a oportunidade de ser autônomo no seu próprio desenvolvimento. Sendo assim, essas perspectivas adotadas por muitas escolas não levam em consideração a inclusão em seu real sentido. Isso também justifica, o fracasso escolar e a falta de permanência das pessoas com deficiência nas escolas.

Para que se atenda uma perspectiva inclusiva dentro da educação especial, é necessário que os sistemas de ensino provoquem de fato e façam profundas mudanças nas mais variadas dimensões, nas organizações curriculares, sua estrutura, e até mesmo na cultura escolar predominante. É preciso investir não só em políticas de acesso, mas também em políticas de permanência e apoio dessas pessoas nas escolas, nos recursos didáticos especializados e principalmente na formação continuada dos professores, pois o investimento isolado de ações não dará conta de atender as demandas e as necessidades dos alunos e professores voltados para a educação especial.

REFERÊNCIAS

BRASIL.APAE. **Movimento apaeano**: a maior rede de atenção à pessoa com deficiência. Disponível em: <<https://apaebrazil.org.br/page/2>. > Acesso em: 10 de jan. 2019.

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO,2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 05 de mar. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico,1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em 08 de nov. de 2018.

BRASIL. DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. **Educação especial, o atendimento educacional especializado**, nov. 2011. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em: 05 de mar. 2019.

BRASIL. LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. **Plano Nacional de Educação**, jan.2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 20 de fev. de 2019.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Diretrizes e bases da educação nacional**, dez.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 de fev.2019.

BRASIL. LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. **Língua Brasileira de Sinais**, abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 15 de jan. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**,2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> > Acesso em 07 de nov. de 2018.

BRASIL. Portaria Normativa Nº- 13, de 24 De Abril de 2007. **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**, abril de 2007.Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192>. Acesso em 23 de fev. 2019.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**, out. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 05 de mar. 2019.

BRASIL. RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 27, de 27 de julho de 2012. **Programa Escola Acessível**, julho de 2012.Disponível em:< <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3671-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-27-de-27-de-julho-de-2012>>. Acesso em 23 de fev. 2019.

CABRAL.Dilma. **Imperial Instituto dos Meninos Cegos**. 2016. Disponível em:< <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/327-imperial-instituto-dos-meninos-cegos>>.Acesso em:10 de fev. 2019.

CABRAL.Dilma. **Instituto dos Surdos-Mudos**. 2016. Disponível em:< <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/365-instituto-dos-surdos-mudos>>. Acesso em: 11 de fev. 2019.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E ENQUADRAMENTO DA ACÇÃO NA ÁREA DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, Salamanca: Editora UNESCO, 1994, p.49. Disponível em: < http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf >. Acesso em: 12 de fev. 2019.

MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, jan. 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em: 20 de dez. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>> Acesso em: 22 de fev.2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PNE 2011-2022: Metas e estratégias,2011.** Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf> Acesso em: 05 de mar. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de formação continuada de professores em educação especial.** Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/pnla/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17431-programa-de-formacao-continuada-de-professores-em-educacao-especial-novo>> Acesso em 25 de fev. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Normativa Interministerial Nº- 18, de 24 de abril de 2007. **Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social -BPC/LOAS.** Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/bpc.pdf>> Acesso em: 25 de fev.2019.

NASCIMENTO. Suzete Viana. **Políticas públicas para educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil.** Disponível em: < http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17827_7668.pdf. Acesso em: 07 de nov. de 2018.



ISBN 978-65-5886-072-3



9 786558 860723