

MARIA GESSI-LEILA MEDEIROS
LÍLIAN FABIANA RIBEIRO NASCIMENTO
ORGANIZADORAS

INTERFACES DA EDUCAÇÃO

discussões e análises





***INTERFACES DA EDUCAÇÃO:
discussões e análises***

Maria Gessi-Leila Medeiros
Lilian Fabiana Ribeiro Nascimento
Organizadoras

***INTERFACES DA EDUCAÇÃO:
discussões e análises***

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Prof^a. Dr^a. Nadir do Nascimento Nogueira

Superintendente de Comunicação

Prof^a. Dr^a. Jacqueline Lima Dourado

INTERFACES DA EDUCAÇÃO: discussões e análises

© Maria Gessi-Leila Medeiros | Lílian Fabiana Ribeiro Nascimento

1ª edição: 2016

Revisão

Francisco Antonio Machado Araujo

Editoração

Francisco Antonio Machado Araujo

Diagramação

Wellington Silva

Capa

Mediação Acadêmica

EDUFPI – Conselho Editorial

Prof. Dr. Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Prof. Dr. Antonio Fonseca dos Santos Neto

Prof^a. Ms. Francisca Maria Soares Mendes

Prof. Dr. José Machado Moita Neto

Prof. Dr. Solimar de Oliveira Lima

Prof^a. Dr^a. Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Prof. Dr. Viriato Campelo

Ficha Catalográfica elaborada de acordo com os padrões estabelecidos no
Código de Catalogação Anglo-Americano (AACR2)

161 Interfaces da educação: discussões e análises / Maria Gessi-Leila Medeiros,
Lílian Fabiana Ribeiro Nascimento, organizadores. – Teresina: EDUFPI,
2016.

E-Book.

ISBN: 978-85-509-0081-0

1. Educação. 2. Pesquisa. 3. Práticas Educativas. I. Medeiros, Maria
Gessi-Leila. II. Nascimento, Lílian Fabiana Medeiros. III. Título.

CDD: 370.7

Bibliotecária Responsável:
Nayla Kedma de Carvalho Santos CRB 3ª Região/1188

| | |
|--|------------|
| PREFÁCIO | 07 |
| EDUCAÇÃO POPULAR E CONHECIMENTO | 11 |
| TRANSGRESSOR: alternativas para formação docente <i>Maria do Socorro Pereira da Silva</i> <i>Maria do Carmo Alves do Bomfim</i> | |
| PRÁTICAS EDUCATIVAS E AS POSSIBILIDADES DE APRENDER BRINCANDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 35 |
| <i>Francisca Maria Coelho de Sousa</i> <i>Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino</i> <i>Maria do Carmo Alves do Bomfim</i> | |
| LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LITERATURA NAS TURMAS DE ENSINO MÉDIO | 71 |
| <i>Maria Daíse de Oliveira Cardoso</i> | |
| O USO DA INFORMÁTICA COMO FERRAMENTA DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA | 103 |
| <i>Jozinalva Oliveira Castelo Branco</i> <i>Lílian Fabiana Ribeiro Nascimento</i> <i>José Neudson Oliveira Castelo Branco</i> | |
| O CUMPRIMENTO DA LEI 10.639/03 NAS ESCOLAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE TERESINA | 139 |
| <i>Letícia Pereira Moura</i> <i>Suênya Marley Mourão Batista</i> | |

**A DISLEXIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL 175**

Mirian Rodrigues da Silva Bezerra

Lílian Fabiana Ribeiro Nascimento

**ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:
contribuições do Núcleo de Atividade de Altas
Habilidades/Superdotação para o processo de inclusão
na rede regular de ensino 207**

Franciane Sousa Silva

Maria Gessi-Leila Medeiros

Lílian Fabiana Ribeiro Nascimento

**A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DA
CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 245**

Sandra Rubenise Nunes Santos

Leontina Pereira Lopes

**EDUCAÇÃO INFANTIL EM TERESINA PÓS-LDB 9394/96 E
SUA INTEGRAÇÃO AO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO 275**

Zélia Maria Carvalho e Silva

SOBRE OS AUTORES 311

PREFÁCIO

Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996)

O convite para apresentar esta obra me conduziu a refletir que é inerente à pesquisa conhecer o desconhecido a partir do não dito e do não vivido, ainda que os objetos de investigação já tenham sido estudados. Nesse sentido, cabe ao pesquisador dar o tom à sua produção, munido do olhar atento e da escuta sensível para compreender a realidade investigada, buscando transformá-la, afinal, pesquisar para que? A serviço de quem?

Nesta obra, os leitores encontrarão pontos de chegada e/ou chaves de leitura de diferentes temáticas que, certamente, subsidiarão elementos para novos pontos de partida, fundamentados por recortes de tempo e de espaço que, porventura, poderão desenvolver, dando rumos para novas pesquisas.

O texto **Educação Popular e conhecimento trans-**

gressor: alternativas para formação docente, das autoras Maria do Socorro Pereira da Silva e Maria do Carmo Alves do Bomfim, anuncia os percursos formativos vivenciados por educadores populares no ensino superior, tendo o conhecimento transgressor como eixo da prática educativa rumo à educação democrática.

As autoras Francisca Maria Coelho de Sousa, Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino e Maria do Carmo Alves do Bomfim analisam, no capítulo intitulado **Práticas educativas e as possibilidades de aprender brincando na Educação Infantil**, a percepção de professoras sobre o lúdico e sua utilização como instrumento colaborador no processo de ensino e aprendizagem, na Educação Infantil.

O capítulo intitulado **Letramento literário: uma proposta para o ensino de Literatura nas turmas de Ensino Médio**, de autoria de Maria Daíse de Oliveira Cardoso, discute a formação do sujeito letrado por meio das práticas educativas realizadas nas aulas de Literatura, considerando a escola como agência de letramento.

No texto de Jozinalva Oliveira Castelo Branco, Lílian Fabiana Ribeiro Nascimento e José Neudson Oliveira Castelo Branco, intitulado **O uso da informática como ferramenta de intervenção psicopedagógica**, os autores apresentam o uso das tecnologias digitais na clínica psicopedagógica como fruto de uma pesquisa exploratória, de caráter bibliográfico, abordando estudos já realizados nessa perspectiva, considerando ainda os argumentos contra e a favor dessa relação.

As autoras Letícia Pereira Moura e Suênya Marley Mou-

rão Batista discutem, no capítulo **O cumprimento da Lei 10.639/2003 nas escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Teresina**, aspectos de uma pesquisa de campo realizada em escolas da rede pública municipal de Teresina/PI quanto ao cumprimento da Lei 10.639/2003 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando a melhoria da formação continuada dos professores como um dos eixos para a efetivação da legislação em questão.

No capítulo intitulado **A dislexia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**, Mirian Rodrigues da Silva Bezerra e LÍlian Fabiana Ribeiro Nascimento analisam as práticas pedagógicas de professores, pedagogos e gestores de escolas da rede particular de Teresina/PI, objetivando compreender como os educadores desenvolvem a leitura e a escrita de crianças disléxicas no contexto escolar.

O capítulo **Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: contribuições do Núcleo de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação para o processo de inclusão na rede regular de ensino**, de autoria de Franciane Sousa Silva, Maria Gessi-Leila Medeiros e LÍlian Fabiana Ribeiro Nascimento, discute como o Núcleo de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) promove a identificação, o atendimento e o desenvolvimento de alunos com altas habilidades/superdotação na educação básica da rede municipal de Teresina/PI, destacando a realização de testes psicométricos como uma ação realizada pelo Núcleo, bem como a reivindicação de melhorias do espaço escolar e formação continuada para a efetiva contribuição no processo de inclusão escolar.

As autoras Sandra Rubenise Nunes Santos e Leontina Pereira Lopes discorrem, no capítulo **A importância do lúdico no desenvolvimento da criança na Educação Infantil**, sobre os resultados de uma pesquisa bibliográfica e de campo, com o objetivo de compreender os reflexos de práticas lúdicas no contexto da educação infantil, realçando que as brincadeiras favorecem o processo de ensinar e de aprender, tornando a criança um sujeito mais consciente do seu papel na sociedade.

O texto **Educação Infantil em Teresina Pós-LDB 9394/96 e sua integração ao Sistema Municipal de Ensino**, de autoria de Zélia Maria Carvalho e Silva, traz contribuições de sua pesquisa de mestrado, quanto à historiografia da Educação Infantil em Teresina/PI, no período de 1999 a 2006, destacando a transição do atendimento de crianças da Educação Infantil da Secretaria Municipal do Trabalho, Cidadania e Assistência Social (SEMTCAS) e Secretaria da Criança e do Adolescente (SEMCAD) e as políticas públicas decisivas para a mudança e reconhecimento da Educação Infantil como nível de ensino da Educação Básica.

Por fim, desejamos que esta obra possibilite aos leitores enveredar-se no caminho da descoberta pela disponibilidade de novos achados.

Prof.^a Dr.^a Georgyanna Andréa Silva Morais

EDUCAÇÃO POPULAR E CONHECIMENTO TRANSGRESSOR: alternativas para formação docente

*Maria do Socorro Pereira da Silva
Maria do Carmo Alves do Bomfim*

Práticas educativas: múltiplos lugares do conhecimento

A prática em sentido originário significa ação, trabalho, intervenção, ação-formativa, ação-investigação, ação-participativa, ação na ação. Um ato prático educativo situado em vários lugares de produção do conhecimento. Considerando que os conteúdos que alicerçam nossas concepções de mundo, compreendemos que eles devem partir das experiências práticas e das vivências sociais que atravessam nossas vidas e nossos territórios.

Desse modo, escolhemos como itinerário as experiências sociais e acadêmicas que dão forma e conteúdo a esta

investigação sobre a prática educativa da Educação Popular e sua repercussão nos processos formativos dos sujeitos coletivos que se articulam nos movimentos populares nos espaços de lutas sociais anticapitalistas, cujo projeto de educação seletiva e excludente fundamentam os contextos de acesso e de permanência na escola.

A partir dessa perspectiva, entendemos que prática educativa é uma ação coletiva de produção do conhecimento que visa à formação de sujeitos reais, situados histórico e socialmente em experiências concretas de ensino-aprendizagem e produção de novos conhecimentos em espaços escolares e não escolares, considerando conteúdos voltados para a formação de valores e virtudes, que levam ao autocohecimento, ao interconhecimento, à sociabilidade, à solidariedade e o desenvolvimento de competências para uma formação humana profissional e integral, valorizando os modos de vida, as linguagens, as culturas e os territórios dos sujeitos em formação, garantindo uma educação democrática e uma sociedade humanamente justa.

Nesse sentido, partimos de um conceito de prática educativa que possibilita repensar o ser humano como ser de mudança e de transformação e, como tal, transformador, transgressor das estruturas sociais hegemônicas que engendram novas possibilidades de produção do conhecimento em outros lugares, outras linguagens e outros sujeitos. Henri Lefebvre (1983, p.75) diz que “A história do conhecimento não pode ser relacionada à história abstrata do ‘ser social’, mas à história concreta da prática social”. Portanto, uma produção intelectual séria não pode negligenciar os contextos que dizem das condições e situações sociais vivenciadas pelos su-

jeitos em processo de formação.

Essa postura exige dos educadores-docentes um projeto de educação para democracia como condição de liberdade para a produção de novos saberes. Isso requer outra postura no exercício da prática educativa e no processo de formação docente-discente. Para isso, é preciso superar o conceito de educação liberal impresso pelo projeto de modernidade eurocêntrico, centrado na divisão de classes. Apesar de não questionar as raízes das desigualdades sociais, John Dewey analisa essa concepção de educação ao contextualizar os estudos históricos da filosofia da educação e sua relação com a educação democrática:

A separação entre educação liberal e educação profissional tem sua origem na Grécia e foi expressamente formulada com base na divisão de classe, a dos que precisavam trabalhar para sobreviver e a dos que não tinham essa necessidade. A concepção de que a educação liberal, adaptados aos indivíduos da última classe, é intrinsecamente superior ao treinamento servil da primeira refletia o fato de que uma classe era socialmente livre, e a outra, socialmente escrava. (DEWEY, 2007, p. 30).

A educação liberal reafirma o sistema de globalização capitalista, enquanto processo de mundialização das economias nacionais. Esses processos brutais de desenraizamento, de opressão e, mais recentemente, de destituição do Estado democrático, caracterizado pelo regresso do colonialismo, têm feito um movimento de autodestruição dos próprios territórios imperiais, rompendo com as lógicas de opressão e de dominação apenas nos domínios coloniais.

Diante desse contexto, é necessário que os sujeitos políticos exerçam o poder de produzir conhecimento como possibilidade de refazer a estrutura social, política e epistemológica dominante, pois “[...] a estrutura do conhecimento oficial é também a estrutura da autoridade social.” (FREIRE, 2011, p. 27). É uma tarefa instigante para a produção do conhecimento, sobretudo na atualidade com os debates sobre transição/mudança de paradigmas na produção do conhecimento.

Mais que discutir um paradigma de conhecimento, importa-nos dialogar sobre as experiências concretas que sustentam a fundamentação teórica dos estudos e pesquisas sobre educação, tanto no campo formal como no campo das práticas educativas dos sujeitos sociais em processo de formação e mobilização social.

Torna-se ainda mais complexa, quando o centro dessa produção científica se concentra sobre os estudos de práticas educativas populares¹ para além das instituições oficiais, que estiveram por séculos fora da lógica acadêmica.

Nesse sentido, nos inspiramos nos estudos pós-coloniais, indagando sobre quais as possibilidades de produzir teorias do conhecimento nos territórios colonizados depois de cinco séculos de extrativismo cognitivo e epistemicídio eu-

¹ Alguns estudos caracterizam essa prática educativa como educação informal, não escolar, social. Neste estudo, preferimos articular essa prática educativa ao popular, como expressão que se refere ao meio popular, originárias nas classes populares em lutas populares, marcada pela disputa das classes populares por um projeto popular democrático de sociedade, por isso o termo popular em nossa perspectiva é um terreno de experiências, vivências e de ações formativas que estão ligadas as lutas do povo, e que por isso precisa ser ocupado, retomando seu sentido de povo, de lutas, de transformação, de projeto de sociedade.

rocêntrico? Ou ainda, se é possível pensar um conhecimento transgressor para uma educação libertadora enfrentando a hegemonia do paradigma tradicional? É possível aprender com os conhecimentos populares? Esse itinerário de investigação coloca como centralidade a importância de pensar uma prática educativa situados nos paradigmas emergentes como forma de dar visibilidades aos conhecimentos que foram – e são – invisibilizados, silenciados e, por vezes, inferiorizados e invalidados como teorias e como ciência, sendo considerada apenas uma forma de conhecer.

Educação popular e movimentos sociais na prática educativa da Escola de Formação Quilombo dos palmares

A Educação Popular nasce da própria contradição gerada pelas desigualdades do projeto de educação da modernidade que tem afirmado a supremacia do paradigma hegemônico de conhecimento e de ciência tradicional com repercussão no modelo dominante de sociedade. Essa prática educativa hegemônica tem sido predominante na constituição da escola pública brasileira e, por vez, tem se afirmado contra os próprios sujeitos presentes nos espaços educativos formais.

Diante desse contexto, a prática educativa da educação popular assumida pela Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP) evidencia as contradições da escola formal. Ao mesmo tempo em que educa os sujeitos coletivos que atuam nos movimentos sociais para a disputa política

da concepção de escola, alterando a correlação de forças quanto ao projeto de educação no Brasil, com ênfase no Nordeste. Essa disputa sobre o projeto de educação pelos movimentos sociais tem sido fundamental para pensar outro Nordeste, como destaca a EQUIP em suas publicações *Cadernos Nordeste, Série Educação Popular, Gaveta Aberta*:

Muitas iniciativas que melhoram a qualidade de vida só foram possíveis porque o povo lutou e se organizou. O trabalho de base, organizativo e de mobilização realizado por igrejas e sindicatos, associações, grupos de mulheres, de jovens, de trabalhadores, tem sido responsáveis por importantes conquistas [...]. (CADERNOS NORDESTE, 2000, p. 9).

O estilo e o conteúdo das mobilizações, os símbolos criados, os sujeitos envolvidos, garantiram visibilidade e legitimidade de suas ações, inclusive, demonstrando capacidade de disputar a interpretação da realidade e da histórica do país. A grande mídia ficou obrigada a divulgar tais ações e interpretações. (SÉRIE EDUCAÇÃO POPULAR, 2009, p. 27).

As diversas lutas desses atores sociais já vêm provocando transformações nas relações sociais, nos comportamentos, nas opiniões, o que demonstra que a transformação da realidade está em processo mesmo antes da tomada do Estado, significando que há outro poder em construção deste de já. (GAVETA ABERTA, 1996, p. 9).

A prática educativa dos movimentos sociais considera a educação fundamental para pensar um projeto de sociedade. Esses princípios estão articulados por uma dimensão pedagógica, política, investigativa e epistemológica, marcada por uma linguagem crítica e intercultural na construção demo-

crática da educação, como parte necessária para seu projeto de sociedade de justiça social. Ao mesmo tempo denuncia a concepção de educação dissertadora que se caracteriza pela “sonoridade” da palavra e não pela sua força transformadora, ou seja, o educando repete sem perceber o que realmente significa tal aprendizado, mantendo assim o educando em seu mundo de opressão, como relata Freire (2005, p. 66):

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. [...]. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador depositantes.

As experiências educativas dos projetos de extensão realizadas por Paulo Freire com os setores populares denunciavam essa prática, mas também anunciava novos modos de produção do conhecimento no processo de educação com as classes populares. Por um lado, expressava uma nova concepção de prática docente e de pesquisa social. Por outro lado, ultrapassava o caráter apenas de “alfabetização” dos sujeitos políticos, articulando problematização e conscientização para transformação da realidade de desigualdade social em que estavam submetidas às classes populares. A educação como prática da liberdade, como fundamentada Paulo Freire (2011, p. 32):

Através da educação libertadora, não propomos meras técnicas para chegar à alfabetização, à especialização

para se conseguir qualificação profissional, ou pensamento crítico. Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é o contexto político e histórico em que se insere. Isso para mim é um ato de conhecimento e não uma mera transferência de conhecimento, ou uma mera técnica para aprender o alfabeto. O curso libertador 'ilumina' a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério.

Diante desse contexto, Paulo Freire retoma a dimensão política de democratização da educação que implicava no próprio processo de redemocratização política do Brasil, tendo como referência estudos e pesquisas que dialogam sobre a realidade social brasileira combinando educação com a construção de projeto de sociedade emancipatória. O marxismo e o neomarxismo tem forte repercussão como fundamentação teórica enquanto bases originais da ação educativa popular como analisa Streck *et al.* (2014, p. 60), ao situar aproximação entre educação popular e marxismo:

- a) A ação educativa enraizada nas relações sociais, onde todos ensinam e todos aprendem ao mesmo tempo (concepção epistemológica, conhecimento como processo de aprendizagem como apropriação, reinterpretação e *recontextualização* de saberes).
- b) A aposta no protagonismo e no papel dos oprimidos como sujeitos de transformação (proletariado em Marx).
- c) O educador, a partir da diretividade da educação, como intelectual orgânico (Gramsci) comprometido com a transformação social.

Essa postura de intelectual orgânico instaura a ruptura com o projeto de escola dominante, intensificada pela mobilização dos movimentos sociais pela democratização da educação no Brasil, como registra Arroyo (2013, p. 213): “Nessas lutas, [...] aprenderam estratégias de afirmação e de resistência por ocupação de lugares. Um dos espaços negados e porque lutam são as instituições do conhecimento, escolas, universidades, centros de pesquisas e de produção do conhecimento”. Nesse sentido, “[...] os movimentos sociais sempre têm um caráter educativo e de aprendizagem para seus protagonistas [...] podendo, portanto virem a ser matriz geradora de saberes” (GOHN, 2013, p. 16). Por isso, a presença das classes populares na universidade deve significar avanços sociais e desenvolvimento de novas concepções teórico-epistemológicas pensadas a partir de contextos concretos das lutas sociais e suas estratégias educativas.

As experiências da prática educativa da educação popular no contexto dos movimentos e organizações sociais nordestinas² têm tido forte repercussão através da atuação da Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP) que conseguiu promover a formação de vários educadores populares e liderança em todo Nordeste. Ao mesmo tempo se articula com novas experiências, notadamente que se organizam em torno da Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS)³ considerando suas especificidades e seus in-

² Reafirmamos o contexto nordestino, uma vez que nosso foco da pesquisa são os educadores populares-docentes que integram o quadro de lideranças da EQUIP e os educadores populares-docentes que integram a UPMS ambos sujeitos desta pesquisa, que compartilham experiências diversas e plurais nos contextos da prática educativa da educação popular na América Latina e outros territórios mundiais

³ A Universidade Popular dos Movimentos Sociais é um espaço de formação

terconhecimentos nas lutas contra o modelo hegemônico de produção do conhecimento. É pela ação concreta das lutas sociais e processos formativos que esses movimentos têm dado densidade a educação popular. Isso porque essa prática educativa se confunde com as lutas dos movimentos sociais populares e das classes populares contra os sistemas mundiais de desigualdades.

Esse itinerário educativo tem constituído uma concepção de prática educativa que tem como conteúdo o **conhecimento transgressor** que se efetiva como paradigma emergente no contexto da Educação Popular, originário nas lutas contra-hegemônicas lideradas por setores das classes populares na constituição de um projeto utópico de justiça social. Esse conhecimento transgressor tem vindo a romper como o paradigma tradicional de ciência da modernidade. Fundamentando-se na concretude dos conteúdos, metodologias, práticas e saberes populares situados nas lutas dos movimentos sociais por direitos, contra o avanço do sistema capitalista, contra as formas de desumanização e contra o regresso colonial.

Contraditoriamente ao conhecimento eurocêntrico, o conhecimento transgressor da Educação Popular parte da realidade dos sujeitos, potencializando seu protagonismo

intercultural que promove um processo de interconhecimento e autoeducação com o duplo objetivo de aumentar o conhecimento recíproco entre os movimentos e organizações e tornar possíveis coligações entre eles e ações coletivas conjuntas. Constitui um espaço aberto para o aprofundamento da reflexão, do debate democrático de ideias, da formulação de propostas, da troca livre de experiências e da articulação para ações eficazes, de entidades e movimentos sociais locais, nacionais e globais que se opõem ao neoliberalismo e ao domínio do mundo pelo capital e por qualquer forma de imperialismo. Disponível em <http://www.universidadepopular.org/site/pages/pt/sobre-a-upms/o-que-e-a-upms.php> Acesso em: 20. Fev. 2016

para mudanças, adotando uma posição de participantes ativos nas transformações das desigualdades sociais. Neste sentido, a educação popular está enraizada nas experiências educativas da América Latina, com destaque para a concepção educação libertadora do brasileiro Paulo Freire e mais recente as virtuosas contribuições de estudos e pesquisas de Danilo Streck, do colombiano Orlando Fals Borda fundador do Conselho em Educação Popular da América Latina e do Caribe (CEAAL) e na concepção de Investigação-Ação Participativa, e ainda a concepção de sistematização das experiências do sociólogo Oscar Jara, entre outras.

Todas essas experiências compõem um mosaico de práticas educativas que relacionam Educação Popular na reinvenção das modalidades de ensino formal para produção do conhecimento transgressivo, como analisa Santos (2013, p. 428):

A vida cotidiana universitária tem um forte componente lúdico que favorece a transgressão simbólica do que existe e é racional só porque existe. Da transgressão igualitária, à criação e satisfação de necessidades expressivas e ao ensino- aprendizagem concebido como prática ideológica, a universidade organizará festas de novo senso comum.

No Brasil, desde a década de 1970, valorização da Educação Popular e sua conexão com a Universidade tem assumido novos contornos em decorrência do acesso das classes populares ao ensino superior, constituindo um novo perfil de jovens na universidade, tanto de docentes como de discentes. Essa nova dinâmica questiona a prática docente e sua relação

discente e, destes sobre o processo de democratização da universidade e da educação no Brasil.

Isso tem implicado na articulação de novas teorias e epistemologias emancipatórias ao reverso da ciência eurocêntrica “a universidade não está à margem dos processos históricos, portanto nela também predominam as vertentes teóricas vinculadas à epistemologia hegemônica – colonial, eurocêntrica, inscrita no projeto de modernidade” (ESTEBAN, 2013, p.297-298). Por isso a necessidade de romper com a invisibilidade de muitos dos saberes e das práticas educativas comprometidas com processos humanitários e com a formação de cidadãos de direitos e deveres, responsáveis por difundir esses conhecimentos.

Ao investigar experiências que registram novas práticas docentes e diferentes modos de produção de conhecimentos empenhados na formação integral dos sujeitos políticos para o exercício dos valores humanos, para práticas de cidadania, para autoconhecimento, para intercâmbios de saberes e para formação profissional, encontramos práticas educativas transgressora dos modelos dominantes.

Educação popular e conhecimento transgressor: alternativa para a formação docente

A atitude transgressora de Paulo Freire possibilitou um diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes populares, aproximando a Universidade dos princípios fundacionais da Educação Popular, o que tem possibilitado à universidade conviver com três de crises: a primeira, caracterizada como crise de hegemonia, quando ocorre a contradição entre pro-

dução da (e para a) alta cultura necessária à formação das elites e à produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais do desenvolvimento capitalista. A segunda crise, de legitimidade, provocada por ter deixado de ser uma instituição consensual de acesso restrito, passando a admitir o ingresso dos setores populares; a terceira crise é institucional, provocada pela reivindicação de autonomia para definir seus valores e objetivos, de um lado, e do outro, a pressão pela adoção de critérios de eficácia e produtividade “de natureza empresarial ou de responsabilidade social” (SANTOS, 2013).

Nesse sentido, é preciso que as classes populares disputem as crises como possibilidade de defesa de seu projeto de universidade, reafirmado sua concepção de educação libertadora. No Brasil, destacam-se como práticas dessa relação entre conhecimento acadêmico e conhecimento popular as experiências do Instituto Brasileiro de Desenvolvimento (IBRADES-RJ), do Centro de Educação Popular (CEPIS-SP), Ação Educativa (SP) e a Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP) objeto de estudo desta pesquisa, criada em 1988, três anos depois do fim da ditadura militar no contexto das escolas de formação e centros de assessoria em decorrência da expansão das organizações sindicais no Brasil.

O contexto histórico da prática educativa da EQUIP pode ser caracterizado em três momentos distintos: no primeiro, era definida como Escola Sindical priorizando a formação para o mundo do trabalho e defesa dos diretos trabalhistas do campo, através da relação direta com a Central Única dos Trabalhadores (CUT) no período, (1988-1990), referenciados nos fundamentos marxistas e classistas demar-

cando sua autonomia com relação ao Estado, contra essa estrutura considerada de dominação elitista e oligárquica.

No segundo momento (1990-2003), a EQUIP passou a priorizar a formação para intervenção estatal no campo do controle popular, dos direitos sociais, contribuindo para formulação de políticas públicas em parceria com os novos movimentos populares, predominantemente urbanos. O enfretamento ao avanço das políticas neoliberais assumindo uma vertente propositiva no campo dos mecanismos de participação direta e indireta de controle social a partir de leituras neomarxista, afirmando a luta de classes situada na construção do Campo Democrático Popular para o controle do Estado.

No terceiro momento, de 2003 aos dias atuais, a EQUIP enfatiza a formação na ação política de intervenção e execução de políticas públicas, em determinados momentos na relação direta com o Estado, a exemplo do Programa Arca das Letras, em parceria com Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) e o Programa Juventude Viva em parceria com Secretária Nacional de Juventude. Esse processo de transformação não é linear, pelo contrário são momentos distintos de disputas de concepções e valores na prática educativa da EQUIP, predominando a concepção de Educação Popular.

Diante desse contexto histórico, nosso itinerário investigativo centraliza sua análise na contribuição da Educação Popular com a formação de educadores e educadoras populares que muitos deles e delas assumem a docência no ensino superior, construindo aproximações entre as experiências em Educação Popular e Universidade, algumas federais e ou-

tras estaduais.

Alguns estudos, em nível de pós-graduação, identificaram essa relação, como afirma Rodrigues (1996, p. 143): “A EQUIP procurou realizar encontros com professores universitários que, por um motivo ou outro, já tinham um contato com a Escola, objetivando, fundamentalmente, trabalhar com a produção acadêmica sobre o Nordeste, os movimentos sociais, como também realizar intercâmbios”. Esse tema é recorrente, em virtude de levantamento de estudos e pesquisas que apresentassem dados sociais, políticos, econômicos sobre a realidade nordestina, uma vez que o desenvolvimento do Nordeste tem sido uma das dimensões educativas da EQUIP na superação das desigualdades regionais.

Outro destaque na produção do conhecimento transgressor, evidenciado na prática educativa da EQUIP, que articulam a relação entre saberes populares e saberes acadêmicos, notadamente, tem sido o estímulo aos educadores populares para continuação dos estudos na escola formal em nível básico e superior. Isso resultou na presença de educadores na universidade tanto como docentes como discentes, despertando estudos e pesquisas correlatos à prática educativa da EQUIP e às experiências dos movimentos e organizações sociais, sobretudo, nas áreas humanas sociologia, serviço social, história e educação, entre outras.

Essa realidade possibilitou mapear um grande número de educadores populares que são professores nas universidades que mantendo relação direta com a EQUIP, ora como educadores, facilitadores, expositores e ora produtores de material didático e técnico. Analisamos como a prática educativa nos marcos da Educação Popular contribui para a prá-

tica docente nas universidades públicas.

Durante as entrevistas procuramos cartografar os sentidos da produção do conhecimento transgressor centrada em duas questões básicas: como os docentes/educadores conceituam a prática educativa da EQUIP? Como concretizam a educação emancipatória em sua prática docente, com referência a primeira questão o educador e sociólogo, responde:

A prática educativa são processos de formação em que sujeitos por opção pessoal desenvolvem ações junto aos movimentos sociais, seja liderando ocupação de terra, abaixo assinado, passeatas, seja-se se colocando a serviço dessas organizações, desenvolvendo a assessoria técnica, assessoria pedagógica ou mesmo assessoria no campo da pesquisa levantando dados, informações a serviço de algumas lutas sociais populares. Na EQUIP vim perceber a dimensão da educação popular, sobretudo da educação popular dialética emancipatória. (Entrevista, educador sociólogo, 2015).

Formação na Ação - é essa formação que nasce a partir das práticas das pessoas e, vinculado a isso, o que a gente cunhou e construiu como **Formação Programada** - são aqueles momentos específicos em os educadores e educandos, as pessoas que fazem movimento, que fazem formação na ação parem para refletir sob essa prática e relacioná-la com outros temas vinculados ao conjunto de elementos. (Entrevista, educador sociólogo, 2015).

A concepção de prática educativa da Educação Popular constitui as opções epistemológicas e metodológicas na produção do conhecimento transgressor, como analisa Streck (2014, p. 166):

Aprender com o legado de uma concepção daquilo que acumulamos como pensamento crítico desencadeia um processo de formação que reafirma os princípios da educação popular, em que o educador e educadora seja capaz, não apenas de romper, mas propor novos paradigmas que reafirmem o compromisso político com a educação dos direitos humanos e a condição de “ser mais” dos homens e das mulheres do mundo.

Nesse sentido, a EQUIP tem um acervo significativo de publicações resultante de seus processos formativos como a sistematização das experiências dos momentos sociais em todo Nordeste, reafirmando o caráter educativo de sua missão como a Educação Popular e sua relação com os movimentos sociais, como consta:

Imagem – Série Educação Popular

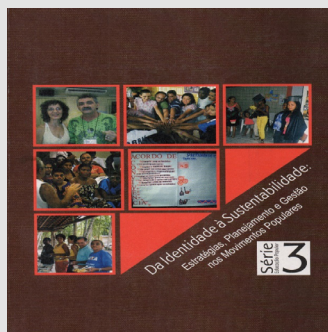


A Escola de Formação Quilombo dos Palmares – EQUIP tem a alegria de editar o segundo volume da Série Educação Popular, resultado de um recente e qualificado processo de pesquisa que contou com o esforço coletivo de diversos movimentos sociais populares em sistematizar vivências históricas de luta da população organizada no Nordeste do Brasil. (EQUIP, 2004, p. 3).

A Série Educação Popular pretende contribuir na compreensão do papel e atuação dos diferentes atores sociais, de diferentes formas vinculadas aos conteúdos da Educação Popular, de modo a afirmar uma cultura política de fortalecimentos dos movimentos sociais como sujeitos na construção de relações democráticas para o efetivo exercício de cidadania. (EQUIP, 2004, p. 4).

Fonte: EQUIP (2004).

Imagem – Série Educação Popular



A presente publicação é resultado de um processo de sistematização da experiência do Curso Ação Estratégica e Gestão dos Movimentos Sociais populares, que mobilizou mais de duas centenas de participantes dos movimentos sociais populares em diversos pontos da Região Nordeste do Brasil, envolvendo diversas entidades, tanto aquelas representativas dos próprios movimentos quanto aquelas de apoio à luta social.

O curso foi montado e coordenado pela Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP), Rede de Educadores dos Movimentos Populares do Nordeste e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Pró-Reitoria de Extensão – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas (GEPOL). (EQUIP, 2009, p. 5).

Fonte: EQUIP (2004).

A produção do conhecimento, a partir do processo da sistematização das experiências, reafirma os saberes populares que tem sido invisibilizados pelo pensamento hegemônico de educação dominante. Oscar Jara (2015) afirma que: “*La sistematización de experiencias es un ejercicio intencionado que busca penetrar em la trama ‘proximo compleja’ de la experiencia y recrear sus saberes com un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido.*” (p. 61). Nesse sentido, essas publicações sistematizam a prática educativa da EQUIP em suas três dimensões: política, pedagógica, investigativa que fundamentam sua concepção de educação, a saber:

A **dimensão investigativa** traduz o esforço de sempre fazer anteceder, a uma ação, um diagnóstico. Os próprios processos formativos trazem na sua concepção metodológica uma dimensão investigativa que lhe é constitutiva, uma vez que o contexto é o ponto de partida da ação formativa.

A **dimensão pedagógica** traduz a formação em si, sendo também o esforço de estar sempre criando e recriando metodologias participativas, tanto dos educadores quanto dos educandos, desenvolvendo a capacidade de proposição e de construção coletiva de conhecimentos.

A **dimensão política** é inerente, como uma dimensão explícita e conscientemente assumida a todo trabalho de Educação Popular, que contém uma intencionalidade política de mudança da realidade social e que só pode lhe dar consequência na forma da ação planejada. (PLANO DE TRABALHO, EQUIP, 2015, p. 6).

Por isso, a prática educativa da Educação Popular rompe com saberes hegemônicos ao mesmo tempo em que vai construindo uma concepção de educação que interessa a emancipação das classes populares. Neste sentido, o conhecimento transgressor vai contribuindo para a prática docente no sentido de garantir novas correntes teórico-epistemológicas na universidade, conforme afirma o educador docente sociólogo, ao dizer:

Eu estou convencido que essa minha experiência na educação popular e na Escola de Formação Quilombo dos Palmares me deu vários elementos pedagógicos, teóricos, metodológicos que tem consequência na minha vida acadêmica, na sala de aula, na pesquisa, na extensão. Então para mim é importante que eu tenha uma prática

transgressora, mas que essa minha transgressão contamine outros colegas, o que não é fácil porque também tem uma tradição muito enciclopedista na universidade. Eu acho que nesse sentido a minha experiência nesses anos todos na EQUIP dar uma qualidade ao meu trabalho acadêmico na universidade com os alunos e com os meus colegas professores. (Entrevista, educador sociólogo, 2015).

O processo de democratização da universidade permitiu, ainda, que em parte, a incidência de novos conhecimentos e saberes no espaço acadêmico como possibilidade de descolonização do conhecimento universitário. Avançar nesse sentido implica superar problemas enraizados no modo de ser e fazer da Universidade, o que Paulo Freire identificou no final dos anos 1950, quando em sua tese “Educação e Atualidade brasileira”, afirmou que as instituições educacionais têm problemas que transcendem elas próprias e, diante disso, há necessidade de “[...] revisão do nosso processo educativo” e de nos “pormos em posição orgânica face aos problemas de nossa sociedade, para a validade de nossos projetos. Mais ainda - para que possamos projetar” (FREIRE, 2002, p. 81-82). Assim reafirmamos o conhecimento transgressor como conteúdo central da educação popular como possibilidade para formação docente e democratização da educação enquanto espaço de conhecimento contra-hegemônico.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Escola de Formação Quilombo do Palmares. **Movimentos sociais e educacionais no nordeste.** – Recife: EQUIP, 2014. 260p.: il. (Série Educação Popular 2).

BRASIL. Escola de Formação Quilombo do Palmares. **Nordeste: exigências conjunturais aos movimentos sociais populares,** Recife, 2000. (Cadernos do Nordeste, n. 10, EQUIP).

BRASIL. Escola de Formação Quilombo do Palmares. Gaveta Aberta. **Os movimentos sociais do campo, movem.** Recife: EQUIP, 1996.

DEWEY, John. **Democracia e educação:** capítulos essenciais. Apresentação e comentários Marcus Vinicius da Cunha. [Tradução Cavallari Filho]. São Paulo: Ática, 2007.

ESTEBAN, Maria Teresa, TAVARES, Maria Teresa Goudard. **Educação Popular e a Escola Pública: Antigas questões e novos horizontes.** (Org.). Danilo R. Streck, Maria Teresa Esteban. In.: **Educação Popular: lugar de construção social coletiva** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Educação e atualidade brasileira.** 2 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Medo e ousadia:** cotidiano de professor. Tradução Adriana Lopes – 13. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo.** 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HOLLIDAY, Oscar Jara. Producir conocimientos desde las prácticas de acción social de las universidades. Sistematización de experiencias de extensión universitaria em Costa Rica 2013 – 2014. In.: **Educación Popular, Ciencias Sociales y Universidad. La Piragua – Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política**, nº 41, Lima – Perú, 2015. p. 55-76.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal/Lógica Dialética.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A. Rio de Janeiro – RJ, 1983.

RODRIGUES, Daniel Alvares. **A Construção dos Princípios Político-Pedagógicos na Trajetória da Escola de Formação Quilombo dos Palmares (1987-1994).** 1996. 201 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro de Educação, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. – 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.).
Educação Popular: lugar de construção social coletiva –
Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____ et al. (Org.). **Educação Popular e Docência** –
1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção docência em
formação: Educação de Jovens e Adultos/Coordenação
Selma Garrido Pimenta).

PRÁTICAS EDUCATIVAS E AS POSSIBILIDADES DE APRENDER BRINCANDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Francisca Maria Coelho de Sousa
Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino
Maria do Carmo Alves do Bomfim*

Introdução

A compreensão do lúdico como atividade necessária à Educação Infantil não se realiza apenas como uma ação recreativa, mas pelo reconhecimento do seu potencial como instrumento colaborador para o desenvolvimento das crianças no seu processo de aprendizagem na Educação Infantil. Portanto, é fundamental que os educadores atuantes na Educação Infantil compreendam que, no brincar as crianças também aprendem e se desenvolvem.

Por considerarmos que o universo infantil está permeado pela ludicidade e por entendermos que as práticas edu-

cativas na escola se utilizam dessa importante ferramenta, questionamo-nos: como a escola inclui as atividades lúdicas no seu cotidiano escolar? De que forma os educadores vêm trabalhando a ludicidade na escola? Que aprendizados são oportunizados nas vivências e nas experiências da escola?

Diante dessas questões, metodologicamente, fizemos observações nas turmas do maternal e do 1º período da Educação Infantil de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado no bairro Dirceu I, zona sudeste, município de Teresina (PI). Em sala de aula e no ambiente educativo como um todo, foi possível produzir informações referentes à prática educativa e às atividades realizadas com as crianças envolvendo o brincar como processo para o ensino e a aprendizagem. Entrevistamos as duas professoras dessas turmas, ambas têm formação em Pedagogia e atuam há seis anos na Educação Infantil.

A escola é um espaço de interação e de aprendizado. É por meio dela que a criança apropria-se do saber sistematizado, desenvolvendo suas competências e habilidades. Por isso, é de suma importância que os educadores explorem o lúdico no cotidiano escolar, pois os brinquedos, as brincadeiras e os jogos estimulam o aprendizado prazeroso e, ao mesmo tempo, oferecem às crianças um ambiente agradável, onde elas possam se sentir à vontade como integrantes do meio no qual estão inseridas.

A ludicidade contribui para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. É possível aprender brincando, o lúdico pode ser instrumento colaborador para a concretização do ato pedagógico. No entanto, alguns educadores não utilizam o lúdico em sua prática educativa no

ambiente escolar, mais especificamente em sala de aula, o que inviabiliza despertar, no aluno, o interesse pelo aprender brincando.

Nessa perspectiva, o educador como agente mediador do processo de ensino deve estimular, em suas aulas, a ludicidade como recurso facilitador do aprendizado, pois o lúdico proporciona à criança o conhecimento, faz com que ela se sinta incluída no ambiente e motivada a participar das atividades propostas. O lúdico é uma ferramenta com forte teor motivacional, capaz de gerar envolvimento, por parte das crianças, em relação aos conteúdos escolares.

O lúdico na educação infantil: considerações iniciais

Para compreender o lúdico na atualidade, é necessário conhecer a partir do entendimento sobre o modo de vida europeu na Idade Média e na Idade Moderna, razão pela qual a educação infantil é vista de modo tão diferente do que concebemos hoje. O universo lúdico representado pelas brincadeiras, pelos brinquedos e pelos jogos são manifestações presentes desde os primórdios da humanidade, ocupando lugar de destaque na vida das crianças durante toda a infância. Para Wajskop (2012), desde os primórdios da educação greco-romana, utilizava-se o brinquedo na educação associando a ideia de estudo ao prazer.

A infância na Idade Média, em razão das precárias condições de higiene e de saúde, teve elevadíssimo índice de mortalidade infantil, a ponto de a morte de crianças ser considerada um fenômeno natural. Na época, algumas crian-

gas eram entregues a outras famílias para serem cuidadas, acreditando-se que, assim, elas aprenderiam ofícios e viveriam situações do mundo adulto do qual já faziam parte. Desse modo, a criança era considerada um adulto em miniatura, tanto nas ações quanto em seu desenvolvimento socioemocional, o que refletia até na forma de vestir: mulheres e meninas vestiam saias e vestidos longos, homens e meninos vestiam calças compridas e camisas. Nesse período, o jogo foi utilizado como meio de propagar princípios de ética e moral e conteúdos escolares, mas não era visto com um recurso pedagógico sério para a educação.

A partir do século XVI, na Idade Moderna, dois movimentos, o Iluminismo e o Renascimento, redimensionaram a sociedade, que passou de agrária, no feudalismo, para capitalista, levou a sociedade ao anseio por maiores ganhos na produção e a busca por alternativas para melhorar a fabricação de mercadorias. Com o surgimento da chamada Revolução Industrial, gera-se um conflito familiar nas crianças com idade entre zero e seis anos, o qual eclode no contínuo abandono por parte dos seus pais, até mesmo das mães, em relação aos seus filhos, pois os genitores agora tinham de trabalhar nas recém-inauguradas fábricas. Por isso, a educação desempenhou importante papel em formar os profissionais técnicos das diversas especialidades, visando a suprir essa demanda criada pelo mercado de trabalho moderno, causada pela construção de muitas escolas, conseqüentemente houve um redimensionamento à Educação Infantil.

Os filhos de operários estavam sofrendo maus-tratos e abandono, para que os pais pudessem trabalhar, enquanto os filhos de burgueses frequentavam a escola. Para mudar

essa realidade, aos poucos foram sendo criadas instituições formais para o atendimento dessas crianças, as quais não tinham propostas pedagógicas, e a maioria das atividades eram voltadas para bons hábitos de comportamento, internalização de regras morais e valores religiosos.

Podemos afirmar as instituições de Educação Infantil na Europa nasceram como uma resposta à situação de abandono e maus-tratos aos quais as crianças eram submetidas. A educação para crianças foi criada com características de assistencialismo, destinadas às famílias de classes desfavorecidas, que necessitavam trabalhar e não podiam cuidar de seus filhos.

Para Kishimoto (2011), no período do Renascimento a brincadeira era compreendida como conduta livre que favorecia o desenvolvimento da inteligência e facilitava o estudo. E, no Romantismo, o lúdico apareceu como instrumento de aprendizagem na Educação Infantil sendo o brincar visto como conduta típica e espontânea, fazendo surgir nova percepção de criança.

No Brasil, de certo modo, a situação foi similar. O contexto mais aceito foi de que a criança devia ser atendida pela mãe ou outros familiares, em um ambiente doméstico. Em decorrência do Capitalismo, com as recém-criadas fábricas, criou-se uma demanda que até então não existia: durante a jornada de trabalho, as crianças ainda eram muito novas para irem à escola e as mães da classe operária precisavam de lugares para deixar seus filhos. A educação de crianças iniciou, então, com caráter assistencialista, com a ideia de que o atendimento institucional seria um favor feito como caridade para mães solteiras e/ou que não tivessem condições de ficar

com seus filhos.

Foi a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024, de 1961, no capítulo que trata da chamada educação pré-primária, que a Educação Infantil adquiriu caráter legal. Conhecida como educação pré-primária, destinou-se aos menores até sete anos, sendo ministrada em escolas maternas ou jardins de infância. Pautada em uma visão assistencialista, por volta de 1964, época dos governos militares, foram criados órgãos como a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) que defendiam a ideia da creche como um favor à criança e à sua família. Era oferecida, ainda, ajuda às entidades filantrópicas na tentativa de atenuar o problema da marginalização existente.

Assim, os jardins de infância, criados pelas Secretarias de Assistência Social, tinham caráter assistencialista e propiciavam às crianças higiene e condições de saúde que não poderiam ter em casa, bem como a alimentação. Além disso, algumas creches e pré-escolas particulares se tornavam cada vez mais numerosas e pautavam suas propostas de trabalho na estimulação cognitiva e no preparo para a alfabetização.

Já a partir da década de 1970, com a segunda LDB de nº 5.692, publicada em 11 de agosto de 1971, a creche tornou-se um direito do trabalhador, efetivado na prática das grandes empresas e surgiram muitos documentos que expressam a educação pré-escolar como objetivo de preparação do aluno para o ingresso no primeiro grau.

Tendo por base a Constituição de 1988, que reconheceu como direito da criança o acesso à Educação Infantil –

em creches e pré-escolas –, a terceira LDB, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, proclama a Educação Infantil como direito das crianças de zero a seis anos, e como dever do Estado; e que as instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) devem fazer parte da educação básica, junto com o ensino fundamental e o ensino médio, em vez de permanecerem ligadas às Secretarias de Assistência Social.

Desse modo, as instituições de Educação Infantil têm por função educar e cuidar de forma indissociável e complementar das crianças de zero a seis anos. Contrariando a proposta do educar e assistir, exige-se atualmente o educar e o cuidar das crianças nessa faixa etária, seja no período parcial ou integral determinado pela instituição, seja, ainda, pela nomenclatura dada à instituição (creches ou pré-escolas).

A Lei n. 11.114, de maio de 2005, tornou obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade, e a Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, alterou a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Assim, a Educação Infantil passou atender a crianças de zero a cinco anos.

A incursão dessas leis para fundamentar nosso estudo, é justificada para enfatizar que, historicamente e culturalmente, as crianças frequentaram jardins de infância, creches e pré-escolas; e, pedagogicamente, primava-se pelo cuidar e pelo brincar. De certo modo, a ludicidade, as brincadeiras e os jogos infantis estão presentes desde os tempos primórdios na vida da criança. Porém, o aspecto de aprender brincando

não era enfatizado, até porque não foi objetivo principal na Educação Infantil.

A partir de LDB em vigor, a tríade “educar, cuidar e brincar” modifica o modo como percebemos a criança e a Educação Infantil. A ludicidade passa a ter caráter educativo para atender aos eixos da educação e da brincadeira. Nesse sentido, apontamos dois grandes eixos a serem considerados: a brincadeira como atividade cultural que deve ser incorporada ao currículo da Educação Infantil; e o papel mediador do professor na construção do conhecimento e dos conteúdos curriculares.

O universo lúdico está estreitamente ligado à infância e à vida das crianças. Assim, o jogo, os brinquedos e as brincadeiras passaram a ter significado no âmbito educacional infantil, constituindo-se não mais como atividade simples de recreação e sem importância, mas como uma manifestação produtora do saber, pois, além de contribuir para o processo de aprendizagem, permite às crianças mais felicidades e satisfações na escola.

O papel do lúdico no desenvolvimento infantil

O lúdico surge, para o ensino e a aprendizagem, como uma ferramenta para o professor utilizar no processo de desenvolvimento da criança. Segundo Antunes (2008, p. 19), “[...] a criança que brinca está desenvolvendo sua linguagem oral, seu pensamento associativo, suas habilidades auditivas e sociais, construindo conceitos de relações espaciais e se apropriando de relações de conservação, classificação, se-

riação”. Nessa perspectiva, o brincar é uma conduta natural e espontânea da infância, é uma atividade que possibilita às crianças aprenderem de forma intuitiva, pois brincam sem saber que estão aprendendo, facilitando a compreensão dos conteúdos escolares.

A respeito dessa ferramenta intencional na prática educativa, para Kishimoto (2011, p. 40),

[...] quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagens, surge à dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para o brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem.

Desse modo, o lúdico é considerado prazeroso, devido à sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e global, criando um ambiente favorável à aprendizagem. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna o lúdico uma ferramenta com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado que propicia o envolvimento das crianças com os conteúdos escolares.

Com base no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI),

[...] é fundamental oferecer as crianças condições para o processo de aprendizagem: Educar significa proporcionar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de re-

lação interpessoal, de ser e estar com outros em uma atitude básica de aceitação. (BRASIL, 1998, p. 23).

Desse modo, o professor, como mediador do processo de aprendizagem, deve oferecer aos seus alunos condições para que o brincar faça sentido, para que a criança transforme sua realidade de maneira singular, atribuir-lhe significação, ou seja, nunca se brinca sem aprender com o brincar. Ou seja, é preciso valorizar os conhecimentos adquiridos espontaneamente pelas crianças, internalizado por meio do lúdico, e não o desprezar em detrimento do conhecimento sistematizado, mas articular um ao outro utilizando instrumentos que colaborem para tornar o aprendizado mais prazeroso em sala de aula. O aprendizado vivenciado pelo brincar em sala de aula na Educação Infantil objetiva na criança momentos de interação entre o ensino e a aprendizagem, estimulando potencialidades intencionais para o seu desenvolvimento total. O lúdico é, portanto, estratégia para as crianças se apropriarem do mundo real.

Em consonância a esse aprendizado, observamos que na LDB n° 9394/1996, a finalidade da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade a com. Sobre esse desenvolvimento, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990, p. 3) enfatiza ser “[...] o direito ao lazer, à diversão e serviços [...]”. De certa forma, transparece a preocupação em promover melhores condições aos processos de aprendizagem, em que são construídas as capacidades e as potencialidades da criança em fase de desenvolvimento.

No RCNEI fica evidente a preocupação em vincular o

simbólico e a realidade vivenciada pela criança, e o professor é sensibilizado a desenvolver essas situações:

[...] para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta. (BRASIL, 1998, p. 27).

Sendo assim, as instituições de ensino infantil devem considerar o brincar como meio de aprendizagem no ambiente escolar envolvendo o brinquedo, o jogo e a brincadeira. O lúdico no ambiente escolar infantil funciona como um elo integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais da criança em formação. Além disso, as crianças adquirem a capacidade de simbolização, permitindo vencer os obstáculos da vida.

O RCNEI (1998, p.23) ressalta, ainda, a contribuição do brincar para o desenvolvimento infantil ao mencionar que:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

O brincar possibilita à criança relacionar-se com o mundo externo, contribuindo para a formação da personalidade dela. As atividades lúdicas auxiliam na construção de competências importantes para o desenvolvimento infantil. Partindo desse pressuposto, as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina também destacam a importância do lúdico como instrumento colaborador no contexto educacional infantil quando cita:

A ideia de um ensino despertando a partir do interesse da criança acabou transformando o sentido do que se entende atualmente por material ou recurso pedagógico. Cada criança, independente de sua idade, passou a ser um desafio à competência do professor. Seu interesse passou a ser a força que comanda o processo de aprendizagem; suas experiências e descobertas, o motor de seu progresso, e o professor um gerador de situações estimuladoras e eficazes. O jogo ou brincadeira nesse contexto ganha espaço, como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse da criança, desenvolve níveis diferentes de suas experiências pessoal e social, ajuda-a a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade através de um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem. (PIAUÍ, 2008, p. 33).

Portanto, o brincar pode ser compreendido como uma rica possibilidade de construção de identidade nas crianças. O professor como mediador dessa construção necessita compreender que os brinquedos, os jogos e as brincadeiras são importantes instrumentos colaboradores pedagógicos de ensino e aprendizagem em sala de aula. Em outras palavras,

na Educação Infantil, as atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento e o aprendizado das crianças de zero a cinco anos de idade. Brincando, as crianças interagem umas com as outras e desenvolvem a imaginação, a criatividade e a capacidade motora e de raciocínio.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), quando comentam sobre a prática educativa na Educação Infantil, destacam que, pedagogicamente, o currículo terá como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. Compreendemos que as instituições de Educação Infantil devem dar mais relevância ao brincar como meio de ensino e aprendizagem incorporando atividades educativas que envolvam nas aulas o universo lúdico como brinquedos, brincadeiras e jogos prevendo critérios de escolha, seleção e utilização de acordo com cada faixa etária de modo a prevalecer a aquisição do conhecimento e o processo de desenvolvimento.

O brincar na pré-escola garante às crianças aprendizagem mais significativa, pois elas precisam do concreto e do abstrato para aprender. Em termos práticos, o lúdico na Educação Infantil é fundamental para os professores que trabalham nesse segmento. A criança, naturalmente, brinca, e, ao brincar, faz uma relação entre seus conhecimentos e o que está visualizando, e vai construindo seu conhecimento de mundo. Ao brincar, internaliza aspectos do mundo que a cerca e coloca para fora a sua percepção, os seus pensamentos. Desse modo, para o professor, a brincadeira tanto serve como estratégia ou como recurso pedagógico que promove o processo de aprendizagem nas crianças, como beneficia o desenvolvimento global delas.

A brincadeira por meio do corpo, do movimento, da imaginação, das palavras, da afetividade vai se consolidando durante toda a vida da criança. Diante da necessidade do brincar para a criança, pode ser utilizado como recurso pedagógico na Educação Infantil:

Incentivar o lúdico como inesgotável efluente conteúdo de aprendizagem da criança sobre si mesma, sobre a cultura e sobre as formas de relação com o outros, sem que sua função subsidiária de recurso didático ou procedimento para organizar o processo de educação esvazie o verdadeiro sentido que ele tem para a criança. (BRASIL, 2010, p. 74).

A importância do lúdico na Educação, e principalmente na vida da criança deve ser associado como um recurso colaborador em sala de aula. Ao propor ações que envolvam o lúdico no contexto infantil, sejam elas sensório-motoras simbólicas ou sustentadas pela presença de um sistema de regras, aparece exercendo uma função de socialização que permite a inscrição de comportamentos socialmente expressivos na própria ação da criança.

As professoras, sujeitos da pesquisa, afirmaram que compreendem o brincar como instrumento pedagógico na sala de aula que contribui para o processo de ensino e aprendizagem permitindo a manifestação da criatividade da criança e seu desenvolvimento físico, psicomotor e estimulando o interesse pelo conteúdo. Nesse sentido, podemos constatar que as educadoras incorporam o lúdico como eixo norteador de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, denotando que elas compreendem a necessidade e a importância de tra-

balhar o lúdico no contexto educacional infantil, pois, brincando a criança desenvolve-se integralmente.

Brinquedos, brincadeiras e jogos: instrumentos lúdicos no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil

Os brinquedos, as brincadeiras e os jogos representam formas singulares pelas quais, especialmente as crianças, compreendem o mundo. Além de estimular a curiosidade, a confiança, o pensamento, concentração e a atenção,

[...] os brinquedos são parceiros silenciosos que desafiam as crianças, eles permitem que as crianças conheçam com mais clareza importantes funções mentais, como o desenvolvimento do raciocínio abstrato e da linguagem. O brinquedo não é apenas um objeto que as crianças usam para se divertirem e ocuparem o seu tempo, mas é um objeto capaz de ensiná-las e torná-las felizes ao mesmo tempo. (MALUF, 2009a, p. 44-45).

Nessa perspectiva, o brinquedo é um promotor de aprendizagem e de desenvolvimento para as crianças, coloca-as diante de situações lúdicas prazerosas, reveladoras e imaginárias, assim, aprendem e constroem habilidades.

O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções es-

pontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la. (KISHIMOTO, 2011, p. 40).

O brinquedo, quando utilizado como instrumento colaborativo na Educação Infantil, apresenta inúmeros benefícios como a construção de representações cognitivas na criança, a manipulação de objetos e o desempenho de ações motoras. Para obter êxito, os brinquedos são classificados por objetivos específicos para o desenvolvimento corporal, intelectual, afetivo, criativo e social. Assim,

[...] a primeira idade (atividade sensório-motora): boneca, ursinho e bola; Atividades intelectuais (reproduzem o mundo técnico); Desenvolvimento afetivo (fazem vários desenhos relacionados com a afetividade); Atividades criativas (constroem fantoches e outros brinquedos); Relações sociais (fazem vários desenhos e brinquedos com outras crianças). (MALUF, 2009a, p. 46).

A maneira de introduzir o brinquedo no mundo da criança é importante. É por meio do dele que a criança realiza gestos, insere-se em contextos, vivencia estórias e práticas que possibilitam satisfação no ato de brincar. O processo de construção do aprendizado se torna mais significativo para as crianças mediante a participação no brincar, que é uma necessidade durante a infância, portanto, chamamos a atenção para disponibilização dos brinquedos, que contenham cores e formas diversas, de modo que os cuidados a prevalecer quanto ao seu uso importem na precaução para não se ma-

chucarem.

Ainda para Maluf (2009a, p. 40), “[...] o brinquedo significa um pedaço do mundo que ela já conhece, e o resto do mundo ela ainda vai explorar”. É muito interessante observar crianças brincando, temos condições de melhor conhecê-las e entendê-las. São criadas oportunidade para inventar e reinventar seu mundo de maneira a construir significações para ela, assim, o brinquedo ainda desempenha funções, tais como: o pensamento criativo, o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento social e o emocional.

No que se refere às brincadeiras, Winnicott (1965 *apud* MALUF, 2009b, p. 50-51.) aponta aspectos relevantes para o desenvolvimento infantil:

As crianças tem prazer (físico e emocional) em todas as experiências de brincadeiras; A criança aprecia concluir que seus impulsos coléricos ou agressivos podem ser expressos sem retorno do ódio e da violência do meio para com ela; As crianças brincam para dominar angústias, controlar ideias ou impulsos que conduzem a angústias se não forem dominados; A personalidade infantil evolui através de suas próprias brincadeiras e das invenções de brincadeiras feitas por outras crianças e por adultos; A brincadeira fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais, propiciando o desenvolvimento de contatos sociais; A brincadeira, o uso de formas e artes e a prática religiosa de relações emocionais tendem, por métodos diversos, mas aliados à unificação e integração geral da personalidade.

Em relação às brincadeiras, ressaltamos a sua importância também como instrumento lúdico no processo de ensino

e aprendizagem. Elas favorecem nas crianças a autoconfiança, auxiliando-as a ultrapassar progressivamente suas cognições de forma criativa. É fundamental registrar as contribuições das brincadeiras na Educação Infantil para o processo de ensino e aprendizagem. Ao brincar, as crianças em idade pré-escolar criam situações imaginárias já vividas em outro contexto ou momento e vive, nesse sentido, o faz-de-conta.

É notório que as brincadeiras possibilitam a ação com significados, pois fazem com que as crianças sigam regras, cada faz-de-conta supõe comportamentos próprios da situação. Vygotsky (1991 *apud* MALUF 2009a, p. 60) não hesitou em conceber “[...] a brincadeira como zona de desenvolvimento proximal, pois nela a criança supera a sua própria condição do presente, agindo como se fosse maior. A criança desafia seus próprios limites, ações e pensamentos”.

Desse modo, a criança envolve-se em um mundo imaginário no qual todos os seus desejos são alcançáveis, desenvolvendo, por meio da brincadeira, a sua imaginação, portanto, por meio da fantasia, a criança cria um mundo de papéis e de relações sociais transformando sua realidade abstrata em concreta.

A brincadeira de papéis influencia decisivamente o seu desenvolvimento global das crianças. Ao brincar, ela aprende a ser e agir diante das coisas e das pessoas, pois é partir das ações práticas realizadas que os processos internos se estruturam, orientando outras ações práticas, mais autônomas e complexas, que enriquecerão os processos internos e assim sucessivamente. Portanto, as brincadeiras infantis destacam-se no vasto campo social que circunscreve a vida da criança e que representa a

base do desenvolvimento de todos os atributos e propriedades humanas. (MARTINS, 2006, p. 39).

Ao demonstrar as relações entre a brincadeira de papéis e o desenvolvimento da personalidade, o autor nos incita que as brincadeiras desempenham funções imprescindíveis no desenvolvimento da criança do ponto de vista cognitivo, afetivo e social. Sendo assim, é por meio do lúdico que as crianças podem vivenciar diferentes sentimentos que fazem parte da sua realidade, pois ir, aos poucos, se conhecendo e aceitando a existência dos outros, estabelecendo suas relações sociais. A brincadeira infantil possibilita à criança a imitação de diferentes papéis, ação que facilita a expressão de sentimentos nas relações que estabelece com as pessoas do seu meio.

A contribuição da brincadeira na Educação Infantil também é imprescindível para que as crianças possam desenvolver o interesse pelo aprender brincando na instituição escolar, pois é a partir das brincadeiras que o educador pode introduzir conteúdos escolares tornando a aula menos rígida e mais prazerosa.

Por meio da brincadeira, a criança aprende a seguir regras, experimenta formas de comportamento e socializa, descobrindo o mundo ao seu redor. Brincando com outras crianças, encontra seus pares e interage socialmente, descobrindo, desta forma, que não é o único sujeito da ação, e que, para alcançar seus objetivos, precisa considerar o fato de que outros também têm objetivos próprios. (TEIXEIRA, 2010, p. 49).

As crianças, na Educação Infantil, devem vivenciar brincadeiras que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem, como também promovam o desenvolvimento de habilidades psicomotoras. Para Wajskop (2012, p. 36),

[...] a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação entre os pares em uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos.

As brincadeiras são fundamentais na infância, por isso é importante que as escolas deem condições adequadas ao brincar, visando a promoção de situações compatíveis com as necessidades apresentadas pelas crianças, oportunizando a estimulação para o seu desenvolvimento.

O jogo é outro importante colaborador para o processo de desenvolvimento infantil, é fonte de interação e proporciona às crianças uma aprendizagem carregada de significados. De acordo com Maluf (2009b), “[...] o jogo é construtivo porque pressupõe uma ação do indivíduo sobre a realidade. É uma ação carregada de simbolismo, que dá sentido à própria ação, reforça a motivação e possibilita a criação de novas ações”. Com isso, nas suas diferentes formas, auxilia no processo de ensino e aprendizagem, tanto no desenvolvimento da motricidade fina e grossa, bem como no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, as novas situações que, por sua vez, ocorrem quando jogamos ou quando obedecemos a regras.

Na Educação Infantil, a classificação dos jogos com base em Jean Piaget (2010, p. 160) tem sido comumente trabalhada considerando a evolução das estruturas mentais do ser humano: Jogos de exercício (0 a 2 anos) sensório-motor; Jogos simbólicos (2 a 7 anos) pré-operatório; e os Jogos de regras (a partir de 7 anos).

O autor compreende que os jogos trazem em si o aspecto lúdico, o aspecto do prazer. Além disso, é essencial na construção dos conhecimentos cognitivos nas crianças e, portanto, fundamental na escola como instrumento pedagógico. Os jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras são de grande importância na Educação Infantil, pois o professor pode trabalhar com esses jogos em sala de aula, explorando o cognitivo dos alunos de maneira prazerosa independentemente da idade escolar das crianças.

Isso implica que a função lúdica está presente na infância desde muito cedo. Por meio de um simples brincar de boneca ou de bola, as crianças utilizam o seu potencial de imaginação. Já a função educativa, normalmente se insere no ambiente escolar, principalmente na Educação Infantil, possibilitando que as crianças construam competências e habilidades mediadas pelos jogos. Conforme Antunes (2008, p.14)

[...] jogo constitui uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento social. Mais ainda, o jogo pedagógico pode ser um instrumento da alegria. Uma criança que joga antes de tudo o faz por que se diverte, mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor, após o jogo, trabalhar suas regras pode ensi-

nar-lhe esquemas de relações interpessoais e de convívio éticos.

Por meio do jogo, as crianças canalizam suas energias, liberam suas fantasias, transformam suas realidades. Realizados coletivamente, facilita a integração, a expressão e o respeito ao outro. Os jogos são instrumentos integradores e de fundamental importância para despertar o interesse da criança, além de ser propício para o desenvolvimento infantil. Froebel (2001 *apud* TEIXEIRA, 2010, p. 25) ressalta que:

[...] o jogo constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança, a manifestação espontânea e natural do mundo intuitivo, imediatamente provocada por uma necessidade interior. Por isso, quando brinca, a criança está imersa em um mundo de alegria, contentamento, paz e harmonia, proporcionados pelo brincar espontâneo.

Sendo assim, a criança amplia seu conhecimento de mundo social, respeita a si mesmo e aos outros. Auxiliando em todos os sentidos o crescimento cognitivo da criança, o brincar como atividade humana tem grande predomínio na infância, por isso seu emprego em sala de aula pelo educador possibilita às crianças maior aproveitamento das atividades escolares, contribuindo dessa forma para o processo de aprendizagem.

Brinquedos, brincadeiras e jogos, no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, são elementos indispensáveis para que haja aprendizagem com sentido para a criança, que proporcione prazer no ato de aprender. Brincar é uma atividade natural do ser humano e merece papel rele-

vante não apenas na Educação Infantil, mas em todos os ambientes educativos de formação das crianças, independentemente da idade. As educadoras pesquisadas confirmam que o ato de brincar contribui para o processo de aprendizagem.

Algumas atividades realizadas na Educação Infantil abordam temáticas como: *Esquema Corporal* (as partes do corpo); *Lateralidade* (o que está à direita, à esquerda, mão/pé – direito ou esquerdo); *Posição* (o que está embaixo, em cima, dentro, ao lado, em frente, atrás); *Direção* (o que está indo para cima, para baixo); *Espaço* (o que está mais próximo, mais distante); *Tamanho* (o que está menor, maior, mais grosso, mais fino, mais alto, mais baixo); *Quantidade* (o que tem mais, menos, mais cheio, menos cheio, o que tem um ou nenhum); *Forma* (identificar retângulo, quadrado, triângulo); *Discriminação Visual* (o que tem diferente, igual); *Discriminação auditiva* (o que tem o mesmo som - inicial ou final); *Verbalização da palavra* - ditada palavras com figuras; *Análise e Síntese* – contar uma história.

Para desenvolver algumas habilidades e competências, são utilizadas estratégias de desenho, pintura, ditado de palavras com figuras, contação de estórias. Essas e outras atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento e o aprendizado das crianças de zero a cinco anos de idade. Brincando, elas interagem umas com as outras, desempenham papéis sociais, desenvolvem a imaginação, a criatividade e a capacidade motora e de raciocínio. Durante as observações em sala de aula, foi possível perceber que as professoras trabalham o lúdico como recurso facilitador do ensino e aprendizagem em sala de aula, por meio de brincadeiras, jogos, gincanas, desenhos, contribuindo, dessa maneira, para que os educan-

dos aprendam os conteúdos escolares. Portanto, o lúdico é um importante fator pelo qual aprender torna o processo de aprendizagem mais rico e prazeroso.

Professor como mediador das atividades lúdicas na educação infantil

A prática educativa permeada por brinquedos, brincadeiras e jogos na Educação Infantil requer o envolvimento dos docentes na tarefa de proporcionar às crianças, desde cedo, diferentes estratégias facilitadoras na construção do conhecimento sistematizado. É papel do educador mediar, criar e organizar os espaços propícios à aprendizagem, disponibilizar materiais apropriados, participar, compartilhar e orientar, ou seja, intermediar a construção do conhecimento. Teixeira destaca que:

Ao utilizar o brinquedo nas aulas como material pedagógico, é importante que o professor não se deixe levar por uma liberdade de exploração, ou seja, simplesmente deixar os alunos em um determinado espaço brincado sem nenhuma orientação e consciência de suas ações. Deve haver planejamento, e as atividades devem ser mediadas pelo professor, desafiando os alunos na resolução de problemas, aumentando o repertório de suas ações, estimulando sua criatividade e, principalmente, contribuindo para a sua formação (TEIXEIRA, 2010, p. 66).

Entendemos a oferta de brinquedos como princípio do processo educativo. Entretanto, apenas a disponibilidade destes não é satisfatória. É imprescindível que o educador

inclua o brincar em sua prática pedagógica, mas supondo certa intencionalidade, ou seja, tenha objetivo e consciência da importância e da relevância de sua ação em relação ao desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, pois o ato de brincar favorece que a criança brinque e se desenvolva físico, intelectual, afetivo e social.

Constatamos também que as professoras colaboradoras neste trabalho, em geral, desenvolvem atividades por meio das brincadeiras, quebra-cabeças, alfabeto móvel, bingo, artes, massa de modelar. Bem como desenvolvem projetos de leitura que visam à compreensão significativa da aprendizagem da leitura. Nesse sentido, ambas entendem que os livros infantis são ferramentas pedagógicas para o desenvolvimento social e afetivo das crianças.

Dentre os recursos utilizados de forma lúdica, a instituição disponibiliza revistas em quadrinhos, livros de contos e de poesias, dentre outros materiais que fazem da literatura infantil espaço privilegiado. Como exemplo, as salas possuem o cantinho da leitura e os livros infantis ressaltam histórias que, para Bettelheim (2007, p. 22), “[...] é nos contos de fadas que se pode aprender mais sobre os problemas humanos e sobre as soluções para eles”. Portanto, contar e ouvir história possibilita à criança poder “viajar”, percorrer na imaginação por caminhos jamais vistos, além de promover socialização, ampliar seus conhecimentos, enfim, constituir fantasia necessária à vida humana.

Dentre as dificuldades para despertar o gosto pela leitura, pela utilização da literatura infantil, na nossa percepção, aponta para vários fatores: falta de formação continuada que dê ênfase à importância de utilizar textos literários como su-

porte para o desenvolvimento da criança no seu processo de leitura, acervo precário na qualidade e em quantidade, isto é, são poucos exemplares para o volume de turmas e de alunos, bem como o ambiente não é propício ao estudo, principalmente no que se refere ao espaço físico; carência de alguns recursos materiais como: tecidos, telas, papéis coloridos e outros que poderiam ser utilizados para melhor contextualização das estórias.

Isso reflete a atração que as crianças têm pela fantasia e pelo lúdico. Esses elementos, tão presentes nos contos, são colaboradores para o desenvolvimento individual, para a compreensão de si mesmo, do outro, da vida, enfim, do ambiente familiar, social e ambiental. Além disso, ouvir e contar estórias reflete na formação de bons leitores e bons escritores. Apesar da existência das mais variadas tecnologias, como televisão, rádio, videogames, computadores, tabletes e *smartphones*, internet, presentes no cotidiano familiar e social da criança, o contato com os livros ainda é sedutor e atraente.

Todo educador deve compreender que o lúdico é uma necessidade da Educação Infantil e, portanto cabe a eles trabalhar o brincar em sala de aula como instrumento pedagógico facilitador para a construção da aprendizagem. As atividades lúdicas empregadas como ferramentas didáticas na prática educativa requerem um educador com capacidade de relacionar a teoria aos conhecimentos trazidos pelos educandos e que, além disso, compreendam nos brinquedos, nas brincadeiras e nos jogos elementos que possibilitam o processo de desenvolvimento na criança.

O lúdico e sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil

O lúdico na prática educativa da Educação Infantil constitui ato singular da criança. Portanto, o professor deve inserir em seu plano de aula atividades lúdicas com objetivos educativos explícitos para o processo de ensino e aprendizagem. Acerca da relevância em contemplar objetivos em seu plano de aula, as participantes afirmaram que, nos planejamentos dessas atividades, as crianças aprendem mais com as brincadeiras e estas auxiliam no desenvolvimento das noções de espaço e equilíbrio. Desse modo, a ludicidade tem-se apresentado como uma ferramenta relevante para o processo de aprendizagem das crianças na escola. Sobre esses aspectos, Santos (2011) afirma que:

Quando, em sala de aula, o educador utiliza jogos e brincadeiras como recurso para aprendizagem, os devem-se portar como se estivessem realmente desenvolvendo uma atividade lúdica, isto é, com a mesma satisfação de uma situação livre. A diferença está na maneira como o educador se comporta. Ele como mediador, deve saber quando interagir, quando incentivar, quando desafiar e quando deixar as crianças tomarem, por si sós, as decisões. Neste sentido, os valores da atividade alcançam níveis educativos superiores. (SANTOS, 2011, p. 18).

O que pretendemos ressaltar envolve a atenção que o educador deve ter com o aspecto educativo do lúdico na Educação Infantil, como inerente e intencional ao aprendizado. Ele é o responsável em propiciar e incentivar o desenvolvi-

mento de atividades lúdicas que alcancem os objetivos traçados no seu plano educativo, fundamentalmente devem ser conscientes quanto aos objetivos que pretendem alcançar e considerar que o trabalho educativo deve estar ligado ao lúdico de modo a integrar os conteúdos escolares como o brincar em sala de aula.

Percebemos que as professoras pesquisadas têm a preocupação de incluir, em seus planos de aulas, objetivos educativos que estimulem nas crianças o prazer pelo aprender brincando, tornando o aprendizado mais divertido. Nesse sentido, a ludicidade ocupa lugar de destaque para o processo de ensino e aprendizagem existindo espaço e recursos disponíveis para a prática educativa lúdica. De acordo com Teixeira (2010, p. 50).

[...] para que o brincar aconteça de forma educativa, é necessário que o professor tenha consciência do valor das brincadeiras e dos jogos para a criança, o que indica a necessidade de esse profissional conhecer as implicações nos diversos tipos de brincadeiras, bem como saber usá-las e orientá-las.

Estamos considerando, portanto, a prática educativa na Educação Infantil permeada pelo universo lúdico como crucial, pois criar os ambientes adequados para o aprendizado requer que o professor, como mediador da aprendizagem, compreenda a infância com suas necessidades singulares e que precisa de momentos de ludicidade. No entanto, as instituições escolares como um todo devem oferecer um aparato de condições favoráveis ao trabalho lúdico. Para Antunes (2008, p. 31),

[...] a boa escola não é aquela que possui uma variedade de brinquedos eletrônicos caríssimos ou jogos ditos educativos, mas que dispunha de uma equipe de educadores que saibam fazer de simples objetos naturais uma oportunidade de descoberta e exploração imaginativa.

Os recursos lúdicos disponibilizados pelo CMEI pesquisado para viabilizar a aprendizagem dos alunos no ambiente educativo são: jogos educativos diversos, DVDs e CDs educativos, brinquedos, livros, massa de modelar, quebra-cabeças e um parquinho. Além de produção criativa por meio de diversas artes, músicas, pinturas, danças etc.

Outra questão bastante relevante, a qual instituição de ensino se refere, é a preocupação em oferecer aos docentes a formação continuada para trabalhar o lúdico no contexto da educação infantil, tomando por base a tríade cuidar-brincar-educar. Em referência, Santos (2011, p. 12) menciona que:

[...] no contexto da formação dos profissionais de Educação Infantil, deveriam estar presentes disciplinas de caráter lúdico, pois a prática do docente é reflexo da formação do indivíduo. Por isso, quanto mais vivências lúdicas forem proporcionadas nos currículos acadêmicos, mas preparado o educador estará para trabalhar com a criança.

Nesse sentido, considerando a infância como sendo um período importante ao desenvolvimento humano, ressaltamos a importância da formação do professor da Educação Infantil, que exige formação adequada para lidar com as

crianças. É possível perceber que as propostas de formação de professores que têm sido elaboradas nos últimos anos visam um perfil profissional oposto àquele sem qualificação para atender às funções indissociáveis de cuidado e educação à criança. Tais propostas reconhecem a criança como cidadã, sujeito histórico, criador de culturas. Assim, há que se levar em conta o triplo objetivo de brincar-educar-cuidar como inerentes à ação dos seus profissionais. Sem sobrepor, qualquer dessas ações, a sua união entende a infância como momento de educação, de cuidados e de brincadeira.

As professoras participantes são formadas em Pedagogia e atuam há seis anos na instituição. Sabemos que o professor termina o curso de Magistério e a licenciatura em Pedagogia e passa a atuar como profissional de Educação Infantil, portanto, deve se dedicar à (re)construção da concepção de infância, preocupar-se com a questão da articulação teórico-prática, para que não haja separação entre o cuidar e o educar. É necessário, ainda, que nos âmbitos social e político seja reconhecido o trabalho desses profissionais.

Também é papel da instituição infantil disponibilizar ao acesso aos recursos materiais para as crianças poderem manuseá-los e os utilizar sempre que precisarem, assim como buscar estratégias de ensino que sejam agradáveis para os alunos, um ambiente prazeroso proporciona aprendizagem de maneira mais significativa para o aluno. A esse respeito, Teixeira (2010) incita que é papel da instituição escolar dispor de materiais adequados e criar oportunidades, destinar tempo e espaços para que os professores utilizem de forma adequada.

Sendo assim, adquirir os recursos lúdicos é de suma

relevância. Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras são importantes e constituem ótima estratégia de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Observamos que a instituição escolar, para incluir as atividades lúdicas no seu cotidiano, tem procurado fornecer, além desses recursos, os meios para que a ludicidade seja trabalhada e faça parte na vida das crianças, proporcionando facilidade para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, os recursos disponibilizados pela escola ainda são escassos para o desenvolvimento da ludicidade com as crianças em sala de aula, tais como jogos, brinquedos. É perceptível, nas instituições escolares, que a quantidade de materiais lúdicos na escola está aquém do esperado, porém percebemos que alguns deixam de ser utilizados pelos professores por não saberem manuseá-los, o que nos remete a pensar que falta formação continuada para eles.

Evidenciamos que a instituição escolar e seus docentes, ao planejarem determinada metodologia incorporando-a ao lúdico, estão auxiliando as crianças em momentos decisivos para sua formação. Para tanto, essas atividades precisam ser bem aceitas pelas crianças para que o aprendizado realmente aconteça. Por isso, o planejamento a partir do conhecimento prévio da turma facilita o desenvolvimento e desperta nas crianças o interesse e a curiosidade. As educadoras afirmaram que as atividades lúdicas desenvolvidas durante as aulas chamam muito a atenção das crianças, por isso têm bastante aceitação. Elas participam alcançando bons resultados. Nesse sentido, todas as atividades no seu desenvolvimento sempre se apresentam vantajosas. Elas ressaltam que é mais trabalhoso e requer disposição para planejar, confeccionar e

organizar material e participar.

As professoras frisam que as atividades lúdicas na escola proporcionam à criança o seu desenvolvimento nos aspectos cognitivos, físicos e afetivos, possibilitando novas experiências, especialmente as brincadeiras, que estimulam todo o corpo, dando noção de espaço e equilíbrio, bem como relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Entendemos que esta concepção reflete o processo avaliativo na educação infantil e também é atividade inerente ao ato de educar, pois ocorre continuamente e progressivamente. No entanto, o diferencial é que não tem o objetivo de promover as crianças para as etapas seguintes. Mas, ainda assim, deve prever formas para garantir o desempenho das crianças nas diversas atividades.

O educador deve procurar registrar momentos em que a criança interage com o meio, levando em consideração sempre a participação nas brincadeiras. As docentes pesquisadas avaliam, a partir de observação, a participação, o envolvimento e o desempenho nas atividades desenvolvidas durante as aulas. De maneira geral, as professoras afirmaram que avaliam o desempenho das crianças principalmente por meio da observação. Evidenciamos que essas observações eram registradas em caderno individual, por aluno, nas quais era enfatizada a participação.

Fica evidenciado que o lúdico é uma excelente ferramenta pedagógica para trabalhar com as crianças na Educação Infantil, pois o brincar torna o aprendizado mais prazeroso e divertido. Logo, facilita a sua utilização em sala de aula pelo educador, incorporando o ensino como algo significativo para o processo de aprendizagem. No entanto, educa-

dores enfrentam algumas dificuldades para trabalhar com o lúdico em sala de aula. As professoras pesquisadas entendem que a ludicidade é inerente à infância, portanto inseparável do universo infantil e que brincando as crianças aprendem novas habilidades.

Considerações finais

Com esta experiência, é possível pensarmos que a presença da ludicidade na Educação Infantil é uma realidade concreta. Apesar das dificuldades enfrentadas, tanto a instituição educacional como os professores se utilizam dessa importante ferramenta. E, assim, o fazem por considerarem que o lúdico em sala de aula colabora para o desenvolvimento das crianças.

Os educadores vêm trabalhando a ludicidade na escola por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras, pois entendem que brincando as crianças veem o aprendizado menos rigoroso e mais prazeroso. Desse modo, o lúdico representa um suporte para a aprendizagem, por isso é importante ter consciência da importância do brincar na sua prática como forma de garantir para as crianças maior nível de aprendizado. Pelo seu caráter coletivo, os jogos e as brincadeiras permitem que o grupo se estruture, que as crianças estabeleçam relações de troca, aprendam a esperar sua vez, acostumem-se a lidar com regras, conscientizando-se que podem ganhar ou perder.

São aprendizados oportunizados nas vivências e nas experiências da escola, indo além da exibição e da disponibilidade de determinados brinquedos, mas se assenta nas mais

diversas formas de se trabalhar com o brincar na intencionalidade do ato educativo, de modo que a criança brincando vai se construindo como sujeito ativo no processo de ensino educativo. Portanto, o prazer de brincar faz com que os conteúdos sejam mais fáceis de assimilar na Educação Infantil.

Com o brincar em sala de aula, as crianças ficam absorvidas de maneira integral, pois se cria um ambiente agradável e divertido propiciando, dessa forma, maior envolvimento nas atividades desenvolvidas pelo educador. Os conteúdos escolares, aliados à ludicidade, devem despertar o interesse para a reconstrução ou construção de novos saberes. Nesse sentido, as atividades lúdicas são importantes. Representam um auxílio indispensável para o processo de aprendizagem e um instrumento colaborador para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Além disso, contribuem, de forma significativa, para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social.

Referências

ANTUNES, Celso. **O jogo e a Educação Infantil**: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir, fascículo 15. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Ensino Fundamental: **Referencial curricular nacional**

para a educação infantil, volume I. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretária da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: MEC, ASC, 2004.

_____. **Plano Nacional para a Primeira Infância**. Brasília. DF, 2010.

_____. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Organização de Alexandre Moraes. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e suas alterações.

KISHIMOTO, Tizucko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar prazer e aprendizado**. 7. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2009a.

_____. **Atividades lúdicas para a Educação Infantil**:

conceitos, orientações e práticas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b.

MARTINS, Ligia Márcia. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton; ROSSLER, João Henrique *et al.* (Org.). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil:** as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27-50.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo da criança:** imagem, jogo, imagem e representação. Tradução Álvares Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

PIAUÍ. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.** Teresina: Halley, 2008.

SANTOS, Santa Marli Pires. **O lúdico na formação do educador.** (Org.). 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca:** implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Educação Infantil:** Uma história que se repete. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LETRAMENTO LITERÁRIO: uma proposta para o ensino de Literatura nas turmas de ensino médio

Maria Daíse de Oliveira Cardoso

Introdução

A escola é uma instituição social, e como tal tem sua função pautada no desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos entendidos como: conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes e valores.

Esse conjunto de conhecimento não pode ser trabalhado de forma fragmentada, descontextualizada, mas de maneira contextualizada, possibilitando ao educando o desenvolvimento de suas capacidades, o que por sua vez favorece a construção de cidadãos mais participativos no meio em que vivem.

É necessário entender que o leitor não nasce pronto, nem nasce gostando da leitura, ele é formado a partir da influência que recebe na comunidade, na família e em especial no ambiente escolar, uma vez que a escola deve apresentar uma função social da leitura, não só pelo prazer, mas para o conhecimento do mundo e de si mesmo.

A deficiência dos alunos em relação à leitura e à compreensão de textos é um problema que vem se arrastando ao longo dos anos, problemática que precisa ser solucionada. Para isso, faz-se necessário compreender como está sendo desenvolvido o processo de letramento em sala de aula, bem como buscar estratégias propostas por alguns teóricos para que essa metodologia aconteça de fato nesses estudantes.

Pensando na formação desse leitor, este trabalho tem o objetivo de investigar como ocorre a intervenção de letramento por meio dos textos literários, pontuando pensamentos teóricos sobre como o professor tem que conduzir esse processo, visando contribuir para a formação de sujeitos letrados, capazes de usar a leitura e a escrita para atender as suas necessidades, além de apresentar diferentes possibilidades na formação de leitores, como o uso de estratégias que despertem o interesse e a curiosidade do aluno como, por exemplo, a seleção de textos, a motivação, entre outras práticas que façam da leitura uma atividade prazerosa e significativa. Assim, é indispensável, antes de tudo, conceituar letramento e letramento literário, para compreender melhor e assim poder analisar se o ensino está contribuindo de maneira efetiva na formação de sujeitos letrados.

Diante das dificuldades com a leitura, com a escrita e com a compreensão de textos, em especial os textos literá-

rios, é que surgiu o seguinte questionamento: como os professores estão trabalhando com os textos literários em sala de aula, para despertar o gosto por esse tipo de leitura, além de fazer com que esses alunos possam assimilar melhor o texto e desenvolver suas habilidades de leitura e de escrita?

Para realização deste trabalho, foi empreendida uma pesquisa bibliográfica, por meio da teoria de alguns autores como Magda Soares (2012), Rildo Cosson (2014), Antonio Candido (1995), entre outros, buscando compreender melhor o tema abordado.

Esta pesquisa pode contribuir para professores que estão atuando, ou que pretendem atuar na área da educação, pois possibilitará conhecer melhor o processo de letramento por meio de textos literários, bem como práticas diferenciadas e adequadas que podem ser utilizadas nessa metodologia, permitindo-lhes refletir sobre suas práticas e avaliar se elas realmente estão contribuindo na formação de sujeitos, e, conseqüentemente, de uma sociedade letrada.

Este trabalho está dividido em duas seções. Na primeira, apresentamos os aspectos históricos, a origem e o conceito do termo letramento, bem como algumas propostas metodológicas para o desenvolvimento deste, além da sua abordagem em turmas do ensino médio. Na segunda, trataremos sobre a Literatura e os textos literários na sala de aula, em que faremos a análise de atividades de leitura e de produção de textos realizados pelos alunos, na perspectiva do letramento literário.

Letramento: aspectos históricos e metodológicos

Vivemos em uma sociedade cada vez mais desenvolvida e exigente, onde precisamos usar a leitura e a escrita diariamente, nas mais diversas situações. Assim, compreende-se que mais do que dominar a leitura e a escrita é preciso considerar os usos sociais que se faz dessas habilidades.

Soares (2006 apud CASTANHEIRA, 2009) afirma que, para entrar no mundo do conhecimento, o aprendiz precisa de dois passaportes: o domínio da escrita e domínio de competências do uso dessa tecnologia, que serão obtidos por meio do letramento. Assim, nesta seção, apresentaremos o seu contexto, quando surgiu e o porquê de seu surgimento, além de compreender algumas propostas metodológicas que possam contribuir para o processo do letramento na sala de aula, em especial nas turmas do ensino médio.

Origem e conceito

A palavra letramento surgiu na segunda metade dos anos 80, no discurso de especialistas nas áreas da Educação e das Ciências Linguísticas. A partir daí, essa palavra foi ganhando força e se tornando cada vez mais discutida pelos especialistas.

Uma das primeiras ocorrências do termo letramento foi em 1986 no livro de Mary Kato, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, em que a autora afirma que a língua falada culta é consequência do letramento, posteriormente, em 1988, no livro *Adultos não Alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Verdiane Tfouni, lançando a palavra

no mundo da Educação, trazendo um estudo sobre o modo de falar e de pensar de adultos não alfabetizados (SOARES, 2012). Magda Soares, pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), é um dos nomes de mais destaque na área de Alfabetização e Letramento, com ênfase no ensino e aprendizagem. Para Soares (2012), o termo letramento aparece num dicionário de língua portuguesa chamado o Dicionário Contemporâneo da Língua portuguesa, de Caldas Aulete, em que a palavra é definida como antiga, antiquada, e lhe atribui o significado de escrita, de adquirir letras, significados bem diferentes do que se atribui ao termo nos dias atuais.

De acordo com Soares (2012), o termo utilizado atualmente não veio do dicionário de Caldas Aulete, mas da versão para o português da palavra *Literacy*, que tem origem do latim, *litera* (Letra), *cy* (condição de), “estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita.” (SOARES, 2012, p. 36).

O surgimento do Letramento se deu pela existência de um fato novo, um novo fenômeno. Sempre existiu uma grande preocupação com relação ao analfabetismo, estado ou condição de analfabeto, aquele que não sabe ler e escrever, mas não existia um termo oposto para definir o estado ou condição de quem adquiriu essas habilidades.

Diante das grandes demandas de leituras, dos diversos textos que circulam no nosso cotidiano, surgiu a necessidade de encarar uma realidade diferente, somente ler e escrever já não são mais suficientes, uma vez que o número de pessoas

que adquiriram essa tecnologia¹ é cada vez maior. É necessário compreender e saber fazer uso da leitura e da escrita e assim ter a competência de responder às demandas e às exigências de tais habilidades que a sociedade nos impõe. Daí o surgimento do termo letramento. Mas afinal o que vem a ser letramento?

É muito difícil encontrar uma definição exata para esse termo, pois ele é bastante complexo, o qual envolve dois fenômenos bastante diferentes, mas que se complementam: a leitura e a escrita, elementos constituídos de uma multiplicidade de habilidades, comportamentos e conhecimentos (SOARES, 2012). Mas tentaremos compreender melhor esse termo por meio de alguns teóricos.

Para Tffoune (2010), letramento é um processo mais abrangente que a alfabetização, relacionando assim a referida expressão ao desenvolvimento da sociedade. Nesse sentido, Tffoune (2010, p. 23) explica que “[...] em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura”.

Diante da concepção da autora, compreende-se que as grandes transformações históricas exigiram também o desenvolvimento do ser humano, nas práticas ligadas à leitura e à escrita, uma vez que essas práticas influenciam na relação do sujeito com a sociedade. Essa situação de mudança da realidade exige indivíduos cada vez mais preparados, capazes de acompanhar esses avanços, uma vez que junto com eles também surge uma demanda maior de leitura e de escrita.

¹ A palavra tecnologia utilizada por Magda Soares significa, construir e reconstruir a linguagem escrita, apenas adquirir a técnica de ler e escrever.

Soares (2012, p. 47) define o letramento como o “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Tornar-se letrado significa envolver-se nas práticas sociais que usam a leitura e a escrita, como a leitura de livros, de revistas, de jornais, a escrita de cartas, etc.

Para Kleiman (2008), o letramento é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como símbolo e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. No ato da leitura, o leitor interage de acordo com um objetivo específico, extraindo de um mesmo texto diferentes significados. Isso significa que um mesmo texto pode ser lido de maneiras diferentes, tudo depende do objetivo no ato da leitura.

Sendo assim, o letramento apresenta um significado amplo, que ultrapassa os domínios da escola, em que o indivíduo se depara e vivencia situações que envolvem a leitura e a escrita. A escola que, segundo Kleiman (2008), é uma agência de letramento, tem a função de contribuir na formação de indivíduos letrados, com capacidades de interação no meio em que vivem.

Isso porque o letramento permite ao indivíduo uma relação mais íntima com a leitura e com a escrita, o que permite desenvolver suas capacidades leitoras, tornando-o um leitor competente, capaz de identificar entre os textos que circulam socialmente, aqueles que lhe serão úteis em determinados momentos, de acordo com as suas necessidades.

O termo letramento vai além da alfabetização, mas não a anula, uma vez que é necessário adquirir a tecnologia da leitura

e da escrita, portanto, os dois são indissociáveis, sendo assim necessário tornar os indivíduos alfabetizados e letrados, capazes não só de ler e de escrever, mas de envolver-se nas práticas sociais da leitura e da escrita. Nesse sentido, Freire (1991 apud CASTANHEIRA, 2009, p. 15) afirma: “Não basta saber ler ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. Assim, o exemplo deixa bastante claro que não basta simplesmente dominar a escrita, é preciso considerar as consequências da inserção do indivíduo na sociedade, o que favoreceria uma leitura mais crítica das relações reproduzidas no meio em que vivem.

Dessa forma, o letramento não é um processo que deve ser realizado após a alfabetização, mas em conjunto, deve-se alfabetizar e letrar, ou seja, levar o aluno a desenvolver as habilidades de leitura e de escrita, e envolver-se nas práticas sociais que fazem uso dessas tecnologias.

Assim, a necessidade do letramento em nossa vida é patente. Vejamos:

No emprego, passeando pela cidade, fazendo compras, todos encontramos situações que requerem o uso da leitura ou a produção de símbolos escritos. Não é necessário apresentar justificativas para insistir que as escolas são obrigadas a desenvolver nas crianças as habilidades de letramento que as tornarão aptas a responder a essas demandas sociais cotidianas. (SCRIBNER, 1984 apud SOARES, 2012, p. 73-74).

Fica evidente que o letramento é essencial, porque além de desenvolver as habilidades de leitura e de escrita, prepara o indivíduo para a vida em sociedade, possibilitando-lhe fazer

uso dessas habilidades para atender as suas necessidades e as exigências do meio social.

Os materiais de leitura que circulam na comunidade são muitos e bastante variados, por isso, é importante destacar que, na perspectiva do letramento, as habilidades de leitura devem ser aplicadas diferenciadamente a diversos tipos de material de leitura: literatura, livros didáticos, obras técnicas, dicionários, enciclopédias, rótulos, receitas... (SOARES, 2012). Isso vai depender do objetivo da leitura, que vai desde a decodificação de códigos até a construção do sentido do texto.

Proposta metodológica de letramento

A formação de verdadeiros leitores tem sido um grande desafio para os professores, pois para isso é necessário muito mais do que saber ler e escrever, é preciso que se faça uso dessa habilidade, visto que compreendemos que a leitura não é um ato solitário, mas é um momento de troca entre o leitor e o texto, que possibilita uma participação social, pois é por meio dela que o homem tem acesso a informação, expressa e defende suas opiniões, partilha e constrói visões de mundo (COSSON, 2014).

É necessário partir de um princípio de leitura que não se restringe a decodificação de códigos, mas a construção do sentido que o leitor atribui ao texto no momento da leitura, sendo que todo tipo de leitura serve para alguma coisa, ou seja, tem um objetivo para o leitor, informar-se, saber mais sobre um determinado assunto, orientar-se, levantar argu-

mentos ou por diversão, por prazer.

Assim, a atividade de leitura pode ser definida como:

Interação à distância entre leitor e autor via texto. A ação do leitor já foi caracterizada: o leitor constrói e não apenas recebe, um sentido global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. (KLEIMAN, 2002, p. 65).

Nesse sentido, o leitor é considerado um coautor, ele também participa do processo de criação, de construção de sentido, ou seja, a leitura só se efetiva no momento do contato entre o autor e o leitor, que, ao se deparar com o texto, ativa seu conhecimento prévio, o que lhe permite fazer previsões e formular hipóteses, além de posicionar-se diante do texto, concordando ou não com as conclusões do autor.

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender ao seu desejo. “É aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo.” (COSSON, 2014, p. 27).

Formar leitores competentes supõe formar alguém que compreende o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relação entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um

texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1998).

Diante desse grande desafio, percebe-se o papel fundamental do professor, que deverá conduzir e auxiliar seus alunos em um processo de desenvolvimento de habilidades, para que estes possam tornar-se verdadeiros leitores, competentes e conscientes do seu papel na sociedade, capazes de interagir nas mais diversas situações. É importante destacar que esse papel não é apenas do professor de língua materna, mas dos professores de todas as disciplinas. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998):

A tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita não se restringe, portanto, à área de Língua Portuguesa, já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina. (BRASIL, 1998, p. 31).

O leitor precisa adquirir conhecimentos de diversas áreas. Nesse sentido, a responsabilidade de formar leitores competentes é da escola, de todos os professores, não só os de Língua Portuguesa, pois todos são responsáveis pela aprendizagem e pelo desenvolvimento integral dos alunos.

Retomando ao letramento como um processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como as práticas sociais que envolvem essas habilidades, percebe-se que esse processo é necessário para formação desses cidadãos, e que o professor tem um papel fundamental para que ele aconteça de fato. Cabe ao professor, não só alfabetizar, mas possibilitar ao aluno o envolvimento com os mais diversos tipos de

textos, levando-os a ler, a escrever e a produzir seus próprios textos, ou seja, dar-lhes condições de se tornarem letrados.

Para Soares (2012), uma primeira condição para o letramento é que haja escolarização real da população, isso se deve ao fato de que só nos demos conta da necessidade do letramento quando o acesso à escolaridade se ampliou, e as pessoas sentiram a necessidade de ir além da leitura e da escrita. Uma segunda condição é a disponibilidade de material de leitura, pois é impossível haver letramento sem o acesso aos materiais impressos, como livros, revistas, jornais, etc. Soares (2012) acrescenta que aprender a ler e a escrever torna o indivíduo alfabetizado, não letrado, para que haja o letramento é necessário manter um contato direto com a leitura e com a escrita dos mais diversos textos que circulam na sociedade, para assumir um novo estado e transformar-se sob aspectos social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros.

Como nos afirma Freire (2002), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou para sua construção. Nesse sentido, a escola é um ambiente bastante favorável para que o aluno desenvolva-se e torne-se cada vez mais letrado, desde que o professor tenha consciência do seu papel, da necessidade não só de alfabetizar, mas de possibilitar ao aluno o contato direto com o maior número possível de textos.

Desse modo, a escola deve viabilizar o acesso do aluno aos textos que circulam socialmente, ensiná-los a produzir e interpretá-los. O que inclui os textos de todas as disciplinas escolares, que muitas vezes os alunos não conseguem manejar porque não há um trabalho planejado com esse objetivo

(BRASIL, 1998).

Essa afirmação evidencia a necessidade e a importância de introduzir na vida dos alunos todos os tipos de textos, levando-os a ler, a interpretar, a compreender e a construir seus próprios textos, atividades essenciais no processo de letramento e na formação de verdadeiros leitores, que, ao se depararem com essa diversidade de textos, tenham a capacidade de utilizá-los para responderem as suas necessidades.

Antunes (2003) sugere algumas ações que podem ser realizadas pela escola para que os alunos possam penetrar no mundo da escrita como:

- Estimular a cultura do livro;
- Possibilitar um bom e diversificado material de leitura;
- Permitir o acesso fácil e orientado a esse material de leitura;
- Promover com frequência atividades para ler e analisar materiais escritos;
- Formar o gosto estético na convivência com a Literatura.

O processo de formação desses leitores deve ser diário e efetivo. Por esse motivo, os professores devem adotar práticas motivadoras e diferenciadas para que o momento seja prazeroso e significativo, por meio de atividades que desenvolvam uma relação íntima do aluno com o texto, possibilitando uma familiarização com este, aproximando-o cada vez mais das práticas leitoras.

É importante que, nas atividades de leitura, o professor estabeleça com que finalidade o texto selecionado será lido,

explique qual o objetivo da leitura, procure ativar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema que será abordado. Assim, o professor terá pistas sobre o conhecimento que o aluno já tem, o que favorecerá o direcionamento de atividades, atentando para o que os alunos ainda não sabem (PELANDRÉ et al, 2011, p. 72).

No entanto, como nos afirma Soares (2012), para que haja o letramento, é necessário criar condições para que isso aconteça. Nesse sentido, a escola precisa ser um ambiente favorável para o trabalho com a leitura. Para que a escola possa realmente contribuir para a formação de alunos leitores, os PCNs (1998) apresentam algumas sugestões como:

- A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados a disposição dos alunos textos de gêneros variados e materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento;
- As salas de aula disponham de um acervo de livros e de outros materiais de leitura;
- O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, planejar atividades regulares de leitura, além de permitir que os alunos também escolham suas leituras;
- A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar.

Compreende-se então que as metodologias utilizadas pelo professor em sala de aula fazem toda a diferença na formação de um bom leitor, as práticas utilizadas podem aproximar ou distanciar o leitor do texto, em especial do texto

literário, visto que o aluno já tem certa aversão por esse tipo de texto, devido a sua utilização inadequada. Diante disso, o professor precisa usar práticas que aproximem o aluno do texto, levando-o a assimilar que o texto literário tem um grande poder na formação do indivíduo por garantir inúmeras possibilidades de interpretação.

Cosson (2014), ao refletir a leitura como resultado de uma interação, cita três modos de compreender a leitura que podem ser utilizados no processo de letramento com os textos literários:

- O primeiro, chamado *antecipação*, seria a capacidade de que o leitor tem de levantar hipóteses a respeito do texto, levando em consideração os objetivos da leitura e os elementos que compõem a materialidade do texto, título, número de página, capa, entre outros;
- O segundo, a *decifração*, consiste na capacidade de decifrar as palavras, no caso de um leitor maduro, ele nem percebe a decifração como uma etapa no processo de leitura, muitas vezes ele até ignora palavras escritas de modo errado, ou palavras desconhecidas, porque tem a capacidade de recuperá-la no contexto;
- O terceiro modo, a *interpretação*, consiste na capacidade de estabelecer relações entre o texto e o conhecimento que tem do mundo.

No seu livro *Letramento Literário: teoria e prática*, Rildo Cosson (2014) apresenta sugestões para o trabalho com textos literários em sala de aula. Na proposta do letramento literário sugerida pelo pesquisador, a escolha do livro é o primeiro passo para o desenvolvimento de atividades significa-

tivas, que, segundo o autor, trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não, o que despertará maior interesse do aluno pela leitura.

Na seleção dos livros, é necessário obedecer alguns critérios como não desprezar o cânone e usar materiais diversificados, “[...] valorizando o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimentos singulares.” (COSSON, 2014, p. 36).

A diversidade dos textos no letramento literário também é muito importante, possibilita o crescimento e o amadurecimento do leitor, favorecem a reflexão crítica e o exercício de formas de pensamentos mais elaborados e abstratos, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Cosson (2014) apresenta uma proposta para o letramento literário chamada sequência básica que é composta por quatro etapas.

- A primeira etapa é a **Motivação**, que é a preparação do aluno para o contato com o texto. Nesse momento, o professor deve criar uma situação em que o aluno estabeleça uma relação estreita com o tema do texto;
- A segunda etapa é a **Introdução**, onde é feita a apresentação do autor e da obra. Essa apresentação não deve ser muito extensa, uma vez que sua função é apenas fazer com que o aluno receba a obra de maneira positiva;
- A terceira etapa é a **Leitura** efetiva do texto, em que o professor deve fazer pequenos “intervalos” para ajudar nas dificuldades do aluno com relação à leitura;

- A quarta e última etapa é a **Interpretação**, momento de construção do sentido do texto, por meio de inferências dentro da interação entre autor, leitor, comunidade e contexto sociocultural.

Para Cosson (2014), esta etapa se dá em dois momentos, um interior, que compreenda decifração e outro exterior, que é a construção do sentido do texto, que devem ser compartilhadas na sala de aula, para que possam ser ampliados. Isso porque, segundo Cosson (2014, p. 66), “[...] por meio dos compartilhamentos de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura”.

A proposta sugerida por Cosson (2014) é um método que pode ser utilizado para aproximar o aluno do texto literário, fazê-lo sentir-se motivado a conhecer o texto, conduzindo-o a uma leitura efetiva, não apenas de decodificação, mas de construção de sentidos, em que ele terá a oportunidade de dialogar com o autor e com o texto e de posicionar-se diante dele, além de compartilhar sua experiência e suas interpretações.

Abordagem em turmas do Ensino Médio

O processo de letramento é algo que deve fazer parte de toda a vida do indivíduo, visto que vivenciamos diariamente situações que envolvem a leitura e a escrita, e assim precisamos ter um contato efetivo com os textos que estão a nossa volta.

A escola deve inserir na vida do aluno situações que

possibilitem esse processo, preparando-o para viver em sociedade. As transformações sociais e culturais do mundo são muitas, portanto, faz-se necessário preparar alunos que respondam de forma competente a essas mudanças.

Nesse sentido, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), o ensino médio deixa de ser apenas preparatório para o ensino superior ou profissionalizante, e passa a assumir a responsabilidade de completar a Educação básica, isso significa preparar para a vida, qualificar para o exercício da cidadania e capacitar para o estado permanente. Assim, segundo os PCNEMs (2006), formar para a vida significa:

- Saber se informar, comunicar-se, argumentar, compreender e agir;
- Enfrentar problemas de diferentes naturezas;
- Participar socialmente de forma prática e solidária;
- Ser capaz de elaborar críticas ou propostas; e
- Especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizagem.

Desse modo, compreendemos a importância do letramento, visto que as práticas desenvolvidas nesse processo podem contribuir para a formação de um sujeito preparado para a vida em sociedade, portanto, muito relevante no ensino médio, pois proporcionará práticas bastante favoráveis para o desenvolvimento do indivíduo.

Vale ressaltar que uma formação tão exigente requer metodologias que realmente proporcionem ao aluno condi-

ções efetivas para sua formação, o que implica que as atividades sejam realizadas de maneira adequada, pois, formar cidadãos capazes de responder a esses objetivos, supõe a formação de verdadeiros leitores.

Ao chegar ao ensino médio, espera-se que o aluno já tenha desenvolvido habilidades leitoras, mas precisa ampliá-las, tornando-se assim um leitor mais maduro e competente. A Literatura é um dos meios para o desenvolvimento desse leitor, que apesar de já ter sido vivenciada anteriormente, por meio de textos da Literatura infantil, ela só é constituída como disciplina nessa fase, incorporada à Língua Portuguesa, isso implica um relacionamento mais próximo com os textos literários, muito importantes na formação do leitor, pois proporciona uma experiência única de múltiplas interpretações.

A forma como a Literatura é apresentada na sala de aula, é muito distante da realidade do aluno, de forma fragmentada e descontextualizada, o que faz com que ele rejeite esse tipo de leitura, impedindo que este possa desfrutar de todos os seus benefícios para sua formação.

Para Martins (2006 apud PELANDRÉ, 2011, p. 99),

[...] a literatura torna-se, assim, um objeto impenetrável, indecifrável, e o aluno-leitor não se conscientiza de sua participação como co-enunciador do texto, pois seu papel na recepção textual não é tão privilegiado. (MARTINS, 2006 apud PELANDRÉ, 2011, p. 99).

As metodologias adotadas desconsideram o papel do leitor, tornando-o passivo, um mero receptor, e o texto como algo pronto e acabado, que não permite qualquer partici-

pação na construção de sentidos. Esses métodos não têm contribuído para desenvolver a aprendizagem dos alunos e as suas necessidades formativas, visto que não participa no processo de construção do conhecimento.

Segundo os PCNEMs (2006, p. 68), é mais significativo que:

O ensino médio dê especial atenção a formação de leitores, inclusive das obras clássicas da nossa literatura, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos.

Fica bastante claro que, no ensino médio, deve-se dar mais atenção a formação de leitores de obras literárias. Isso implica formar leitores que compreendam o texto literário. Para isso, deve-se tratar o texto como algo a ser experimentado, na busca de construir sentidos, não de simples decodificação de códigos ou como pretexto para o ensino de conteúdos.

A formação de um verdadeiro leitor é aquela que permite que ele dialogue com o texto e com o mundo, o que contribui para desenvolver uma competência interativa, pois, para tirar o aluno da passividade em que ele se encontra, é necessário que haja diálogo, o que pode colaborar para a qualidade da construção do conhecimento.

Para isso, deve-se possibilitar, por meio da leitura literária, situações em que os alunos tenham a oportunidade de dialogar, expressar seus sentimentos, suas opiniões, compartilhar suas ideias, argumentar, posicionar-se de maneira crítica em diferentes situações, tornando-se assim preparado

para a vida em sociedade.

Textos na sala de aula: uma perspectiva de letramento literário

Após compreendermos o conceito de letramento, realçando algumas propostas metodológicas para o desenvolvimento deste, bem como a sua abordagem no ensino médio, destacaremos a importância da Literatura e o uso dos textos literários no processo de letramento e na formação de indivíduos mais críticos, com uma visão mais ampla do mundo e de si mesmo.

A Literatura e os textos literários

A noção do que é Literatura tem variado muito e tem sido objeto de estudo e de discussão, visto que a sociedade tem assumido um preconceito, em relação à leitura literária, por considerar que outros gêneros textuais atendem melhor as demandas da sociedade e que a Literatura é apenas um espaço de fantasia e de ludicidade, questão analisada por Graça Paulino (1999 apud CORDEIRO, 2004).

É muito comum no ambiente escolar ouvir os alunos falarem que não gostam dos textos literários, que acham a linguagem complicada, de difícil compreensão, além de considerar que outros gêneros textuais atendem melhor as demandas da sociedade e que a Literatura é apenas um espaço de fantasia e ludicidade.

Isso se deve ao modelo de ensino, a maneira como a Literatura tem sido abordada em sala de aula, totalmente

distante da realidade do aluno, levando-o a desprezar esse tipo de leitura. Na maioria das vezes, o aluno passa a ter um contato com a Literatura somente no ensino médio, contato esse que é feito a partir de pequenos fragmentos de textos e de autores usados para justificar um período literário.

Segundo Soares (2012 apud COSSON, 2014, p. 19), não há como evitar que a Literatura se escolarize, o que se pode criticar é a imprópria escolarização da Literatura, que pode descaracterizá-la. A preocupação é exatamente que a Literatura, ao ser escolarizada, perca a sua essência, deixando de assumir o seu potencial na formação dos indivíduos.

Segundo Candido (1995, p 243), a Literatura é uma necessidade universal, ela nos organiza, liberta-nos do caos, humaniza-nos.

Ao confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, a literatura possibilita ao homem viver seus problemas de forma dialética, tornando-se um bem incompreensível, pois confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente.

A Literatura como força humanizadora tem a capacidade de nos tornar mais compreensivos, mais abertos ao diálogo, à nossa sociedade e ao nosso semelhante, capaz de ter um olhar mais crítico sobre a realidade e de nos posicionar diante dos problemas, com autonomia e segurança.

Candido (1995) ainda afirma que a Literatura como força humanizadora exerce três funções na expressão e na formação do homem: a função psicológica, a capacidade de se reelaborar o real por meio da ficção, visto que as fantasias

expressas na Literatura tem sempre sua base na realidade; a função formativa, formação do homem para a própria vida, pois imprime realidades que a ideologia dominante tenta esconder; a função social, o conhecimento do mundo e do ser, pois a Literatura possibilita ao indivíduo o reconhecimento da realidade que o cerca, quando passa para o mundo ficcional. Para Candido (1995), a Literatura não corrrompe nem edifica, ela humaniza o homem em sua totalidade.

Mas para que a Literatura cumpra seu papel humanizador ela precisa ser realizada de forma adequada em sala de aula, o que envolve um reconhecimento das suas singularidades e propriedades compositivas. O uso inadequado desses textos tem distanciado cada vez mais o leitor da leitura literária, e tornado o processo de letramento ineficaz, pois infelizmente as principais características e funções sociais desse gênero têm sido desconsideradas.

Segundo os pesquisadores da área, a Literatura trabalhada na escola ainda está presa a simples leitura e interpretação de pequenos trechos de obras literárias propostas pelo livro didático, exigindo apenas a memorização de datas, de autores e de estilos, o que não possibilita ao aluno fazer uma experiência com o texto por meio de uma leitura efetiva deste. O ensino de Literatura realizado de forma descontextualizada em nada contribui para formação de leitores capazes de reconhecer as particularidades das construções literárias.

O modo de trabalhar com a Literatura no ambiente escolar precisa ser repensado, é preciso refletir sobre a importância e a função desta área do conhecimento em nossas vidas, sua capacidade de nos humanizar e nos tornar pessoas mais críticas e conscientes do nosso papel na sociedade. O

discente precisa compreender a Literatura como um fenômeno histórico, cultural e social. Para isso, é necessário que o aluno experimente a Literatura de forma adequada, para que ele compreenda todos os aspectos e particularidades contidas nos textos literários. Portanto, cabe ao professor “[...] criar as condições para que o encontro dos alunos com a Literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos.” (COSSON, 2014, p. 29).

Diante desses fatos, é preciso rever as práticas de leitura literária realizada na escola, levando em conta que esse ensino não deve ser pautado apenas na história da Literatura ou na teoria literária, mas como um espaço de leitura efetiva, de maneira que ela consiga desempenhar sua função social, possibilitando que os alunos compreendam a si próprios e ao mundo em que vivem. Uma leitura mais ampla permite ao aluno construir os sentidos do texto, ativar seu conhecimento prévio, dialogar com outros textos, apreender aquilo que está nas entrelinhas, enfim tornar-se um leitor mais ativo.

Os textos literários são meios muito eficazes na formação do leitor, pois são plenos de saberes sobre o homem e sobre o mundo, o que permite vivenciar experiências únicas por meio de vivências de outros, romper os limites do tempo e do espaço, sem perder a própria identidade.

Segundo Faria (2006), o texto literário é polissêmico; pois provoca no leitor diversas reações, desde o prazer emocional até o intelectual, informando e satisfazendo, formando-o sob um caráter ético. Os horizontes propostos pela Literatura são múltiplos e suas interpretações variadas, o que permite ao aluno ler melhor a si mesmo e ao mundo, a partir

das conexões que estabelece com o texto.

Os horizontes propostos pela leitura de textos literários permitem diversas interpretações, diferente de outros textos que circulam na sociedade como cartas, notícias, receitas... que são escritas e lidas com objetivos estabelecidos, o que não permite que se faça uma leitura de múltiplos sentidos, sendo essa uma característica própria desse tipo textual.

Segundo Tavares (1996, p. 85):

Ao lermos ou ouvirmos certas produções como um telegrama, uma certidão de nascimento, um anúncio, uma poesia, uma passagem de um romance ou de um conto, notamos logo sensível diferença no modo de dizer de cada uma. Todos encerram um conjunto de palavras, assim a matéria prima é a mesma: a palavra. Mas em algumas, como na poesia, nossa atenção é despertada para determinadas características, tais como a combinação de palavras, o valor significativo e expressivo dos termos, a gama sonora dos vocábulos, produzindo tudo isso uma impressão bem particular.

Assim, compreende-se que nem toda palavra escrita é Literatura, pois ela tem uma forma especial, diferenciada em relação a outros textos, que nos permite ter mais sensibilidade para olhar o mundo a nossa volta.

O texto literário constitui uma estrutura significativa. Os seus significados só se concretizam no momento da leitura. O leitor, por sua vez, não é um elemento passivo, nem apenas recebe coisas feitas. A ele compete tornar vivos os significados que existem potencialmente na obra. A leitura, portanto, consiste em um ato criativo, em que o leitor põe em movimento todas as suas capacidades intelectuais e afe-

tivas: inteligência, cultura, informações, domínio da língua e experiências de vida.

O conjunto de suas experiências culturais e o conhecimento das convenções literárias geram expectativas e previsões de toda ordem em relação ao texto. O prazer da leitura pode advir tanto da confirmação dessas previsões quanto das surpresas provocadas pelos elementos imprevistos.

Num mundo e numa escola cada vez mais pragmáticos, ou seja, objetivo e eficiente, reconhecer o direito à Literatura implica que aqueles que se dedicarão à formação desse tipo de leitor tenham antes compreendido que a Literatura é indispensável, porque transgride o senso comum, porque nos desloca, permitindo um olhar diferente para o mundo, porque nos faz descobrir o que não pensávamos existir, inclusive em nós. O potencial formador da Literatura é garantia de autonomia e de liberdade.

Diante da importância do trabalho com a Literatura, compreende-se que o uso de textos literários em sala de aula é muito eficaz no processo de Letramento, pois contribuem para a formação de indivíduos letrados. Assim, podemos denominar essas práticas de letramento, por meio dos textos literários, de letramento literário.

Segundo Zappone (2008, p. 7), “[...] o Letramento Literário pode ser compreendido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade”. Dessa maneira, o letramento literário abrange todos os textos que envolvem a escrita literária, cuja principal marca é a ficcionalidade, sejam eles clássicos ou não.

Esse tipo de Letramento vai muito além da simples leitura, envolve a interação entre o leitor e o texto, produzindo o exercício social com o objetivo de construir e reconstruir seus significados.

Cosson (2014, p. 30) afirma que:

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

O letramento literário proporciona uma forma privilegiada de olhar para o texto. Uma simples atividade de leitura não permite ao leitor explorar todas as suas potencialidades, situação que propicia condições para que o encontro do aluno com o texto literário seja uma busca de sentido para ele e para a comunidade em que vive. Para Cosson (2014, p. 26), “[...] não é possível aceitar que a simples atividade de leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária”.

Uma simples atividade de leitura levaria o aluno a crer que o texto está pronto, que fala por si mesmo e que o leitor é apenas um receptor, constituindo, desse modo, esse momento de leitura como um ato solitário, pois impossibilita um diálogo com o texto, além de impedir que o aluno expresse seus sentimentos, suas opiniões.

Por tratar-se de uma forma específica de conhecimento, o texto literário deve estar incorporado às práticas coti-

dianas da sala de aula. Esse tipo de texto possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações presentes no mesmo.

Segundo Cosson (2014), para que a Literatura realmente funcione como instrumento na construção do conhecimento, tecendo o letramento na vida dos alunos, deve ser explorado de maneira adequada. O gosto pela leitura literária é algo que precisa ser construído por meio de experiências do leitor com o texto, portanto, cabe ao professor mediar essa relação do aluno com o texto, fazendo com que ele desenvolva um gosto literário.

As metodologias utilizadas no processo de Letramento por meio da leitura, seja ela com textos literários ou não, precisam possibilitar ao aluno um momento de prazer e de construção de conhecimento, por meio de leituras significativas, que permitam ao aluno manter uma relação íntima com o texto, construindo e reconstruindo significados, permitindo encontrar aquilo que procuram e desenvolver-se enquanto leitores, tornando-se cada vez mais competentes.

Considerações finais

Por meio dessa pesquisa, foi possível compreender melhor a importância dos textos literários na formação de leitores competentes, mais ativos e mais críticos da realidade em que vivem.

A pesquisa teve como objetivo analisar como ocorre o processo de letramento por meio dos textos literários, estu-

dando possibilidades de promover um bom diálogo entre o aluno e os textos, em especial os literários, e propor práticas a serem adotadas pelo professor de Língua Portuguesa, buscando contribuir com a formação de cidadãos preparados para a vida em sociedade, visto que, por meio do processo de letramento, pretende-se formar leitores que não só dominem a leitura e a escrita, mas que também se envolvam nas práticas sociais que usam essas tecnologias.

O trabalho com os textos literários ainda está muito limitado. O professor ainda utiliza apenas trechos de obras literárias, direcionando as respectivas atividades para identificação das características de escolas literárias ou como pretexto para o ensino de gramática. O trabalho efetivo com o texto, na íntegra, dificilmente é realizado, impossibilitando ao aluno fazer uma verdadeira experiência com o texto literário, em que possa sentir-se coautor desse texto, por meio do diálogo e da construção de sentidos e também ser capaz de produzir seus próprios textos.

Com as atividades de motivação, de leituras diferenciadas, de diálogos sobre a temática da obra, trazendo para a realidade do aluno, certamente será possível perceber que ele sentirá prazer de participar de uma leitura significativa, em que ele próprio construa o sentido do texto e tenha a oportunidade de posicionar-se diante da obra, compartilhar suas interpretações, saindo da passividade e passando a ser um aluno ativo na construção do seu conhecimento.

Assim, constata-se que a proposta de letramento literário pode contribuir muito para o desenvolvimento do ser humano, pois, ao utilizar estratégias adequadas, o texto literário cumpre o seu papel de formar cidadãos mais humanos,

com um olhar mais atento e mais crítico para a realidade, além de conhecer melhor esse tipo de texto, os suportes em que podem ser utilizados, e assim ser capaz de produzir seus próprios textos.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontros e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. v. 1.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: _____. **Vários Escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Org.). **Alfabetização e Letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2009.

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. **Itinerários de leitura no espaço escolar**. Educação e Contemporaneidade. Salvador, v.1, n.1, p.95-10, jan/ jul, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25° Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: Aspectos Cognitivos de leitura. Campinas: Pontes, 2002.

_____. **Os significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos et al. **Metodologia do ensino de língua portuguesa e literatura**. Florianópolis: LLV/ CCE/ UFSC, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

TAVARES, Hênio. Último da Cunha. **Teoria literária**. 10. ed. Belo Horizonte: Vila Rica, 1996.

TFOUNE, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**. São Paulo, v. 11, p. 49-60, jan./abr. 2008. Disponível em: <[https://:social.stoa](https://social.stoa).

usp.br>. Acesso em: 20 mai. 2016.

O USO DA INFORMÁTICA COMO FERRAMENTA DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

*Jozinalva Oliveira Castelo Branco
Lílian Fabiana Ribeiro Nascimento
José Neudson Oliveira Castelo Branco*

Introdução

Nas últimas décadas, um dos temas mais controvertidos tem sido o uso das tecnologias na educação. Debates foram levantados sobre esta questão, dividindo opiniões daqueles que são contras e outros a favor. Especialistas tentam divulgar as vantagens e desvantagens do uso das Tecnologias de Informações (TICs) no meio educacional e tentam teorizar os melhores meios para não incorrer em erros em seus usos na escola. No entanto, não se deve mais negar que as TICs podem contribuir para o desenvolvimento escolar dos alunos, servindo de suporte para os grupos de apoio, inclusive para o trabalho do psicopedagogo com o seu aprendente.

Dos conhecimentos adquiridos, por meio de questões que foram surgindo, nasceu a temática deste artigo: a possibilidade de intersecção entre os campos da psicopedagogia e da informática. Eram muitas as perguntas iniciais. Pesquisando sobre o tema, percebe-se que: a) ainda não existem muitos estudos e artigos publicados; e b) mas alguns autores, principalmente da área da psicopedagogia, já estavam desenvolvendo estudos nesta área.

Assim, nasceram as questões que orientaram este trabalho: é possível o uso de tecnologias digitais na clínica psicopedagógica? Já existem trabalhos sobre esta questão? A favor? Contra? Quais são os argumentos utilizados? Como os autores que abordam essa temática?

Para responder a estes questionamentos, foi realizado um estudo exploratório que envolveu a pesquisa em livros e em artigos que tratassem do tema. O presente trabalho constitui, então, uma aproximação teórica inicial com o que se tem produzido na literatura acadêmica brasileira sobre as possibilidades de utilização das tecnologias digitais no trabalho da clínica psicopedagógica.

O artigo trata de questões mais específicas do campo da psicopedagogia, como concepções de aprendizagem, caracterização de dificuldades de aprendizagem, tipos de intervenção na clínica, entre outros. Os autores estudados têm seus campos de atuação, principalmente, na psicopedagogia clínica. Do ponto de vista das concepções de aprendizagem, autores como Weiss (2013), Sousa et al. (2007), Figueiredo (2007), que, apesar de filiarem-se a quadros teóricos diferentes, têm em comum uma concepção epistemológica construtivista de aprendizagem, o que possibilitou o diálogo. Desse

modo, tanto as concepções de Jean Piaget como as de Vygotsky fundamentam os estudos realizados pelos psicopedagogos em relação à concepção de aprendizagem. Para além das diferenças entre eles, ambos defendem uma concepção construtivista de aprendizagem, centrada nas interações entre sujeito e meio (social, físico, cultural, simbólico).

Tendo a psicopedagogia os problemas da aprendizagem como campo e objeto de estudo, é preciso que, primeiramente, resgate-se o sujeito da aprendizagem. O principal objetivo da psicopedagogia será (re)significar na criança sua autonomia e espontaneidade, de forma que ela tenha consciência sobre si mesma e sobre sua capacidade de construir sua própria história, decidindo o que fazer, como, onde, quando e por quê. A criança precisa ser respeitada como ser pensante capaz de se organizar, estabelecendo relações entre sua situação atual e vivências passadas, e abstrair destas relações as formas que merecem ser repetidas. Na verdade, em cada ação, a criança seleciona elementos, propriedades ou relações que consideram positivas em suas lembranças e as reelabora em sua prática. Quando a criança aprende, está inserindo um elemento novo ao conjunto de aprendizagens que já possui, por meio de identificações.

A criança, portanto, vai construir seu estilo de apropriação do objeto do conhecimento, estabilizando este estilo até que uma nova construção venha substituí-lo. A informática seria então um meio. Para Weiss (2013, p. 1):

A inclusão da informática na clínica psicopedagógica deverá acontecer dentro do modelo de atuação de cada terapeuta. O computador não faz nada por conta pró-

pria. É no vínculo, na relação de mediação integrada entre computador (programas), terapeuta e paciente que se encontrará o caminho para a aprendizagem. O computador entra como mais um recurso na clínica. Porém, devemos buscar conhecer o potencial diferenciado que a informática pode nos trazer.

Fundamentada na teoria construtivista de Piaget, Figueiredo (2005) discorre sobre como ocorrem as construções dos estilos próprios de aprendizagem dos aprendentes e sugere a inserção da informática neste processo. A autora defende que, quando a criança aprende a representar simbolicamente, seu mundo externo e interno se amplia, e tornam-se mais complexos, de forma progressiva e crescente, e ela precisa aprender a organizar as informações de modo que estejam acessíveis quando precisar delas. A criança aprende a compor, associar as informações de modo cada vez mais organizado, de forma mais abstrata possível. Nesse contexto, é que os recursos tecnológicos podem ser utilizados na clínica psicopedagógica, pois eles são uma ponte que podem auxiliar este crescente desenvolvimento de pensamento, elevando a autoestima e abrindo as portas para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem (SOUSA, 2007). São instrumentos da prática, mas não devem ser únicos, devem ser utilizados outros que são indispensáveis. Para Sousa (2007, p. 1):

[...] é interessante conhecer tais recursos para aplicá-los com objetividade. São ferramentas estimulantes, capazes de tornar o trabalho, tanto para paciente como para o terapeuta, criativo, prazeroso, rico em oportunidades que proporcionam também o desenvolvimento de habi-

lidades essenciais para a superação de barreiras reativas ao ato de aprender. Entretanto, como já se disse, são mais um instrumento na prática psicopedagógica e não devem se tornar os únicos.

Percebe-se que o uso das tecnologias de forma planejada e inovadora pode estimular e facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Pode fazer com que o aprendente seja mais aberto às novas informações, novos conhecimentos e não fique preso às rotinas já pré-estabelecidas. Essas novas habilidades facilitam aos profissionais uma sensibilização ampliada entre ele e o aprendente, uma amplificação das interações, uma melhor personalização, pois o aprendente vai acompanhar o tratamento a partir de seu próprio ritmo.

A Psicopedagogia e a Informática

A informática assume, na atualidade, um forte elemento de construção do saber, de ampliação da criatividade, de iniciação da aprendizagem, de busca de soluções para problematizações. Inúmeras pesquisas têm-se realizado a esse respeito e os resultados apresentados apontam para a informática como um recurso enriquecedor na intervenção psicopedagógica, pois tecnologias de informações e comunicações (TICs) possibilitam ao indivíduo a aplicação e o desenvolvimento de estruturas cognitivas de aprendizagem e de construção de novos modos de aprender. Nas pesquisas realizadas, o diagnóstico psicopedagógico constata que, nas relações sujeito/computador, podem ser percebidos diferentes aspectos de sua conduta cognitiva, afetiva e social.

Nessa perspectiva, podemos observar que o computador pode ser um instrumento de intervenção psicopedagógica, quando possibilita a descoberta e a criação de novas relações. Alguns autores como Oliveira (1996), Fernández (1991), defendem que o computador pode ser utilizado como um excelente instrumento na prevenção e no tratamento de problemas de aprendizagem, por proporcionar a construção de representações virtuais de forma coerente, o desenvolvimento da ordenação e organização, a objetividade no processo de construção, o desenvolvimento da autonomia. Ao lidar com representações virtuais, agiliza a formação e a utilização de mecanismos simbólicos, e exigem uma organização lógica. Além disso, ativa os dois hemisférios cerebrais quando possibilita trabalhar simultaneamente com textos e imagens, por exemplo. Muitos softwares proporcionam a possibilidade de superação de frustrações decorrentes de erros etc.

Figueiredo (2005) faz uma análise sobre a psicopedagogia e a sua contextualização com a informática em seu artigo “Informática como uma abordagem psicopedagógica”. A autora é uma das defensoras do uso do computador como recurso adicional ao auxílio no tratamento das dificuldades de aprendizagem no campo institucional e, por extensão, também no clínico, visto que o instrumento em questão é um recurso muito presente em todos os ambientes da sociedade. Para Figueiredo (2005), independentemente de como o aprendiz utiliza o computador, ele está trabalhando cognitivamente, atuando dentro do processo ensino-aprendizagem, inclusive apresentando as suas possíveis dificuldades, de modo semelhante a qualquer outro recurso utilizado pelo aluno. Muitas vezes, acrescenta a autora, o aluno faz um uso

mais concentrado do computador do que de qualquer outro recurso didático.

Sousa (2007) sugere algumas propostas de recursos tecnológicos que podem ser utilizados pelos profissionais da psicopedagogia. A psicopedagogia se utiliza da informática por meio de jogos e de programas que possibilitam ao paciente se expressar, demonstrar a subjetividade, que pode favorecer a observação e a interação paciente-terapeuta. É lógico que se deve selecionar os jogos para o trabalho clínico: preferivelmente os interacionistas. Deve-se analisar a faixa etária, “[...] o valor do conteúdo e se proporciona uma articulação consistente entre o real e o virtual, o objetivo e o subjetivo, o bidimensional e o tridimensional” (SOUSA, 2007, p. 2). Sousa ainda propõe outros recursos bem orientados que podem ser instrumentos para o psicopedagogo, conforme se pode ver:

A Internet também pode ter seu espaço garantido na rotina do psicopedagogo. O uso do Orkut, por exemplo, pode ser um recurso interessante. Ao mesmo tempo que exerce atração sobre a meninada e juventude de hoje, pode ser explorado quanto à questão do contato consigo mesmo. Ao definir seu perfil, o sujeito de pega pensando em si próprio, entra em contato com sua subjetividade além dos dados cronológicos de sua história de vida. Ainda podemos contar com ferramentas que propiciam, com certeza, um envolvimento do sujeito que se sente contagiado pelo mundo da tecnologia: docs, blog, sites (desde consultas até a criação de um site do psicopedagogo e o de seu paciente. (SOUSA, 2007, p. 2).

Pode-se acreditar que o tratamento deve ser exclusi-

vo com o computador, mas apenas mais um recurso adicional. Isso pode acontecer principalmente com os softwares educacionais. O computador é mais um recurso, que, assim como outros, não deve ser excessivamente utilizado. Nem tudo precisa ser trabalhado no computador. O uso excessivo faz com que sua prática não seja muitas vezes adequada. Às vezes, é preferível utilizar outro recurso que vá atender muito mais àquele objetivo que se quer desenvolver no momento. Por lidar com uma realidade virtual, o computador não pode ser utilizado de forma a ameaçar a própria realidade, mas para fortalecê-la. Este não substitui, por exemplo, a manipulação do concreto, indispensável ao processo (FIGUEIREDO, 2005, p. 54).

Segundo Tikhomirow (apud FIGUEIREDO, 2005), o computador pode ser um forte instrumento de aprendizagem. O autor cita algumas características positivas que o computador pode acrescentar ao aspecto cognitivo: mediador entre o nosso pensamento e as nossas ações; transformação do raciocínio em coisas manipuláveis; reorganização do pensamento humano; capacidade de trabalhar a interdisciplinaridade, tanto nos projetos de criação, quanto nos softwares fechados; relação das informações com a vida real, sem haver etapas estanques, de uma forma lúdica; capacidade de atrair a atenção das crianças que nem percebem estar no processo de aprendizagem.

A capacidade de agir, de acertar, de inventar pode contribuir para elevar a autoestima do aprendente. É comum, na prática psicopedagógica, o uso das dinâmicas dos jogos e de brinquedos em geral. Os jogos e as brincadeiras proporcionam às crianças, segundo alguns autores, a contextualização,

construção e ampliação de novos conhecimentos, tudo isso aliado ao prazer. Para Fernández, há uma forte relação entre o aprender e o jogar e a criação. Quando acontece esta inter-relação há a possibilidade de transformar o objeto (FERNÁNDEZ, 1991, p. 166).

Do ponto de vista do profissional, segundo a referida autora, por meio da hora do jogo na prática clínica, é possível a observação dos modos de interação do aprendente, a análise da modalidade de aprendizagem e das significações do aprender, a observação do processo de construção do símbolo e os processos de assimilação – acomodação e seus possíveis equilíbrios, desequilíbrios e compensações –, verificação da capacidade da criança para argumentar, para construir uma história e em que medida a cognição põe-se a serviço da organização de seu mundo simbólico. Ainda que o jogo possibilite a instalação de vínculos terapêuticos e possa contribuir com a aprendizagem de forma lúdica, num contexto desvinculado da situação de aprendizagem escolar e formal, há a necessidade do psicopedagogo escolher os jogos adequados para cada caso, que venham a redimensionar as relações com as situações de aprendizagem do aprendente.

Valente (1998) ressalta, no entanto, que não se deve esquecer que o software por si só não promove aprendizagem. Há a necessidade da competência do profissional que o utiliza. A informática, quando utilizada num enfoque psicopedagógico, pode ser um instrumento importante para facilitar a construção das funções da percepção, da cognição e da emoção, estimulando as funções neuropsicomotoras: discriminação e memória auditiva e visual; memória sequencial; coordenação visomotora; ativação dos dois hemisférios

cerebrais (textos e imagens de forma combinada); orientação espaço/temporal; controle de movimentos. A cognição é trabalhada por meio da capacidade de representação, passando do virtual para o real; simbolismo (por meio dos ícones); resolução de problemas; criatividade e imaginação; leitura e escrita. Na área da emoção, o uso de recursos da informática favorece a autonomia e independência, trabalha o erro de maneira construtiva, elevando a autoestima; exige limites, levando ao controle da ansiedade; curiosidade, autonomia, rapidez de interpretação e resposta, organização na realização das tarefas, desenvolvimento lógico-temporal e concentração para perceber o que deve ser feito.

É óbvio que não se pode apenas afirmar positivamente sobre o uso das Tics como instrumento para o processo de aprendizagem, visto que se necessita de uma preparação em todos os sentidos para que se possa fazer o uso adequado destas e possa garantir uma eficácia nesse processo. Conhecer o mundo psicossocial do aprendente, as teorias de aprendizagem, o processo de aprendizagem, bem como a formação do profissional é extremamente importante. Há uma necessidade de domínio da teoria e da técnica, visto que os computadores, a informática e as informações por eles processadas devem ser vistas apenas como recursos e técnicas para atingir o fim necessário que é fazer uso destas tecnologias no trabalho do psicopedagogo.

A psicopedagogia intervém na educação com o objetivo de garantir o aprendizado de maneira mais eficiente, promovendo, quando necessário, os aspectos inclusivos e isso ocorre a partir da compreensão do mundo do aprendente e de suas novas realidades. A sociedade complexa de infor-

mações, sendo as virtuais a de maior quantidade atualmente, necessita de intervenções no campo da educação. O conhecimento afeta tanto a formação cognitiva do aprendente, quanto seu mundo psíquico-afetivo, logo, há necessidade de um acompanhamento adequado que lhe proporcione tanto uma formação com as novas competências desta sociedade tecnológica quanto uma capacidade de autonomia pessoal no avanço desse progresso científico inevitável.

A Clínica Psicopedagógica e a Informática

A informática é um recurso cada vez mais utilizado pela geração atual, e suas relações com o conhecimento, com as informações, abrem inúmeras possibilidades de estabelecimento de outras formas de aprendizagem, tornando-se importante para os profissionais que atuam nos diferentes campos da educação.

A estreita relação entre informática e aprendizagem favorece a possibilidade de seu uso como recurso da intervenção psicopedagógica. Na psicopedagogia clínica, são recursos que envolvem o paciente e o psicoterapeuta.

Além da competência teórica exigida do psicopedagogo, também é importante perceber se o aprendente se envolve com os recursos utilizados, pois nem todos os softwares servem para todos os casos específicos e nem todos os casos possibilitam a utilização do computador. Há também a necessidade do terapeuta analisar as suas próprias dificuldades com a tecnologia, para não prejudicar o trabalho com o aprendente.

Normalmente, o psicopedagogo faz uso dos jogos que possam fazer o aprendiz expor suas ideias e deficiências e, a partir daí, fazer sua intervenção profissional por meio de observações e relacionamento interativo entre eles. Assim, torna-se importante a análise dos softwares a serem utilizados, considerando, entre outros, os seguintes critérios: faixa etária, valoração do programa, nível de interatividade, objetivos, tipos de atividades do ponto de vista da aprendizagem, concepções de aprendizagem subjacentes às atividades. Além de programas de software, podem ser aproveitados a Internet, o *orkut*, *blogs*, *sites*. O *orkut*, por exemplo, pode favorecer o autoconhecimento e a interatividade. Todos devem ser monitorados pelo psicopedagogo e direcionados ao tratamento, inclusive possibilitando um contato constante entre o paciente e psicopedagogo.

Fett e Nêbias (2005), em seu artigo “As mediações tecnológicas no desenvolvimento das funções psicológicas superiores”, relatam inúmeros casos práticos de trabalhos psicopedagógicos. A experiência das autoras é rica em dados e informações que podem ser aproveitados na prática clínica de outros profissionais. Neste artigo, os relatos foram desenvolvidos a partir de estudos de caso, com análises qualitativas, e tinham como objetivo “[...] analisar a utilização da tecnologia por meio do computador como instrumento mediador no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em um contexto psicopedagógico clínico” (FETT; NÉBIAS, 2005, p. 86).

Um dos casos apresentados pelas autoras pode ser resumido da seguinte maneira: um menino de onze anos, com vários encaminhamentos a profissionais da saúde e diagnósti-

cos de dificuldades de aprendizagem e psicose infantil. As autoras observaram e registraram dados de treze atendimentos psicopedagógicos nos quais o computador foi um instrumento utilizado, bem como entrevistas realizadas com familiares.

A partir das observações e análises teóricas, as autoras puderam desenvolver hipóteses e encontrar respostas que fortalecem os argumentos utilizados por outros psicopedagogos na defesa do uso da informática nos tratamentos clínicos. A conclusão das autoras é que “[...] as mediações do computador, aliadas à mediação da psicopedagoga, contribuíram no desenvolvimento das funções psicológicas superiores do sujeito dessa pesquisa, principalmente as de atenção, memória, emoção e linguagem.” (FETT; NÉBIAS, 2005, p. 86).

Funções psicológicas no tratamento clínico

Antes do relato de suas experiências adquiridas no seu estudo de caso, Ana Fett e Nébias (2005) fazem uma análise das funções psicológicas superiores, que estariam envolvidas no uso do computador. Para as autoras, “[...] a emoção, a imaginação, a percepção, a atenção, a linguagem e a memória formam o conjunto das funções psicológicas superiores destacadas neste trabalho.” (FETT; NÉBIAS, 2005, p. 86).

O primeiro argumento que as autoras pontuam fundamenta-se na teoria de Vigotsky que afirma que desde sempre o ser humano usou instrumentos como elementos mediadores para aprender e para desenvolver suas funções psíquicas. Então, algumas das funções desenvolvidas e ampliadas pelos serem humanos tais como: planejamento, memória,

atenção voluntária, imaginação, linguagem, não eram inatas, mas foram sendo, aos poucos, diferenciadas dos mecanismos rudimentares (reflexos automatizados). Estas especializações de funções ocorreram por meio de internacionalizações de comportamentos culturais a partir do uso de ferramentas mediadoras, as tecnologias. Segundo as autoras, o estudo de caso realizado por elas estaria inserido neste contexto de interação com tecnologias, pois o “[...] paciente demonstrava um grande interesse por um único instrumento – o computador e o nosso interesse foi o de analisar a mediação deste instrumento na sua aprendizagem e no desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores.” (FETT; NÉBIAS, 2005, p. 87).

As autoras continuam analisando a constituição das funções superiores, fundamentadas na teoria de Vigotsky que acredita que seu desenvolvimento não acontece sobre ou ao lado das funções elementares, mas pela transformação de funções elementares em superiores. O indivíduo sai do condicionamento natural e passa a reagir de maneira cada vez mais diferenciada e definida. Isto acontece usando as funções psicológicas por meio do uso de mediações e de estratégias. Com essa concepção, pode-se afirmar que as funções psíquicas superiores são de natureza cultural nas inter-relações com os fatores de natureza interna. Porém, para Vigotsky (apud FETT; NÉBIAS, 2005), deve-se ter estímulos oriundos do meio ambiente.

Para as autoras, além da cognição, também a emoção e a imaginação estão envolvidas no processo de aprendizagem. As emoções são os organizadores internos das reações, logo, são elas que organizam o comportamento humano (es-

tímulos, excitações ou inibições dos comportamentos são originados delas) e a imaginação é a reguladora do comportamento. Uma brincadeira infantil, por exemplo, está envolta em experiências vividas e percepções exteriores. A pessoa cria uma realidade na mente, influenciada pela impressão exterior, mas oriunda de sua própria cognição. “Isso significa que a nossa percepção de mundo não se dá em termos de atributos físicos isolados, mas em termos de objetos, eventos e situações definidos pela linguagem e classificados pela cultura.” (FETT; NÉBIAS, 2005, p. 88).

A relação dessas funções com o meio físico e social, mediadas pelos instrumentos e signos desenvolvidos no interior da vida social, possibilita ao ser humano criar e transformar seus modos de ação no mundo. O ser humano se apóia em representações mentais, podendo assim realizar uma ação complexa, na qual é capaz de controlar seu comportamento e sua própria ação psicológica por meio de recursos internalizados. É nesse funcionamento psicológico tipicamente humano que acontece o processo de mediação. (FETT; NÉBIAS, 2005, p. 89).

A atenção seria outra função psicológica superior do homem, elencada pelas autoras. Sua função seria a seleção dos inúmeros estímulos recebidos pelo homem e também uma forma de racionalizar o pensamento. “Se não houvesse a seleção das informações e a inibição de grande parte das associações, seria impossível o pensamento organizado, as atividades e, conseqüentemente, as soluções dos problemas.” (FETT; NÉBIAS, 2005, p. 89). Nesse processo de atenção e de lembrança, as pessoas fazem usos de instrumentos media-

dores como calendários, agendas, lista de compras etc.

Formação da consciência e necessidade de intervenção terapêutica

Segundo Fett e Nébias (2005), toda a formação da consciência necessita de uma intervenção social, pois ela é um fenômeno social, que interage com os estímulos internos. Há uma interação entre os estímulos assimilados pela consciência e os ajustes desta com os primeiros. A construção das funções psicológicas é determinada pelas interpretações e organizações destes estímulos e os usos dos instrumentos são essenciais para sua construção.

Os instrumentos ou ferramentas são elementos externos ao indivíduo, voltados para fora dele; sua função é provocar mudanças nos objetos e, conseqüentemente, controlar os processos da natureza. Os signos são instrumentos psicológicos, orientados para o próprio indivíduo, e têm a função de auxiliar o homem nas suas atividades psíquicas em tarefas que exigem principalmente memória e atenção. Ao longo do desenvolvimento o indivíduo deixa de utilizar marcas externas e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que substituem os objetos do mundo real. (VIGOTSKY apud FETT; NÉBIAS, 2005, p. 91).

As estruturas do pensamento, portanto, são formadas a partir da transformação dos fenômenos sociais em fenômenos psicológicos. A internalização dos instrumentos e dos signos ocorre por meio de mediações. Um exemplo pode ser dado no desenvolvimento da linguagem que é construída a partir dos signos e é na interseção entre o pensamento e a

linguagem que o sujeito desenvolve algumas habilidades, tais como buscar mecanismos de superação de problemas, controle dos instintos e comportamentos. Isso ocorre porque ela proporciona uma reorganização dos símbolos necessários para a decisão, autocontrole, idealização, aspiração, fantasia, pensamento contemplativo e memória. E, para que haja uma boa comunicação, é necessária a mediação da linguagem, ou de outro sistema de signos ou de meios de comunicação.

Nessa concepção, pode-se pensar as tecnologias digitais como um meio de comunicação cada vez mais utilizado nas sociedades contemporâneas. O computador e suas linguagens estão sendo internalizados nos sistemas simbólicos dos usuários e têm ocupado um espaço sem precedentes na comunicação humana, transformando e sendo transformado pelo ser humano. Ou seja, conforme propunha Vigotsky, a tecnologia é produto da ação humana, historicamente construída, mas que, ao mesmo tempo, provoca também alterações no próprio humano e na sociedade. Estas alterações ocorrem nos modos de trabalho, de comunicação, de relacionamento, de diversão, e também, nas formas de aprender.

Desse modo, o computador é também uma tecnologia que tem modificado o humano, contribuído para o enriquecimento dos seus ambientes de aprendizagem e servindo como mediador na construção do conhecimento, por possibilitar, entre outras coisas, o surgimento de novas ideias, novas habilidades. Fett e Nêbias (2005) afirmam que o computador é uma ferramenta e um instrumento de mediação, porque permite o surgimento de novas relações entre homem e máquina e a construção do conhecimento humano. Partindo da hipótese de que esta afirmativa é procedente, pode-se levar

tar a seguinte questão: se o computador interfere no processo de aprendizagem, como outras tecnologias, isto significa que produz apenas efeitos positivos?

É verdade que o computador permite criar ambientes ricos de possibilidades de aprendizagem, os programas socioeducativos proporcionam tanto aprendizagem no sentido cognitivo, como nos aspectos psicoafetivo e social. No entanto, em alguns casos, se usado de forma aleatória e sem um monitoramento adequado, o computador pode também atrapalhar o processo de ensino e aprendizagem. Daí a importância, no caso do psicopedagogo, de um diagnóstico bem feito, do conhecimento dos softwares a serem utilizados, e do acompanhamento sistemático das atividades desenvolvidas pelo aprendiz.

O computador como mediador é importante na medida em que ele oferece oportunidades para trabalhar com representações virtuais, recursos audiovisuais, combinação de imagens com sons e movimentos, estimula a percepção, o raciocínio e a imaginação. Em relação às crianças, Fett e Nébias (2005) consideram importante o seu uso pelo fato de proporcionar situações lúdicas. Em relação à terapêutica também é importante o seu uso porque pode funcionar como um mediador para que a criança aprenda a superar conflitos, resolver problemas e a subordinar-se às regras impostas pelos programas. A respeito do tratamento específico no campo da psicopedagogia, as autoras apontam algumas possibilidades de utilização:

No atendimento psicopedagógico, o computador pode ser utilizado como um brinquedo, ajudando a criança a

superar conflitos, resolvendo problemas e se tornando o mediador em seu desenvolvimento. Por isso, tudo nos leva a crer que esse instrumento, utilizado de forma lúdica, pode ser um grande coadjuvante no processo de desenvolvimento e, provavelmente, um acelerador dos processos cognitivos, sociais e afetivos. (FETT; NÉBIAS, 2005, p. 94).

No momento da avaliação psicopedagógica, pode-se utilizar o computador para coleta de dados sobre o funcionamento cognitivo e emocional do paciente por meio de leitura, de produção de textos registrados pelo aprendente, das atividades matemáticas, por exemplo. Segundo as autoras, pesquisas têm demonstrado que, durante sessões no computador, as pessoas com déficit de atenção vão melhorando sua capacidade de concentração ao se envolverem nas atividades e aumentarem a intensidade das interações.

Outra importância do uso do computador para a psicopedagogia está no fato de que a tecnologia pode favorecer o desbloqueio da aprendizagem ao funcionar como uma ferramenta na solução de problemas, auxiliando tanto no momento diagnóstico como no terapêutico. Fett e Nébias (2005) expõem o seguinte:

O psicopedagogo clínico, embasado nos pressupostos vigotkianos, é aquele que precisa reunir dados a respeito da história de vida e da história das aprendizagens da criança, e compreender as significações que ela parece atribuir à aprendizagem. Perceber qual é a relação estabelecida com os objetos de aprendizagem, com o outro no momento do atendimento e a postura do terapeuta como agente mediador da aprendizagem parecem ser fatores preponderantes. (FETT; NÉBIAS, 2005, p. 98).

O profissional deve coletar dados na anamnese do paciente no que diz respeito ao seu histórico de aprendizagem. Por meio deste histórico, o terapeuta observa como o aprendiz se relaciona com os objetos de aprendizagem e se torna mediador do processo, estimulando o aprendiz a motivar-se no aprender.

Preparação do ambiente psicopedagógico e a utilização de TICS

Segundo pesquisa realizada por Abreu (2004), antes do trabalho com o aprendiz, é necessária a preparação do ambiente computacional com o intuito de realizar a clínica psicopedagógica. A necessidade de avaliar um ambiente computacional para que seja selecionado um ambiente adequado está no fato de que a clínica psicopedagógica já é, em si, um campo específico, com ambiência própria na sua função de diagnosticar e tratar dos sintomas surgidos no processo de aprendizagem. Para Abreu, é no diagnóstico psicopedagógico que o profissional identifica os desvios e os problemas de aprendizagem que dificultam a interação e o crescimento na aprendizagem adequada ao meio social. O itinerário pode ser o seguinte: realizar a anamnese e analisar os dados colhidos com a escola, a família e o sujeito em diferentes momentos; avaliar a produção escolar e os vínculos com objetos de aprendizagem escolar; de pesquisa sobre os processos de construção e desempenho das estruturas cognitivas (diagnóstico operatório); avaliar o desempenho em teste de inteligência e visomotores; analisar aspectos emocionais por meio de testes e sessões lúdicas, de entrevistas com a

escola ou outras instituições das quais o sujeito faça parte (ABREU, 2004, p. 2).

A preparação deste ambiente não se pode pensar apenas no aspecto de proporcionar competências adequadas para que o aprendiz possa fazer uso destas tecnologias, mas também a garantia de outros aspectos, como, por exemplo, a acessibilidade a esta nova sociedade de informação. Para Alarcão (2011), não há dúvidas que nesta nova sociedade de informação, a escola passa a inserir em seu bojo estes novos conhecimentos. Não se pode mais pensar numa escola sem inserção tecnológica, isto é algo realmente impossível. A escola é de fato um ambiente onde todas as novas competências devem ser adquiridas, reconhecidas e desenvolvidas. Com as tecnologias não pode ser diferente. No entanto, um aspecto muito importante deve ser observado e combatido: a infoexclusão. Não se pode pensar em utilizar metodologias e técnicas, seja em qualquer área de formação, não necessariamente na área aqui debatida, que é no campo da psicopedagogia, mas em qualquer outra, sem garantir primeiramente o acesso à informação adequada. Caso não se garanta de imediato a igualdade de oportunidades e se resolva o problema de acesso às Tics, a educação pode criar mais um fator de exclusão social, em vez de inclusão.

Almeida (2012) afirma que o processo educativo em que se utiliza o computador deve ser necessariamente inclusivo, ou seja, para todos. O autor até propõe que se façam formas de educação compensatórias em todos os níveis básicos. Devem-se pensar formas de capacitar e incluir os alunos no mundo da informática para que tenham capacidades em seguir com as Tics e fazer uso destas ferramentas. O autor

reconhece que não se resolve a questão estrutural, mas contribui para a inclusão.

O papel do profissional é imprescindível para a implantação das Tics no processo educacional. Para Morin (2000), a informação deve ser organizada. Uma informação não organizada não se constitui em conhecimento ou poder. É neste contexto que se deve fazer uso dos aspectos psicopedagógicos. Não se pode falar apenas de uma sociedade da informação, mas de uma sociedade da aprendizagem, que necessita da informação e do conhecimento.

A ambiência psicopedagógica necessita também de outro aspecto importante, a formação do profissional que, neste caso, não se refere apenas ao psicopedagogo, mas aos profissionais inseridos no processo de ensino e aprendizagem, a exemplo dos professores. Não se pode negar que a inserção da informática na vida cotidiana da sociedade não tenha provocado mudanças nas instituições educacionais, exigindo então uma nova demanda na formação do professor para o uso pedagógico nas escolas.

As instituições educacionais devem ter autonomia em adequar seus currículos e seus projetos nessa perspectiva inovadora. A aplicação de projetos proporciona aos alunos envolvidos uma série de novas competências e, além de promover a aprendizagem, ainda proporciona autonomia pessoal. Não é incomum encontrar em escolas de redes municipais ou estaduais, bem como em âmbitos universitários, programas de formação de professores para fazer uso das Tics nas escolas. As formações destes profissionais podem servir de apoio para qualquer intervenção dos psicopedagogos. Na verdade, não se pode falar em utilizar as Tics como intervenção psicopeda-

gógica sem a formação mínima dos outros profissionais afins.

Um aspecto bastante importante para essa nova ambiência do uso das Tics na educação é conhecer as novas competências exigidas pela sociedade tecnológicas. Esta nova sociedade sai do período em que se atribuem competências específicas para determinadas áreas, passando para uma nova abordagem. Não cabem mais aqui essencialmente desenvolvimentos específicos de competências, mas abordagens mais gerais. Alarcão (2011) afirma que não se pode querer pessoas adaptadas, mas pessoas capazes de se adaptarem. Na sociedade da informação, não se deve determinar competências que são mutáveis, mas capacidades de sempre buscarem e se apropriarem de novos conhecimentos.

Casos psicopedagógicos com intervenção do computador

Weiss (2000) sugere um software para ser utilizado na prática psicopedagógica: o jogo “The Sims” (Máxis) é um software de simulação que, embora não seja classificado como educativo, é de grande potencial na clínica psicopedagógica. É um programa elaborado pelos mesmos criadores do “SIM CITY”, em que, ao invés de se gerenciar uma cidade como no primeiro, a proposta aqui é a de gerenciar pessoas e residências. Trata-se de um software em que se escolhe indivíduos adultos ou crianças dentre uma variada gama de opções de características físicas e de personalidade. A partir daí, constrói-se a casa colocando-se os móveis e utensílios necessários. O programa passa a rodar com os personagens,

agindo a partir dessas escolhas, ora de forma autônoma, ora sob o comando de quem joga. A coordenação entre escolhas com o atendimento de necessidades dos diferentes personagens ou ainda com a adequação dos acontecimentos e das respostas do programa formam um mundo rico na avaliação e na intervenção do trabalho na clínica.

Nébias (2005) relata um caso de problema de aprendizagem resolvido com a utilização de ambiente computacional, em um artigo denominado “O ambiente Computacional na Clínica Psicopedagógica”. Os programas de Softwares utilizados foram: *Kid Pix Studio Deluxe- softwares da Broderbund*, distribuídos no Brasil pela Positivo Informática e *Story Softwares da MEEC*, distribuído pela *Learning Company* (NÉBIAS, 2005, p. 33). A criança é chamada de P. e pode-se conhecer o caso no resumo abaixo:

P. é uma criança de nove anos, repetente, frequentando a 2ª série do ensino fundamental, em uma escola particular de classe média no Rio de Janeiro. A família de P. procurou um diagnóstico psicopedagógico com o objetivo de descobrir o motivo do seu fracasso escolar. A queixa da família estava centrada em um suposto problema de memória. P. dizia que tinha dificuldade para entender a matéria, que estudava muito e, na hora da prova, “dava um branco”. A família queixava-se de que ele não conseguia reter as informações, parecia não relacionar fatos, além de ter muita dificuldade em compreender textos e situações problema. A primeira hipótese levou em consideração a possibilidade de problemas orgânicos, cognitivos, pedagógicos e emocionais. No primeiro encontro, houve contato com os familiares e nada foi detectado. No primeiro encontro de P. com a psi-

copedagoga, foi realizada a sessão lúdica centrada na aprendizagem, escolhendo como material um software específico. Foi perguntado se P. já tinha usado um computador, ao que respondeu de pronto que sim, mas pouco. Logo passou a explorar o software de forma organizada, descobrindo sozinho todas as ferramentas de que precisava. Com o uso contínuo, segundo as autoras, P. começou a desenvolver habilidades e a trabalhar afetos.

Durante sua exploração, a psicopedagoga perguntava a ele, algumas vezes, sobre a localização, no software, de objetos e funções que já havia usado. No final da sessão, as primeiras hipóteses levantadas, ligadas à dificuldade cognitiva, foram quase que totalmente descartadas e a hipótese de dificuldades na área emocional ganhou destaque para a investigação. Depois de inúmeras sessões e dificuldades, e depois de apresentar diversos comportamentos de medo, de dúvida, de erros, de pedidos de ajuda etc., P. começou a avançar. Em uma atividade posterior, com materiais ligados à prática escolar, P. apresentou um desempenho completamente diferente, bem abaixo do potencial observado no uso do computador. A psicopedagoga conclui que P. estava fracassando na escola por apresentar um problema de aprendizagem reativo, resultado de uma má inserção em um grupo e da falta de percepção deste problema pela escola e pela família. P. fez um vínculo negativo com a aprendizagem escolar que se transferiu para qualquer material ou situação que se relacionasse ao conhecimento adquirido na escola. O uso do computador foi de fundamental importância neste caso, por ser um recurso por meio do qual se pôde observar P. mostrando seu processo de representação em ação,

contrapondo-o, mais tarde, a seu desempenho na utilização de materiais tradicionais e, desse modo, permitindo um diagnóstico mais preciso e eficiente.

No mesmo artigo, a autora situa o tratamento que pode ser resumido da seguinte maneira: o trabalho foi realizado por meio de tarefa lúdica, na qual lógica e emoção se entrelaçam; o aprendente pôde construir um espaço de experimentação, uma ponte entre o mundo interno e externo, onde lógica e símbolos internos se misturam neste contexto; a criança pôde transferir, no trabalho clínico, suas personagens da história, projetando seus medos e desejos, manipulando os objetos e verbalizando sua história, possibilitando trabalhar símbolos que até então poderiam estar inconscientes; os programas utilizados permitiram a P. projetar simbolicamente, falando, escrevendo, desenhando, brincando, dramatizando suas experiências ainda não elaboradas; o psicopedagogo interferiu com mediadores escolhidos adequadamente.

Fett e Nébias (2005), no artigo “As mediações tecnológicas no desenvolvimento das funções psicológicas superiores”, narram alguns casos analisados por elas, nos quais utilizam os computadores e programas específicos como mediadores. As autoras afirmam que o tratamento em questão só foi possível graças ao interesse do aprendente por tecnologias digitais. Diante da máquina, as personagens dos softwares atraíam a sua atenção, o que talvez não ocorresse utilizando os recursos tradicionais. O adolescente, neste caso, foi denominado de Vinícius.

Vinícius tinha onze anos, fisicamente normal, mas sempre frequentou classes especiais. Pertencia à classe média, morava com sua mãe, padrasto e seus dois irmãos mais ve-

lhos. Foi realizada a anamnese e as especialistas perceberam alguma compreensão do sistema de representação da língua escrita; nas questões elementares da matemática, dentre outros níveis básicos do conhecimento. Afetivamente, apresentava dificuldades nas relações do cotidiano escolar, pois era extremamente retraído.

O método utilizado foi o de estudo de caso, com mediações tecnológicas para a compreensão das transformações ocorridas nas funções psíquicas do sujeito. A técnica foi a da observação e os registros orais foram gravados em fita cassete. Foram realizados trinta e oito atendimentos psicopedagógicos. Os períodos de pesquisa analisados no artigo referem-se a treze atendimentos nos quais foi utilizado o computador. O tempo da pesquisa foi de julho/2001 a novembro de 2002. As mediações foram realizadas pela psicopedagoga, com intervenção por meio do computador e de uma irmã de Vinícius. (FETT; NÉBIAS, 2005, p. 98).

O diagnóstico foi realizado em conjunto com observações médico-psiquiátricas, e foi detectada uma psicose infantil. Nos atendimentos psicopedagógicos, foram observados sérios comprometimentos na aprendizagem. No decorrer do tratamento e da aliança terapêutica, foram conquistados alguns vínculos de confiança entre o adolescente e a psicopedagoga. A família, orientada pela profissional, reconduziu Vinícius para uma escola mais adequada. Ele havia passado por cinco escolas até chegar a uma escola estadual de São Paulo a qual lhe deu mais atenção. A psicopedagoga percebeu, no entanto, que Vinícius tinha um grande interesse pelo computador e depois de observar este fato, compreendeu que, se utilizasse software com objetivos pedagógicos, o compu-

tador poderia ser o grande mediador no desenvolvimento da aprendizagem.

Depois de desistências e dificuldades, Vinícius começou a se adaptar às regras de utilização da máquina e ficava atento a ouvir as intervenções da psicopedagoga e/ou orientações das personagens que se apresentavam no CDROM. As funções psicológicas superiores de Vinícius passaram a ser desenvolvidas, segundo as autoras. Por exemplo, as emoções. Quando alguma coisa atrapalhava Vinícius no uso do computador, ele expressava uma emoção, seja de aborrecimento, de agressão etc. Isso era importante, pois significava que havia uma relação entre a emoção e outras funções psíquicas. O uso continuado dos jogos fez com que se percebesse o uso da memória, pois ele teria que lembrar fatos anteriores para continuar com o jogo nas sessões seguintes (FETT; NÉBIAS, 2005, p. 100). O diagnóstico foi interrompido, pois necessitava de outras observações de diversos especialistas, mas a dificuldade de consultas, exames e condições financeiras da família, fizeram com que se resumisse no diagnóstico do psiquiatra: psicose infantil.

Nesse caso, segundo as autoras, o tratamento pode ser considerado positivo porque possibilitou um contato de uma criança psicótica com o outro e com a realidade. Vinícius apresentou o desenvolvimento de uma “[...] capacidade criadora, de discernimento e as tomadas de iniciativas diante da máquina, de começar a realizar sozinho o que antes só realizava com ajuda, a necessidade em mostrar suas habilidades diante dos jogos para sua irmã” (FETT; NÉBIAS, 2005, p. 103).

Os resultados positivos e avanços no processo de apren-

dizagem de Vinícius, apresentados pelas autoras, podem ser esquematizados da seguinte maneira: habilidade que o diferencia das outras crianças da sua sala de aula; saber lidar com a máquina; aprendeu a refletir diante dos erros cometidos; sua emoção e sua linguagem foram se transformando aos poucos; pôde ser integrado aos outros alunos que ainda não atingiram as habilidades que Vinícius conseguiu desenvolver.

Nébias (2005), no artigo “O ambiente Computacional na Clínica Psicopedagógica”, relata o caso de Antônio, nove anos, 3ª série, que tinha baixo rendimento em comunicação e expressão. Este fato foi vivenciado por Weiss (apud NÉBIAS, 2005) que, por meio do uso do computador com o programa: Linguagem de Programação Logos e a Internet (NÉBIAS, 2005, p. 116), conseguiu diagnosticar o caso. O resumo pode ser relatado da seguinte maneira:

Durante o tratamento, Antônio desenhava cenas de guerra e de desastres. Ainda não havia usado o computador, quando o especialista resolveu usar instrumentos que possibilitassem criar histórias utilizando recursos gráficos, linguísticos e musicais. Ao iniciar o uso do computador, ele pôde desenhar sobre os mesmos temas que já vinha utilizando no papel, porém, com mais detalhes, o que é positivo do ponto de vista do especialista que passa a ter mais material projetivo para observação e análise.

Antônio projetou, no trabalho realizado com o uso do computador, suas ansiedades, medos e raivas de forma mais rápida e elaborada do que seria possível com a utilização de outros instrumentos, segundo a autora. Além disso, segundo ela, com o uso do computador, o aprendente pôde ficar mais motivado e, desse modo, enriquecer os desenhos mais do

que ele poderia fazer com o papel e pincel na mão.

A psicopedagoga passou a analisar suas histórias, observando diferentes cenas, enredo, sequência dos fatos correta e partes formadoras: começo, meio e fim perfeitamente identificáveis. No primeiro estágio, foi percebido que o enredo era pobre e não refletia as possibilidades reveladas por ele na atividade de composição de história. O uso do computador trouxe, neste caso, uma riqueza de informações, impossíveis em outra mediação, podendo observar, além das ações relacionadas à estrutura cognitiva, uma avaliação da dimensão emocional mais detalhada. (FETT; NÉBIAS, 2005, p. 43).

Durante o processo de análise, o psicopedagogo precisa de alguns esclarecimentos para fazer uso correto das ferramentas que irá usar. Fett e Nébias (2005) orientam que o psicopedagogo não pode fazer um tratamento sem que reúna dados a respeito da história de vida e dos significados que o sujeito atribui às aprendizagens. E, em relação aos instrumentos de mediação a serem utilizados, pode, ainda, observar os instrumentos mediadores que esse sujeito utiliza para se apropriar da aprendizagem, a importância da relação que estabelece com o outro, com a família e com a escola, assim como o vínculo estabelecido entre ele e o aprendente.

O psicopedagogo, como mediador da aprendizagem, precisa explorar anteriormente todos os recursos disponíveis e, além disso, atualizar-se constantemente quanto aos recursos tecnológicos disponíveis. Do contrário, poderá perder a oportunidade de interagir de forma mais interessante com o aprendente, pois este cenário cheio de modernizações tecnológicas cada vez mais faz parte das realidades das crianças e adolescentes. Nesse sentido, segundo as autoras, torna-se

fundamental compreender o papel das tecnologias digitais no desenvolvimento e enriquecimento do pensamento das crianças e dos adolescentes, assim como o do funcionamento afetivo que está articulado com esse processo. É importante ressaltar que o uso do computador não substitui os instrumentos formais do diagnóstico psicopedagógico. Ele apenas funciona como uma complementação que, em alguns casos, pode ser mais rápida e eficiente. É preciso que o psicopedagogo tenha muito claro os objetivos e pressupostos teóricos que fundamentam o seu diagnóstico e o tratamento psicopedagógico, para poder trabalhar com qualquer instrumento. Além disso, as observações realizadas devem vir acompanhadas dos dados obtidos por meio de outros recursos para a construção da imagem da criança ou do adolescente a ser discutida na entrevista de devolução à família. O psicopedagogo pode utilizar esse instrumento para levantar hipóteses em relação à aprendizagem do sujeito e ver a sua maneira de atuar diante das próprias limitações e dificuldades, e perceber a importância de objetivar a escolha dos instrumentos com os quais pretende trabalhar (FETT; NÉBIAS, 2005, p. 104).

Considerações finais

Este artigo foi realizado por meio de estudo exploratório sobre a literatura acadêmica brasileira referente às relações entre informática e prática psicopedagógica, partindo do pressuposto de que as tecnologias digitais são cada vez mais utilizadas na contemporaneidade e que sua utilização pode contribuir também nos tratamentos de dificuldades de aprendizagem realizados em clínicas psicopedagógicas.

As questões que nortearam o estudo foram: é possível o uso de tecnologias digitais na clínica psicopedagógica? Já existem trabalhos publicados sobre esta intersecção? Quais são os argumentos utilizados? Como os autores abordam esta temática? A primeira parte do trabalho situou o campo da psicopedagogia e seu objeto de estudo a partir de autores como Fernández (1991), Weiss (2000), Figueiredo (2005), Feet e Nébias (2005).

Em um segundo momento, as relações entre psicopedagogia e informática foram priorizadas. Por meio da pesquisa bibliográfica realizada, foi possível observar que vários psicopedagogos já utilizam a informática em seus campos de trabalho e existem alguns trabalhos publicados sobre a temática. Nesse sentido, foram apresentados trabalhos com estudos de caso, considerações que psicopedagogos fazem sobre o uso da informática nas práticas clínicas, afirmando a possibilidade de utilização dos recursos da informática como mediação no tratamento de dificuldades de aprendizagem na clínica psicopedagógica.

Outra conclusão do estudo, é que, em sua grande maioria, os psicopedagogos, ao se colocarem a favor do uso da informática nas clínicas, referem-se aos seus benefícios em relação aos tratamentos de crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem, principalmente, na dimensão cognitiva. Aspectos como melhora no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e de outras habilidades cognitivas são elencados, assim como questões de representação simbólica. Aparecem também efeitos positivos de ordem emocional, afetiva, de relacionamento, como a convivência com o outro, discernimento de liderança, autonomia na utili-

zação dos programas, dentre outros. (FETT; NÉBIAS, 2005).

Portanto, dos autores citados, pode-se dizer que concordam com a afirmação de que a informática pode abrir amplas possibilidades de desenvolvimento ao aprendente nas dimensões cognitiva e afetiva, implicadas nas dificuldades de aprendizagem.

Os textos pesquisados apresentam também reflexões sobre a necessidade de preparação do profissional clínico, além da competência teórica, também para a utilização da informática em seu aspecto técnico. Discussões a respeito da escolha de softwares que disponibilizem recursos adequados aos desafios específicos de cada aprendente, são levantadas. Desse modo, o computador, na clínica psicopedagógica, funcionaria como um meio, como um recurso a ser utilizado a partir da adequação entre ferramentas, softwares, jogos disponíveis e a demanda de cada aprendente.

Também a questão lúdica é abordada a partir de uma analogia com o tradicional uso de jogos e brincadeiras na clínica psicopedagógica. Nesse sentido, a riqueza de recursos que as tecnologias digitais disponibilizam, incrementariam a motivação dos aprendentes ao permitir que participem ativamente do processo de aprendizagem e também por se encontrarem inseridos em um contexto digital com o qual, ou já estão familiarizados com o uso, ou já sabem da importância social e cultural da inclusão digital.

Do ponto de vista do profissional, as ações do aprendente, ao serem registradas, podem funcionar como fonte de análise do psicopedagogo. Assim, as ações realizadas pelo aprendente podem ser entendidas como manifestações

de sua organização cognitiva na interação com objetos simbólicos (software, programas), permitindo a observação de expressões do funcionamento de mecanismos presentes na construção do conhecimento. O profissional pode então elaborar diagnósticos em seu trabalho, principalmente em conjunto com a família e a escola, frente às intercorrências advindas das dificuldades no processo de aprender.

Este estudo possibilitou uma aproximação com a literatura acadêmica brasileira que está sendo produzida sobre a possibilidade de utilização das tecnologias digitais no trabalho da clínica psicopedagógica. Além disso, também possibilitou um alargamento do campo de compreensão desta temática, à medida que, aos poucos, puderam-se descobrir muitas outras nuances envolvidas nesse contexto de intersecção entre entes dois campos de conhecimento.

Referências

ABREU, Sueli de. **Construindo um espaço**: ambiente computacional para aplicação no processo de avaliação psicopedagógica. 2004. 181 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Informática) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Núcleo de Computação Eletrônica, Rio de Janeiro, 2004.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Fernando José de. **Educação e Informática**. São Paulo: Cortez, 2012.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FETT, Ana Maria Munhoz; NÉBIAS, Cleide Marly. **Área temática**: Estudos Piagetianos & Psicologia Genética e Educacional. © **ETD**. Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, n. 1, p. 86-106, dez. 2005. ISSN: 1676-2592.

FIGUEIREDO, Mônica Nogueira da Costa. **Informática como uma abordagem psicopedagógica**. 2005. Disponível em: <<http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/artigos>>. Acesso em: 29 jun. 2009.

MORIN, E. A. **Cabeça bem-feita**. Repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NÉBIAS, Cleide Marly. **O ambiente computacional na clínica psicopedagógica**. 2005. Disponível em: <<http://www.cnotinfor.com.br>>. Acesso em: 26 jun. 2009

OLIVEIRA, Vera Barros de. **Informática em psicopedagogia**. São Paulo: Editora SENAC, 1996.

SOUSA, Jerusa de et al. **Recursos Tecnológicos e a Clínica Psicopedagógica**. 2007. Disponível em: <<http://www.google.com.br/docs>>. Acesso em: 1 jul. 2009.

VALENTE, J. Armando. **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1998.

WEISS, Alba Maria Lemme. **Utilizando Softwares Educativos na Clínica Psicopedagógica**. Visão Educacional, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.visaoeducacional.com.br/visao_educacional/artigo5.htm>. Acesso em: 26 jun. 2009.

_____. Usando o programa The Sims na clínica psicopedagógica. In: **Anais do Congresso de Educação CEC – Tecnologia e Educação**, out. 2000. p. 240-241.

O CUMPRIMENTO DA LEI 10.639/03 NAS ESCOLAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE TERESINA

*Letícia Pereira Moura
Suênya Marley Mourão Batista*

Considerações iniciais

O Brasil é o segundo país do mundo em população negra, ficando atrás apenas da Nigéria, na África. Segundo dados do IBGE, de 2010, a população brasileira que se declara negra é de 7,6%, ou seja, 15 milhões, e a que se declara parda é de 43,1% (82 milhões). Esses dados apontam que mais da metade (50,7%) da população brasileira é composta de não brancos. Devido à população negra constituir-se como a maioria no Brasil, o desejo de branqueamento do Brasil invisibiliza essa população em diversos campos da sociedade, inclusive na área da educação (BRASIL, 2010).

A Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas, veio atender a necessidade de reconhecimento da contribuição negra, a história e a cultura diversificada do Brasil. Embora os marcos legais de obrigatoriedade sejam elementos essenciais para a inclusão das temáticas da Educação das Relações Étnico-raciais e da História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas nos estabelecimentos de ensino, não são o suficiente para sua efetiva implementação.

É importante que haja a efetivação da Lei 10.639/2003 em todos os níveis de ensino, bem como nos anos iniciais do ensino fundamental, para que os educandos sejam conscientizados da importância do multiculturalismo existente. Logo, o problema que norteou esta pesquisa foi: a Lei 10.639/03 tem sido cumprida nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de Teresina?

O presente trabalho tem como objetivo geral: analisar o cumprimento da Lei 10.639/03 nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de Teresina. Especificamente buscou-se: identificar a posição dos docentes sobre a aplicação da Lei 10.639/03 nas escolas do ensino fundamental da rede pública em Teresina; verificar ações que caracterizem o cumprimento da Lei 10.639/03 nas escolas do ensino fundamental da rede pública em Teresina; e discutir os empecilhos à implementação da Lei 10.639/03 no espaço escolar.

Há poucas contribuições a respeito do processo de implementação da Lei 10.639/03, para que sejam desenvolvidas práticas concretas no ensino e aprendizagem voltadas para educação das relações étnico-raciais. Assim, desenvol-

veu-se esta investigação com o intuito de obter informações sobre como está acontecendo o processo de ensino aprendizagem para as relações étnico-raciais nas escolas e a aplicabilidade da legislação.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa caracteriza-se como de campo e bibliográfica. O estudo fundamenta-se nas contribuições teóricas de Fausto (2003), Gomes (1995), Munanga (2005), dentre outros autores que abordam esta temática. Quanto à abordagem, o presente trabalho adotou uma abordagem qualitativa, pois se utilizou de interpretações do pesquisador acerca do fenômeno pesquisado. Esse tipo de pesquisa pode usar recursos, de acordo com o entender do investigador, tais como: sujeitos essenciais, segundo o ponto de vista do pesquisador, que tragam informações importantes para a pesquisa, considerando a disponibilidade dos indivíduos (TRIVIÑOS, 1987).

O presente estudo foi realizado no decorrer do primeiro semestre de 2016, em duas escolas da zona Sudeste de Teresina nos anos iniciais do ensino fundamental: Escola Municipal Machado de Assis e Escola Municipal São Sebastião. A coleta de dados foi realizada com a técnica de questionário do tipo aberto, com seis professores, sendo três de cada escola e dois pedagogos de ambas as escolas.

Este tema é de grande relevância para que as escolas reflitam sobre a importância da Lei 10.639/03, a fim de promoverem a formação de cidadãos críticos e conscientes das diversidades étnico-raciais existentes, assim como para que sejam repensadas novas posturas dos discentes, como também de toda a escola, no que se refere à valorização e ao respeito ao multiculturalismo para a desconstrução de este-

reótipos existentes na sociedade.

Este estudo está estruturado em quatro seções. A primeira seção apresenta aspectos essenciais para a compreensão das determinações oriundas da Lei 10.639/03 no ensino fundamental brasileiro. A segunda aborda as práticas docentes desenvolvidas no âmbito das relações étnico-raciais. A terceira discute os desafios para o cumprimento da Lei 10.639/03. Na quarta, são analisadas as respostas dos professores aos questionários realizados acerca da temática deste estudo.

A Lei 10.639/2003

Os afrodescendentes começaram a reivindicar o acesso igualitário e justo na sociedade. Com o Movimento Negro iniciam-se os debates para o processo de valorização da história e cultura afrodescendente no Brasil. Devido às reivindicações recorrentes do Movimento Negro, tem-se favorecido a criação de políticas públicas afirmativas e programas voltados para a população negra e para a valorização da história e cultura dos negros.

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas. (PARANÁ, 2005, p. 19).

Após as lutas do Movimento Negro, conseguiu-se a sanção da Lei 10. 639/2003, que passou a vigorar no Brasil, obrigando todas as modalidades de ensino em todo o país a adotar práticas que eduquem acerca das relações étnico-raciais. A legislação veio oportunamente, tendo em vista que a escola ainda se apresenta como espaço de exclusão e não de inclusão para a pluralidade. “Orientada pelo esquecimento e pela invisibilidade dessa população, a escola ainda constitui-se como um não lugar para os negros” (ROMÃO, 2005, p. 17).

A nova legislação alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9.394/96), em seu artigo 26-A, tornando obrigatório o ensino e valorização da história e da cultura afro-brasileira (BRASIL, 1996). Esse artigo propõe que ações pedagógicas e o currículo sejam alterados para que de fato todas as culturas se sintam representadas, valorizadas e respeitadas.

Conforme a LDB no Art.79-B: “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 1996). A escola deve estar atenta para que a lei não seja burlada, a cultura e a história afro-brasileira não podem ser silenciadas, pois trabalhá-la somente no dia 20 de novembro, não significa atender ao que a legislação propõe. Faz-se necessário que esta temática esteja incluída nas diversas disciplinas e debatida durante todo o ano letivo.

Com a Lei 10.639/03, incluiu-se no currículo a História e Cultura afro-brasileira, trazendo a necessidade de transformações tanto na sociedade quanto na escola acerca desta questão. A lei supramencionada não é instrumento capaz de solucionar todos os desafios que envolvem este tema, mas

tem sido um grande passo para que a escola e a sociedade reflitam sobre as diversidades étnico-raciais. É o que destaca Amorim:

Não podemos dizer que as práticas cotidianas escolares não estejam mudando. Há avanços e recuos. Muitos educadores estão envolvidos com a construção da identidade e da cultura negra. Podemos depreender, a partir das nossas andanças, que mesmo em escolas cujas atividades ainda estão pautadas numa perspectiva menos crítica em relação a essas questões, há, de certa forma (por meio de materiais e práticas), um cuidado com a diversidade, procurando trazer à tona elementos de reflexão sobre a nossa realidade. Isso indica que estamos em processo de mudanças (AMORIM, 2011, p. 74).

É importante que a escola reconheça as diversas culturas que constituem a sociedade brasileira, e que também estão presentes nas salas de aula. O ambiente escolar precisa estar adaptado ao desenvolvimento de estratégias que conheçam, compreendam e respeitem as diversidades existentes, promovendo a superação das práticas racistas nas escolas e nos demais espaços.

A contribuição da escola na construção da democracia é a de promover os princípios éticos de liberdade, dignidade, respeito mútuo, justiça e equidade, solidariedade, diálogo no cotidiano; é a de encontrar formas de cumprir o princípio constitucional de igualdade, o que exige sensibilidade para a questão da diversidade cultural e ações decididas em relação aos problemas gerados pela injustiça social. (BRASIL, 2004, p. 129).

Nessa perspectiva, a escola deve ser um espaço em que os educandos sintam-se iguais perante os seus direitos, bem como se sintam respeitados e orgulhosos do seu pertencimento, para que aprendam a viver melhor em sociedade.

Uma reflexão crítica em torno da questão étnico-racial se faz necessária em todos os setores e segmentos da sociedade, porém, de forma muito especial dentro da escola envolvendo todos os trabalhadores em educação e estudantes, pois sendo este um importante espaço de aprendizagem, é também um espaço que reproduz e reitera a ideologia racista na cultura da sociedade. É necessário tomar consciência dessa realidade para que se possa efetivamente fazer transformações e educar para a igualdade. (COQUEIRO, 2008, p. 33).

A escola enquanto instituição social deve propor debates sobre o multiculturalismo e adotar ações concretas para a desconstrução da ideia de que a cultura branca é superior às demais. Dessa forma, a escola precisa interferir nas posturas e atitudes dos alunos que adotam comportamentos negativos com relação às diferenças culturais associadas à cor.

A escola exerce um papel importante na transformação da sociedade quando no processo de ensino-aprendizagem contribui para o reconhecimento e para a reflexão crítica das diversas culturas que contribuíram para a mistificação existente no Brasil e, para que, desse modo, os alunos sejam educados para conviver e para respeitar todas as diferenças presentes na sociedade.

Práticas docentes para as relações étnico-raciais

O professor deve conhecer e desenvolver ações que promovam a aprendizagem na visão holística, concebendo que educar é trabalhar com e para as relações étnico-raciais, promovendo o acesso e a troca de conhecimentos para todos os educandos independente da sua cor, para que todos tenham garantido o acesso e permanência na escola de forma igualitária “[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade, justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p. 6).

A proposta da Lei 10.639/03, ao valorizar o ensino da história e da cultura afro-brasileira, não foi criar uma sociedade segregada entre negros e brancos, mas, sim, possibilitar a reflexão acerca do respeito às diferenças, sem discriminações e preconceitos.

O papel do professor é de desconstruir os preconceitos, e através de suas práticas pedagógicas, levar os alunos a refletirem sobre sua postura diante da diversidade, para que possam se conscientizar de que não existe cultura superior à outra, mas, sim, um multiculturalismo.

Candau (2000) entende o multiculturalismo como uma realidade social, ou seja: a presença de diferentes grupos culturais numa mesma sociedade. Os docentes precisam se apropriar de conhecimentos sobre o multiculturalismo, para que suas práticas e ações pedagógicas estejam adequadas para atender aos educandos de diversas culturas.

O professor deve promover o resgate das diferentes culturas, para que todos os educandos conheçam as diferentes maneiras de ser, de viver, de expressar-se dos diferentes grupos e culturas presentes na sociedade.

De acordo com Munanga (2005), o papel do professor é de desconstruir os preconceitos, e, através de suas práticas pedagógicas, levar os alunos a refletirem sobre sua postura diante da diversidade, para que possam se conscientizar de que não existe cultura superior à outra.

A política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e, por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana. (MUNANGA, 2005, p. 15).

Ressalta-se, nesse sentido, a necessidade de que o professor conheça as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e o ensino da cultura afro-brasileira para que possam tomar ações que favoreçam as relações étnico-raciais de forma positiva. As Diretrizes Curriculares servem para orientar e normatizar as práticas docentes para o ensino de conteúdos da história e cultura africana e afro-brasileira, no entanto, é importante que a formação dos educados esteja além dos conteúdos, pois os alunos precisam reconhecer e respeitar todas as culturas existentes, de forma

que todos sejam respeitados nas suas diferenças, seja ela de cor, raça, classe social etc.

Assim, a luz das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que trata dos conteúdos tradicionais das várias disciplinas, em especial o Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei 10.639/2003) – garantindo o que está preconizado desde a Constituição Federal em seu art. 3, IV, [...] “o preconceito de origem de raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e reconhecem que todos são portadores de singularidade irreduzível e que a formação escolar tem de estar atenta para o desenvolvimento de suas personalidades. (Art. 208. IV). (ARRUDA, 2007, p. 9).

À luz das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais, é importante que os docentes estejam bem preparados para atuarem nos diferentes níveis educacionais, nos quais analisem o currículo de forma crítica para que os conteúdos não sejam ensinados promovendo a discriminação e a exclusão de sexo, raça e gênero.

Os docentes precisam refletir nas suas práticas pedagógicas para que tenham representações de todas as culturas existentes na sala de aula, pois os estudantes negros do ensino fundamental, por vezes, não se identificam com as questões propostas pelo currículo existente. Esta não identificação dá-se principalmente em decorrência da concepção europeia como centro da cultura do mundo, não valorizando assim as demais culturas que estão inseridas na sala de aula. Assim, cabe ao professor intervir nesse processo, promovendo o

respeito e a valorização das demais culturas.

Silenciam e chegam até a omitir a condição de sujeitos históricos às populações negras e ameríndias e isso tem contribuído para elevar os índices de evasão e repetência de crianças provenientes dos estratos sociais mais pobres. A grande maioria adentra nos quadros escolares e sai precocemente sem concluir seus estudos no ensino fundamental por não se identificarem com uma escola moldada ainda nos padrões eurocêntricos, que não valoriza a diversidade étnico-cultural de nossa formação. (FERNANDES, 2005, p. 380).

Os docentes precisam ter conhecimentos para saber abordar conteúdos referentes à cultura e a história afro-brasileira, para que não limitem o estudo do negro no Brasil ao período escravagista, despertando a falsa impressão de que não foi deixado um legado cultural, com apenas sua força de trabalho se fazendo presente.

Daí, a necessidade imediata de educadores e educandos se articularem, a fim de estabelecer redes de convivência que resultem não só no ensino-aprendizagem de determinados saberes, mas, para, além disso, na percepção e na aceitação da importância de outras tantas maneiras de viver e de saber. (PEREIRA, 2007, p. 15).

Os educadores precisam conhecer as concepções de diversidade cultural, pois a educação escolar vai além do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que na escola devem formar-se cidadãos conscientes das diversidades que formam a sociedade brasileira, negra, indígena e a branca ou

qualquer outra cultura, todas são importantes.

O papel do professor é de grande relevância, quando trabalha a diversidade cultural de forma coerente e coesa no processo de ensino e aprendizagem, levando os alunos a refletirem sobre a importância de todas as culturas na trajetória da história brasileira.

O professor precisa focar mais na variedade do estudo sobre a África e a diversidade cultural dentro do Brasil, instigar o aluno a buscar mais informações sobre os povos africanos e afrodescendentes que vieram para o Brasil. Faz-se importante a orientação do professor para que os educandos não generalizem o conhecimento e o entendimento de forma negativa das várias culturas regionais marcadas pela presença negra no país.

No que tange às culturas afrodescendentes, é importante aprendê-las dentro do princípio da diversidade, já que, em função dos diferentes grupos culturais africanos que aportaram no território brasileiro, se desenharam aqui modelos diferenciados de culturas afrodescendentes. (PEREIRA, 2007, p. 59).

A história e a cultura afro-brasileiras precisam ser trabalhadas na sala de aula, para que os educandos respeitem e valorizem a influência da cultura e da história africana e afro-brasileira na formação da cultura brasileira. É o que afirma os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS):

Conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, tendo atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade

cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia. (BRASIL, 1997, p. 43).

O tema diversidade cultural passa a ser abordado como tema transversal dos PCNs, reforçando a pluralidade e desencadeando novas formas de ensinar e de viver diante das diferenças que são manifestadas em diversos espaços.

A criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais no que tange à pluralidade cultural é para reafirmar a valorização e o respeito às culturas e às diferenças étnicas dos diferentes grupos, em busca da superação do racismo e da discriminação. A escola é o espaço de transformação de novas posturas e atitudes para que os educandos aprendam a conviver com a diversidade na escola e na sociedade.

O Brasil, país multi-étnico e pluricultural, [...] em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhe são adversos. (BRASIL, 2004, p. 18).

Os docentes exercem papel significativa quanto ao ensino do multiculturalismo existente, quando suas práticas pedagógicas se efetuam para o reconhecimento e valorização de todos os educandos. Assim como todos os educandos negros ou brancos precisam sentir-se respeitados e participantes da história brasileira e incluídos no processo de ensino aprendizagem.

É importante que o professor reconheça a importância

de se aplicar a Lei 10.639/03 de forma correta, e esta lei deve ser trabalhada com o conhecimento científico do professor no que diz respeito à cultura afro-brasileira, para que o ensino da cultura afro não seja banalizado.

Não podemos, a despeito da exigência da lei, sair repassando nas nossas salas de aula informações equivocadas, ou tratar o tema de uma maneira folclorizada e idealizada. Este é um grande temor: repetir modelos para fazer com que estes conteúdos curriculares fiquem parecidos com os que já trabalhávamos ao tratarmos da História e das contribuições culturais comumente estudadas é um caminho fácil e perigosíssimo. São temas diferentes e sua abordagem necessariamente deve ser diferenciada. (LIMA, 2004, p. 86).

Dessa forma, o professor não pode ensinar baseado somente no senso comum, e em conhecimentos obsoletos. Pois a cultura africana e afro-brasileira tem muitas contribuições para com a história brasileira que precisam ser conhecidas em todos seus aspectos religiosos, sociais, culturais e regionais.

Desafios para o cumprimento da Lei 10.639/03 na escola

A preocupação de como é tratada a questão racial no Brasil vem sendo discutida ao longo dos anos, as lutas do Movimento Negro tem sido árduas para que os direitos da população negra sejam igualitários em todos os segmentos da sociedade, e na escola principalmente. O questionamento

do Movimento Negro com relação à escola é de que esta acaba reproduzindo o racismo existente na sociedade, dentro das salas de aula.

Deve-se garantir o acesso igualitário e de qualidade para todos os educandos, independente do seu pertencimento étnico-racial. A instituição deve se preocupar em oferecer recursos didáticos e profissionais qualificados para interferir nas posturas de desrespeito e racismo.

A escola, enquanto espaço educativo e que educa para a cidadania, deve contemplar todas as diversidades culturais e sociais existentes na sociedade para que os educandos aprendam que existem pessoas e culturas diferentes, mas iguais no seu valor e nos seus direitos. É um desafio contemplar todas essas diversidades, pois exige uma maior compreensão e criticidade para trabalhar a multiculturalidade presente na escola e na sociedade.

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contém com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação (BRASIL, 2004, p.4).

Os educadores e a escola precisam estar atentos para as discriminações que ocorrem na escola, pois o racismo racial baseado na cor, nos traços físicos das pessoas, ainda está ancorado na sociedade brasileira. Os apelidos pejorativos e

os xingamentos destinados às pessoas negras e à supervalorização da cultura branca não podem se disseminar de forma natural na escola, pois, se não houver uma intervenção, a escola poderá contribuir para que o racismo e o preconceito sejam promovidos no ambiente escolar.

A diversidade cultural é muito mais complexa e multifacetada do que pensamos. Significa muito mais do que a apologia ao aspecto pluriétnico e pluricultural da nossa sociedade. Por isso, refletir sobre a diversidade cultural exige de nós um posicionamento crítico e político e um olhar mais ampliado que consiga abarcar os seus múltiplos recortes. Diante de uma sociedade cultural e racialmente miscigenada, como é o caso da sociedade brasileira, essa tarefa torna-se ainda mais desafiadora. (RAMOS; ADÃO; BARROS, 2003, p. 70).

Diante da pluralidade cultural presente em nossa sociedade e no mundo, percebe-se a necessidade de justiça para com o reconhecimento das culturas que foram silenciadas, discriminadas e negadas socialmente, e historicamente. A escola tem o papel significativo na superação de preconceitos que são vivenciados no ambiente escolar, bem como superar os danos gerados tanto socialmente como psicologicamente na população de africanos e afrodescendentes.

A dificuldade em trabalhar questões voltadas para esta temática tem se apresentado, mesmo com ações isoladas de alguns professores que tentam incluir em suas disciplinas conhecimentos que busquem a valorização e o reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira. No entanto, muitas vezes a própria escola não está comprometida em trabalhar

para promover o ensino voltado para a diminuição das desigualdades étnico-raciais.

A Lei 10. 639/03, em muitos casos, ainda não é aplicada com eficiência na escola, pois falta qualificação dos docentes para trabalhar e refletir sobre esse assunto, como também interesse e despreparo da escola para abordar esse tema. Como alega Sousa:

No meu entender, ao tratarmos de assuntos africanos em geral e História da África em particular, devemos partir do princípio de que temos pouca, ou mesmo nenhuma familiaridade com os temas relativos ao continente africano. Dessa forma, o estudo e a pesquisa são requisitos fundamentais para adquirirmos essa familiaridade e aprofundar o estudo sobre a África. (SOUZA, 2012, p. 23).

Dessa forma, é dever da escola possibilitar o ensino em que as questões da diversidade cultural estejam presentes nas práticas pedagógicas, para que os alunos sejam cidadãos comprometidos a conviver e respeitar todas as diferenças existentes no ambiente escolar e na sociedade. Segundo Aguiar:

É importante ressaltar que mesmo com a presença de materiais de apoio e as Diretrizes Curriculares que orientam a sua prática pedagógica, ainda encontramos a atuação de professores de forma isolada, sem o comprometimento da escola como um todo. (AGUIAR, 2010, p. 97).

A história da cultura afro-brasileira chega aos currículos de forma fragmentada, quando diz que o negro não é vis-

to como ser humano, somente como escravo e como objeto de exploração. Visto que suas contribuições, e o legado da cultura deixado pelos negros, são omitidos e camuflados. Há perda de identidade da cultura negra quando a sociedade e a escola valorizam uma cultura como superior às demais. É o que afirma Nascimento:

É antiga a preocupação dos movimentos negros com a integração dos assuntos africanos e afro-brasileiros ao currículo escolar. Talvez a mais contundente das razões esteja nas conseqüências psicológicas para a criança afro-brasileira de um processo pedagógico que não reflete a sua face e de sua família, com sua história e cultura própria, impedindo-a de se identificar com o processo educativo. Erroneamente seus antepassados são retratados apenas como escravos que nada contribuíram ao processo histórico e civilizatório, universal do ser humano. Essa distorção resulta em complexos de inferioridade da criança negra, minando o desempenho e o desenvolvimento de sua personalidade criativa e capacidade de reflexão, contribuindo sensivelmente para os altos índices de evasão e repetência. (NASCIMENTO, 1993, p. 11).

O cumprimento da lei só se efetivará de fato quando as instituições encararem a situação com seriedade e responsabilidade, pois o assunto requer por parte da escola um enfrentamento e um posicionamento crítico que se recuse a adotar um currículo voltado para a propagação e desvalorização da história e da cultura afro-brasileira e africana.

Nessa perspectiva, a criação da Lei 10.639/03 foi significativa e essencial para o reconhecimento e a valorização da história e cultura afro-brasileira. No entanto, entende-se

que somente a lei por si só não efetiva esta valorização, se não houver o comprometimento da escola como um todo na formação de alunos para que tenham posturas e atitudes de respeito e de solidariedade em favor da igualdade racial. É o que afirma Gomes:

[...] para que a escola e a sociedade cumpram um papel na superação da discriminação e do racismo, não basta apenas a denúncia. É necessária a adoção de práticas institucionais e políticas; e também a realização de um processo de desconstrução dos estigmas e estereótipos construídos historicamente sobre o negro brasileiro. A escola pode ser considerada como um dos principais agentes nesse processo. Todavia, se a escola não realiza um trabalho crítico e comprometido com os diversos segmentos raciais presentes no seu interior; se ela mesma não se preocupa e se interessa em realizar essa discussão, continuará atuando como uma instituição que reforça e reproduz o racismo presente na sociedade. (GOMES, 1995, p. 29).

A escola enquanto instituição deve garantir e assegurar o direito de todos à educação e combater qualquer tipo de manifestação racista que possa ocorrer. O educador tem o papel fundamental de desmistificar estereótipos raciais que ainda prevalecem nas escolas, não podendo silenciar diante do racismo e considerá-lo como algo natural, pois todos os educandos devem ser respeitados, independente de cor, da raça, da religião, da orientação sexual etc.

A implementação da Lei e sua contribuição para a História e Cultura Afro-brasileira: análise de dados

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Teresina – PI: Escola Municipal Machado de Assis e Escola Municipal São Sebastião. Ambas estão localizadas na zona urbana e atendem alunos das periferias.

Foram escolhidos para esse estudo seis professores efetivos, sendo três de cada escola, e dois pedagogos de ambas as escolas da rede municipal de Teresina-PI, todos graduados em Licenciatura Plena em Pedagogia, totalizando oito sujeitos. Os sujeitos da pesquisa foram designados de professores A, B, C, D, E e F para manter o anonimato.

Considera-se importante conhecer e compreender o que é diversidade cultural, assim como desenvolver práticas educativas que contemplem os diferentes modos de ser e de agir, com base na diversidade de raças, de gênero, de sexo, de classes sociais, de culturas, de religião e de outras especificidades que compõem a sociedade. Desse modo, indagou-se aos sujeitos: Como você trabalha a questão da diversidade cultural na sala de aula?

Trabalho nas disciplinas de Arte e História com conteúdos voltados para o 3º e 4º ano, conforme o livro escolhido pela escola. (PROF. A).

Geralmente, trabalho nas disciplinas de História, Português, Geografia e ensino religioso, pois, a medida que falo das diferentes culturas, religiões e raças, já ensino a questão do respeito e importância das diversidades. (PROF. B).

Através dos livros que abordam conteúdos da história dos negros. (PROF. C).

Por meio de leituras, debates, análises de imagens, quadros, paisagens de patrimônios culturais e representações folclóricas. (PROF. D).

A diversidade é trabalhada no dia a dia da sala de aula quando aparece situações que retratam o tema da diversidade cultural. (PROF. E).

Trabalho na disciplina de Língua Portuguesa através de textos que abordem as diversidades. (PROF. F).

O professor A revela que trabalha a diversidade cultural nas disciplinas de Artes e História com o uso dos livros escolhidos pela escola, enquanto o professor C aborda o tema na disciplina de História, também com o uso de livros didáticos. Ambos avaliam a importância de se trabalhar as diversidades culturais, somente atrelados aos conteúdos presentes nos livros.

O pensamento de Silva (1995) se contrapõe às falas dos professores A e C quando diz que o livro didático não deve ser o único recurso utilizado para abordar a diversidade cultural. Pois o livro, de modo geral, não tem contemplado os aspectos sociais, históricos e culturais de forma positiva da herança deixada pelas diversas culturas que por aqui passaram.

Nesse sentido:

O livro didático, de modo geral, omite o processo histórico-cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro,

sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma estereotipada concorrem em grande parte para a fragmentação da sua identidade e autoestima. (SILVA, 1995, p. 47).

O professor D destaca a importância de se trabalhar a diversidade através de debates, da análise de imagens, paisagens etc. O professor F destaca como satisfatório apenas o uso de textos para falar sobre a diversidade.

Percebe-se que o professor D evidencia a importância de utilizar-se de várias fontes para que os educandos compreendam as influências das diferentes culturas na construção histórica brasileira. O professor F, por sua vez, relatou o uso apenas de textos para contemplar a diversidade cultural.

O professor B considera a diversidade cultural quando fala de diferentes culturas, raças e religião. O professor E enfatiza o tema multiculturalismo apenas quando aparecem situações em sala de aula que o levem a debater com os alunos sobre o tema.

De acordo com Lima:

[...] Este é um grande temor: repetir modelos para fazer com que estes conteúdos curriculares fiquem parecidos com os que já trabalhávamos ao tratarmos da História e das contribuições culturais comumente estudadas é um caminho fácil e perigosíssimo. São temas diferentes e sua abordagem necessariamente deve ser diferenciada. (LIMA, 2004, p. 86).

Nota-se que os professores quando se referem à diversidade cultural se restringem aos conteúdos, ou tão somente

a situações vivenciadas em sala, entretanto, o tema é bem mais complexo, pois engloba a pluralidade das diversas culturas que compõem a nação brasileira. Esse tema deve ser refletido com mais criticidade para que sejam superadas práticas que silenciam o legado cultural deixado pelas diferentes culturas.

Considera-se importante que os educadores trabalhem a importância da história e da cultura africana e afro-brasileira, para que os alunos conheçam e respeitem essas culturas, para que elas não sejam discriminadas e excluídas. Dessa forma, perguntou-se: Qual a importância de trabalhar a cultura e a história africana e afro-brasileira?

É importante para que os alunos conheçam e valorizem as culturas em geral. (PROF. A).

É muito importante já que se trata do estudo de nossas raízes. Dessa forma, se as crianças compreendessem isso desde pequenas não havia tanto preconceito. (PROF. B).

Para que se possa desconstruir estereótipos a respeito dos negros, e para que os alunos tenham consciência da importância da história e cultura africana e afro-brasileira. (PROF. C).

É fundamental, pois é como fazer um resgate de nossas raízes, visto que sofremos uma forte influência da cultura africana para a formação da nossa própria cultura afro-brasileira. (PROF. D).

Para que se valorize a cultura e a história africana e afro-brasileira e se combata o racismo. (PROF. E).

É importante para que se combata o racismo. (PROF. F).

Os professores A, C e D consideram o estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira importante para

o reconhecimento dessas culturas como influentes para a formação da cultura brasileira. Compreende-se que a partir desses conhecimentos adquiridos os educandos respeitem e valorizem todas as culturas. Nessa perspectiva, considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

[...] conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais [...]. (BRASIL, 1997, p. 43).

Dessa forma, conhecer e respeitar os diferentes modos de vida dos diferentes grupos é essencial na formação dos educandos para conscientizá-los da importância das diversas culturas existentes. Assim, os professores B, E e F julgam como relevante o conhecimento da história e da cultura africana e afro-brasileira para combater o racismo presente na escola e na sociedade.

Uma reflexão crítica em torno da questão étnico-racial se faz necessária em todos os setores e segmentos da sociedade, porém, de forma muito especial dentro da escola envolvendo todos os trabalhadores em educação e estudantes, pois sendo este um importante espaço de aprendizagem, é também um espaço que reproduz e reitera a ideologia racista na cultura da sociedade. É necessário tomar consciência dessa realidade para que se possa efetivamente fazer transformações e educar para a igualdade. (COQUEIRO, 2008, p. 33).

Dessa maneira, a reflexão em torno da questão étnico-racial deve acontecer principalmente na escola, pois a escola como sendo o espaço de aprendizagem e de conscientização é também o espaço de transformação em torno das práticas de discriminação para que se tenha uma escola mais justa e democrática.

Os professores evidenciam como importante o ensino da história da cultura africana e afro-brasileira no espaço escolar, para o resgate da raiz cultural brasileira, bem como para combater o racismo.

Devido à exigência da Lei 10.639/03 de tornar obrigatório o ensino da história da cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas, levantou-se o questionamento sobre a formação dos docentes para atuarem adequadamente na questão étnico-racial no espaço escolar. Desse modo, foi feita a seguinte pergunta: Quanto à sua formação, ela é suficiente para trabalhar a cultura e a história africana e afro-brasileira na sala de aula?

Não. Precisamos estudar e pesquisar para levar o conteúdo para a sala de aula. (PROF. A).

Sim. Levando em conta que os cursos nos dão a base, e o aprofundamento depende de cada profissional, afinal nenhum curso consegue englobar todos os temas educacionais. (PROF. B).

Não. Pois na faculdade a história e a cultura africana é trabalhada de forma fragmentada nas disciplinas. (PROF. C).

Não. Nossa formação é muito superficial. Para ministrarmos aulas com mais propriedade, precisamos fazer estudos complementares pessoais por conta própria.

(PROF. D).

Não. Pois nos cursos de formação pouco se aborda sobre a cultura e a história africana e afro-brasileira nas disciplinas. (PROF. E).

Não. Precisamos nos aperfeiçoar para podermos trabalhar esses conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira. (PROF. F).

Os professores A, C, D, E e F consideram os cursos de formação docente insuficientes para se trabalhar a história e cultura africana e afro-brasileira, pois o currículo dos cursos de formação aborda o tema de forma superficial. Nesse sentido, os professores percebem a necessidade da formação continuada, ou mesmo de estudos e de pesquisas para trabalharem a diversidade com mais propriedade em sala.

Considerar a pluralidade cultural no âmbito da educação e da formação docente implica, portanto, pensar formas de valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Implica, também, refletir sobre os mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, como buscam homogeneizá-las em conformidade com uma perspectiva monocultural. (CANEN; MOREIRA, 2001, p. 16).

Com relação à lei, ela deve estar presente nos cursos de formação docente e no currículo, considerando a pluralidade cultural, bem como formas de valorizar e repensar as manifestações racistas que ocorrem tanto na escola quanto na sociedade. Para que os docentes estejam preparados para

atuar com qualidade no espaço escolar.

O Professor B, diferente dos demais professores, diz que a formação nos cursos de licenciatura dá embasamento para trabalhar o conteúdo da história e da cultura africana e afro-brasileira. Mas ressalta que cabe ao professor querer aprofundar-se no tema e procurar meios que o levem a ampliar seus conhecimentos.

Portanto, percebe-se que é importante que os professores ampliem seus conhecimentos sobre a lei para que assim possam aplicá-la, abordando temas referentes à cultura e à história africana e afro-brasileira de forma abrangente em sala de aula, para que todos os alunos se sintam incluídos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, indagou-se: O que você sabe sobre a Lei 10.639/03?

Pelo número não conheço. (PROF. A).

Sei que esta lei faz referência ao ensino da cultura afro-brasileira na escola, o que é um salto importante para o combate ao preconceito. (PROF. B).

Sei que fala sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas. (PROF. C).

Não tenho conhecimento aprofundado sobre esta lei. Só sei que fala sobre a inclusão desse conteúdo cultural africana e afro-brasileira como disciplina obrigatória nas escolas. (PROF. D).

Eu não tenho conhecimento sobre a lei. (PROF. E).

Eu não conheço essa lei. (PROF. F).

Percebe-se que os professores A, E e F desconhecem a lei que foi sancionada em 2003, mesmo após 13 anos do seu sancionamento ainda é possível encontrar profissionais

que não a conhecem, e, conseqüentemente, não a coloca em prática. Considerando o posicionamento de Aguiar:

As questões relativas à aplicabilidade da lei já foram e ainda são discutidas em diversos eventos científicos envolvendo vários especialistas, resultando em propostas, posicionamentos, materiais de apoio aos professores e outras propostas. Entretanto, infelizmente, ainda encontramos profissionais da educação sem o preparo necessário para trabalhar as questões relativas à História e cultura afro-brasileira e africana. (AGUIAR, 2010, p. 94).

Dessa forma, ainda se discute questões relacionadas à lei principalmente na educação, buscando-se materiais de apoio para que os profissionais que atuam nas escolas tenham além dos conhecimentos prévios, conhecimentos teóricos referentes à história e à cultura africana e afro-brasileira, para que possam ser aplicados no espaço escolar de forma correta.

Os professores B, C e D afirmam saber apenas que a Lei 10.639/03 faz referência ao ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, e da obrigatoriedade do ensino dessas culturas no espaço escolar. No entanto, percebe-se que os professores não conhecem a lei com tanta propriedade.

É importante que a escola e os professores estejam mais comprometidos em aplicar de fato a lei, considerando-a como importante para a formação de cidadãos críticos e conscientes no que diz respeito à diversidade. Essa formação deve contribuir para se ter uma escola e uma sociedade mais justa, mais igualitária e menos excludente.

A Lei 10.639/03 é essencial para promover a igualdade racial tanto na escola quanto na sociedade, assim como no reconhecimento e valorização da identidade, da história e da cultura dos africanos e afro-brasileiros. Assim, foi feita a seguinte pergunta: A escola já trabalha a Lei 10.639/03?

Não sei. Pelo número desconheço. (PROF. A).

Sim. Já que os nossos planejamentos são com base nos livros didáticos selecionados, que já trazem em seu sumário este conteúdo. (PROF. B).

Não. (PROF. C).

A temática já é trabalhada nas disciplinas de história e geografia de forma integrada, não como uma disciplina à parte. (PROF. D).

Não. (PROF. E).

Não. (PROF. F).

Os professores C, E e F afirmam que a escola não trabalha a Lei 10.639 no currículo escolar, conseqüentemente, não se tem um currículo ou práticas pedagógicas que incluam a história e a cultura africana e afro-brasileira na formação dos educandos.

[...] para que a escola e a sociedade cumpram um papel na superação da discriminação e do racismo, não basta apenas a denúncia. É necessária a adoção de práticas institucionais e políticas; e também a realização de um processo de desconstrução dos estigmas e estereótipos construídos historicamente sobre o negro brasileiro. A escola pode ser considerada como um dos principais agentes nesse processo. Todavia, se a escola não realiza um trabalho crítico e comprometido com os diver-

...sos segmentos raciais presentes no seu interior; se ela mesma não se preocupa e se interessa em realizar essa discussão, continuará atuando como uma instituição que reforça e reproduz o racismo presente na sociedade. (GOMES, 1995, p. 29).

A criação da lei foi um grande avanço para educação brasileira, já que nada tinha sido feito para reverter as discriminações e desigualdades raciais no Brasil, no entanto, é preciso que a escola como um todo realize um trabalho que leve os alunos a aprender muito além dos conteúdos referentes à história e cultura africana, permitindo que desenvolvam atitudes e valores de respeito para conviver com as relações étnico-raciais presentes na sociedade.

O professor A, por sua vez, desconhece a lei, e não sabe se a escola trabalha a lei; já o professor B diz que a escola trabalha a lei através do livro didático; e o professor D diz que a lei é abordada apenas nas disciplinas de história e geografia de forma integrada.

Portanto, entende-se que o cumprimento da Lei 10.639/03 ainda não é tão eficiente, tendo em vista o desconhecimento por parte de alguns professores acerca desta e também em razão da abordagem insuficiente sobre a temática. No entanto, é importante conhecer e aplicar a legislação, não só para combater o racismo, mas para que todos tenham conhecimento da raiz cultural, étnica e histórica que forma a sociedade brasileira, bem como para que ocorram mudanças significativas de postura tanto dos educandos quanto da sociedade com relação a preconceitos de raça, de gênero, de classe social, de orientação sexual etc.

Considerações finais

A pesquisa realizada abordou a aplicabilidade da Lei 10.639/03 nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental da zona sudeste de Teresina. A investigação buscou analisar o cumprimento da lei, no que diz respeito aos estudos sobre a história e a cultura dos negros e afro-brasileiros. Observou-se que a escola precisa estar mais atenta para as questões raciais para que o ensino dessas culturas esteja presente no currículo escolar e nas práticas pedagógicas de forma que todos os educandos sejam contemplados com conhecimentos da diversidade existente no Brasil.

Identificou-se a posição dos sujeitos docentes da pesquisa sobre a aplicação da Lei 10.639/03 nas escolas do ensino fundamental da rede pública em Teresina. Desvelar estes posicionamentos foi de grande relevância visto que observou-se que os docentes não têm conhecimento amplo com relação à aplicação da Lei 10.639/03 nas escolas do ensino fundamental da rede pública em Teresina, tendo em vista que a maioria apenas trabalha com livros, não utilizando outros recursos didáticos para promover uma educação para as relações étnico-raciais, como também falta qualificação para que situação dos alunos negros não continue a mesma, ou seja, esquecidos e discriminados.

Em relação às ações que caracterizam o cumprimento da Lei 10.639/03, constatou-se que a escola só contempla o tema diversidade através das disciplinas de língua portuguesa, de história e de geografia, e no dia da consciência negra. Dessa forma, observou-se que não há o desenvolvimento de ações que visem trabalhar o tema de forma interdisciplinar e

que levem os educandos à conscientização e ao reconhecimento dessas culturas durante todo o ano letivo.

Discutiu-se ainda os empecilhos à implementação da Lei 10.639/03 no espaço escolar. A partir desta discussão evidenciou-se a necessidade de uma reflexão em torno do conteúdo referente à lei nas escolas, bem como de ações dos profissionais que trabalham na escola, em especial dos pedagogos já que eles coordenam e orientam todas as atividades pedagógico-didáticas curriculares da escola e da sala de aula, na construção coletiva da educação para as relações étnico-raciais.

No que se refere ao cumprimento da Lei 10.639/03 nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de Teresina, ficou evidenciado que a lei não está sendo atendida no que diz respeito à valorização, ao reconhecimento das diversidades e à promoção de condutas cidadãs dos alunos, pois através dos questionários aplicados tanto com os professores como com os pedagogos, observou-se que não se tem uma formação adequada para trabalhar as relações étnico-raciais.

Portanto, é necessário que as instituições de ensino superior, além de contemplar a história e a cultura africana e afro-brasileira no currículo, ampliem o debate sobre esse tema, assim como os profissionais da educação busquem a formação continuada para melhor atender às demandas das características diversas dos educandos, sejam elas sociais, culturais ou raciais presentes na escola.

Referências

AGUIAR, Janaina Couvo Teixeira Maia de; AGUIAR, Fernando José Ferreira. Uma reflexão sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a formação de professores em Sergipe. **Revista Fórum**, Itabaina, v. 7, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_7/FORUM_V7_06.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2015.

AMORIM, Roseane Maria de. **As práticas curriculares cotidianas**: um estudo da educação das relações étnico-raciais na rede municipal de ensino do Recife. 2011. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

ARRUDA, Jorge Bezerra de. **Livro Temático 1 - Africanidades e Brasilidades**: saberes, sabores e fazeres. João Pessoa: Dinâmica Ltda, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 3**, de 10 de março de 2004. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. –

Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>>. Acesso em: 18 set. 2015.

_____. **Mostra as características da população brasileira**. 2010. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/07/02/censo-2010-mostra-as-diferencasentre-caracteristicas-gerais-da-populacao-brasileira>>. Acesso em: 4 set. 2015.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a Escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). Ênfases e omissões no currículo. São Paulo: Papirus, 2001, p. 15-44.

COQUEIRO, Edna Aparecida. **A naturalização do preconceito racial no ambiente escolar**: Uma reflexão necessária. Sociologia/PDE. Curitiba: UFPR, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1838-6.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 11. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: Desafios e possibilidades. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, set./dez. 2005.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

LIMA, Mônica. **A África na sala de aula**. In: Nossa História. n. 4. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2004, p. 84-87.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **A África na escola brasileira**. Rio de Janeiro: Seafro, 1993.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos temáticos**: Inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares/ Paraná. Curitiba: SEED – PR, 2005. 43p.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na Escola**: questões sobre culturas afrodescendentes e educação. São

Paulo: Paulinas, 2007. 311 p.

RAMOS, Marize Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel;
BARROS, Graciete Maria Nascimento (Coord.).

Diversidade na educação: reflexões e experiências.
Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica,
2003.

ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e
Outras Histórias.** Brasília: MEC, 2005.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro
didático.** Salvador: CED – Centro Editorial Didático e
CEAO - Centro de Estudos Afro - Orientais, 1995, p. 47.

SOUZA, Marina de Mello e. Algumas impressões e
sugestões sobre o ensino de história da África. **Revista
História Hoje**, v.1, n. 1, p. 17-28, 2012. Disponível em:
<[http://rhhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHHJ/article/
view/3](http://rhhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHHJ/article/view/3)>. Acesso em: 22 nov. 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à
pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em
educação. São Paulo: Atlas, 1987.

A DISLEXIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Mirian Rodrigues da Silva Bezerra
Lílian Fabiana Ribeiro Nascimento*

Introdução

As dificuldades de aprendizagem constituem problemas presentes em todo meio educacional e, quando aquelas não são identificadas acabam se tornando um peso para muitas crianças e adolescentes. Caso a dificuldade não seja diagnosticada, a criança é tachada de preguiçosa e de outros adjetivos negativos. Mesmo que a criança se esforce, mas não consiga obter êxito escolar, acaba sendo, frequentemente, rotulada de ‘lenta’, de ‘preguiçosa’ e de ‘burra’. Isso pode lhe causar danos.

Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa¹ rea-

¹ A pesquisa é resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “A dislexia nos anos iniciais do ensino fundamental”, de Mirian Rodrigues da Silva Bezerra, sob orientação da Prof.^a Mestra Ana Rosa Sudário, do Curso

lizada em três instituições de ensino da rede privada de Teresina: a primeira, Educandário Santa Maria, localizada na Rua Álvaro Mendes, Bairro Centro; a segunda, Centro Educacional José Alves de Sousa Neto, localizada na Rua Heitor Castelo Branco, Bairro Ilhotas; e a terceira, Escola Santa Helena, localizada na Rua Riachuelo, Bairro Centro. As três instituições realizam um trabalho de inclusão voltado para as crianças com dislexia.

A escolha dos espaços para a realização dos questionários foi baseada no trabalho que cada escola desenvolve com a criança disléxica. Essas escolas realizam um trabalho para inserir seus alunos disléxicos ao restante do grupo escolar ao qual ele faz parte.

Para que se chegasse a uma resposta para o problema “como os educadores desenvolvem a leitura e a escrita de crianças disléxicas nos anos iniciais do ensino fundamental?”, foi necessário uma investigação bibliográfica e de campo para compreender como se desenvolve o trabalho que os docentes realizam com as crianças disléxicas acerca da leitura e da escrita.

Delineamos como objetivo geral: analisar o trabalho pedagógico do docente no desenvolvimento da leitura e da escrita de crianças disléxicas no 3º ano do ensino fundamental das escolas da rede privada de ensino. E os objetivos específicos foram: identificar as metodologias utilizadas com alunos disléxicos na leitura e na escrita; verificar como os educadores definem uma criança disléxica; e conhecer as dificuldades apresentadas pelos professores no desenvolvimento

de Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI, realizado no segundo semestre de 2014.

da leitura e da escrita com crianças dislêxicas.

Para a pesquisa bibliográfica, foram utilizados livros, periódicos, artigos científicos, dentre outros. Como fundamentação teórica, contamos com autores como Fitó (2012), o qual defende a articulação entre os especialistas que acompanham a criança dislética, a escola e a família. Para que a criança possa ter um desenvolvimento pleno, tanto no ambiente escolar quanto no ambiente familiar, é necessário que essas três categorias trabalhem juntos.

Dislexia e educação escolar

A dislexia, também conhecida como dificuldade específica para a leitura e para a escrita, é um transtorno que faz com que uma criança com inteligência, motivação e escolarização normais não consiga aprender a ler de maneira fluente.

Foi no século XIX que alguns cientistas escreveram sobre a existência de crianças inteligentes, com boa capacidade para a linguagem oral, mas que apresentavam uma grande dificuldade para decifrar a linguagem escrita.

Segundo Muszkat e Rizzutti (2012, p. 37), as teorias da base orgânica e neurológica da dislexia

[...] têm origem no final do século XIX, quando o neuropatologista francês Dejerine (1891) encontrou, em autopsias de indivíduos que tinham perdido a capacidade para a leitura extensa, uma lesão do lobo parental inferior esquerdo, região conhecida como giro angular, atribuindo-se a essa região a denominação centro da imagem óptica das palavras.

A dislexia foi diagnosticada pela primeira vez em 1896, pelo neurologista inglês Pringle Morgan, que a chamou de cegueira verbal congênita e definiu-a como um transtorno de aprendizagem da leitura e da escrita. Dislexia é um transtorno genético e hereditário da linguagem, de origem neurológica, que se caracteriza pela dificuldade de decodificar o estímulo escrito ou símbolo gráfico.

A dislexia compromete a capacidade de aprender a ler e a escrever com correção e fluência, e de compreender um texto. Em diferentes graus, os portadores desse congênito não conseguem estabelecer a memória fonêmica, isto é, associar os fonemas às letras. A criança disléxica lê de forma trabalhosa, lenta, com pausas e correções. Muda as letras de lugar, inverte sílabas e pode até mesmo inventar palavras.

Diferente dos outros transtornos de aprendizagem, nos últimos estudos realizados, ficou demonstrado que a dislexia afeta igualmente o sexo feminino e masculino (FITÓ, 2012).

A elevada frequência de dislexia entre pessoas absolutamente normais teria de fazer com que esse transtorno fosse considerado uma variação de normalidade entre a população, e o sistema educacional deveria contemplar as necessidades dos alunos disléxicos.

Para Muszkat e Rizzutti (2012, p. 39-40):

[...] o diagnóstico [da dislexia], muitas vezes, requer um atraso de dois anos da idade de leitura em relação a idade cronológica da criança. Isso não significa que não deva fazer um trabalho de estimulação preventivo nas crianças pequenas que ainda não adquiriram habilidades de consciência fonológica a partir de 5 e 6 anos de idade.

A origem da dislexia fundamenta-se no eixo corporal na base psicomotora e se desenvolve anteriormente à escrita. É de conhecimento dos profissionais da área que a criança, para aprender a ler, necessita da consciência de seu eixo corporal, lado direito e esquerdo. A criança disléxica não possui essa capacidade, o que a faz confundir eternamente direita e esquerda. Esse transtorno de aprendizagem pode manifestar-se em pessoas expostas durante a gestação à produção excessiva de testosterona pela mãe.

O cérebro dos disléxicos não funciona como o das demais pessoas. Para ler, elas recorrem somente à área cerebral responsável pelo processamento dos fonemas. Apresentam dificuldades em diferenciar fonemas e sílabas, visto que a região responsável pela análise das palavras é inativa.

As causas da dislexia

A causa do distúrbio é uma alteração cromossômica hereditária, o que explica a ocorrência em pessoas da mesma família. Pesquisas recentes mostram que a dislexia pode estar relacionada com a produção excessiva de testosterona pela mãe durante a gestação da criança. Em meados dos anos 60, foi exposta uma primeira definição de dislexia, apresentando suas causas.

De acordo com Hout e Esrienne (2001, p. 20), ela foi entendida como

[...] um transtorno da aprendizagem da leitura que ocorre apesar de uma inteligência normal, da ausência de

problemas sensoriais ou neurológicos, de uma instrução escolar adequada, de oportunidades socioculturais suficientes; além disso, depende de uma perturbação de aptidões cognitivas fundamentais, muitas vezes de origem.

O fato de se tratar de um transtorno de base genética significa que não existem fatores externos causadores, já que aquele se encontra na informação genética do indivíduo (DNA).

A causa exata da alteração genética em crianças que apresentam a dislexia ainda não foi descoberta. Acredita-se que vários genes estejam envolvidos nesse processo longo de descoberta.

Há a hipótese de que o excesso de testosterona no feto, particularmente, ou uma sensibilidade excessiva a este hormônio, poderia ser responsável pela formação de células ectópicas e pelo tamanho característico do *planum temporale* no cérebro dos disléxicos.

Os problemas na gravidez ou no parto, as batidas na cabeça (traumatismos cranianos), o método de ensino da leitura, a falta de empenho, o ciúme, os padrões educacionais equivocados, a TV ou os videogames não são a causa da dislexia. (FITÓ, 2012, p. 14).

A testosterona teria um efeito negativo, quer sobre o sistema imunitário quer sobre o crescimento do hemisfério esquerdo do cérebro no qual se encontram de fato células ectópicas. É possível que haja uma ligação entre as deficiências do sistema imunitário, como as alergias, asma, diabetes etc. e a dislexia.

Mas se há uma ligação entre sistema imunitário, existência de células ectópicas e dislexia, ainda não está bem esclarecida, tais causas são internas e são apresentadas pelos disléxicos.

A principal característica de um disléxico é a acumulação e persistência de seus erros ao ler e ao escrever. Em relação à aprendizagem, as características mais comuns são alterações na memória, incluindo séries e sequências; orientações direito-esquerda; e dificuldade em matemática.

Os tipos de dislexia

A terminologia identifica três categorias clínicas nas crianças com transtorno de leitura e de escrita. Uma das grandes vantagens do modelo da dupla via reside na capacidade de explicar os tipos de dislexia.

As perturbações adquiridas resultam de lesões cerebrais, e que caracterizam muitas das afasias, cuja tipologia admite três tipos de “dislexia centrais”: a fonológica, a superficial e a profunda. Muszkat e Rizzutti (2012, p. 44) afirma o seguinte: “[...] a terminologia em relação à etiologia considera a dislexia adquirida [...] um transtorno de leitura e escrita em indivíduos já alfabetizados decorrentes de algum dano neurológico posterior”.

A dislexia fonológica tem a característica de uma incapacidade de ler pseudopalavras e palavras desconhecidas. Mesmo com estas dificuldades, os pacientes com dislexia fonológica mostram-se capazes de ler palavras conhecidas.

Segundo Fitó (2012, p. 16), o sistema fonológico:

É aquele que se dedica a processar os distintos elementos sonoros da linguagem. Um fonema é a menor parte e a base fundamental do sistema linguístico. Por exemplo, no idioma português, as combinações de apenas 31 fonemas produzem todas as palavras dessa língua.

As características da dislexia fonológica de desenvolvimento são: estratégias de leitura *top-down*, isto é leitura global; fraca habilidade fonológica; dificuldade para a leitura em voz alta de palavras não familiares e de palavras não visuais na leitura e na escrita, com erros não fonéticos. A preservação da capacidade para ler palavras conhecidas mostra, contudo, que a via lexical está intacta, sendo que é a essa que recorrem durante a leitura.

A dislexia superficial caracteriza-se por um quadro oposto do da dislexia fonológica: os doentes conseguem ler sem dificuldade pseudopalavras e palavras regulares, ao mesmo tempo em que apresentam muitos erros na leitura de palavras irregulares.

Sobre as características da dislexia de superfície ou grafêmica, as crianças apresentam estratégias de leitura *bottom-up*, isto é, leitura pela mediação fônica; leitura com erros de regularização; leitura tanto de palavras irregulares como regulares; boa leitura de não palavras; dificuldade para reconhecer palavras como um todo, ou léxico visual pobre, escrita com erros fonéticos; e dificuldade com palavras irregulares.

A esse tipo de dislexia verifica-se superioridade na capacidade de leitura, quando controlados alguns fatores como, por exemplo, a frequência e a extensão das palavras.

Os doentes com dislexia profunda evidenciam outros erros típicos reveladores de que a via lexical está afetada. É o caso dos erros semânticos, detectados especialmente na leitura de palavras, caracterizados pelo fato de o produto da leitura ser uma palavra semanticamente próxima da que constitui o estímulo, mas muito diferente desta do ponto de vista ortográfico. Outro indício de que a via lexical está afetada, nestes doentes, é a dificuldade por eles revelada em ler nomes abstratos, contrariamente a nomes concretos. Esses erros de semântica sugerem que o referido leitor dislético baseia a sua leitura numa via léxico-semântica em que o significado é processado diretamente a partir do estímulo impresso.

Em suma, em função do modelo da dupla via capaz de dar conta das dificuldades características deste tipo de perturbação, na dislexia profunda, estão afetadas tanto na via lexical quanto na via fonológica sublexical.

O diagnóstico e o tratamento do dislético

Para fazer um diagnóstico correto, deve-se verificar inicialmente se na história da família existem casos de dislexia ou de dificuldade de aprendizagem, e se no desenvolvimento da criança ocorreu atraso na aquisição da linguagem.

É muito importante estabelecer o diagnóstico precoce para evitar que sejam atribuídos aos portadores do transtorno rótulos depreciativos, com reflexos negativos sobre suas autoestimas e projeto de vida. O diagnóstico realizado na infância é melhor para a criança, para os pais e para a

escola. Geralmente, é na escola que se consegue detectar uma criança com dislexia.

A avaliação diagnosticada da dislexia do ponto de vista funcional, no que se refere ao desempenho nas provas de leitura escrita, deve abranger basicamente três aspectos fundamentais.

Avaliação da escrita alfabética, tipos de erros na escrita e [na] leitura. Identificação da rota preferencial que a criança utiliza para leitura. Discrepância entre o mau desempenho na leitura quando comparado com o seu desempenho cognitivo. (MUSZKAT; RIZZUTTI, 2012, p. 53).

Durante toda a vida escolar, algumas manifestações são apresentadas pelos disléxicos. Como em qualquer transtorno de desenvolvimento, as características enumeradas não se revelam em todas as crianças e tampouco com a mesma intensidade.

Existe uma equipe multidisciplinar, formada por psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos que fazem análise em cada criança que pode ser disléxica. Antes de apresentar algum diagnóstico, os profissionais devem verificar todas as possibilidades do paciente. A equipe de profissionais deve tomar o parecer da escola, dos pais e levantar o histórico familiar e de evolução do paciente. Quando é detectado, o paciente terá um acompanhamento completo com todos os profissionais, sendo atendido individualmente, pois é um tratamento através do qual irão aparecer os resultados de forma consistente e progressiva.

São aplicados às pessoas disléxicas alguns testes como, por exemplo, cognitivos, de inteligência, de memória auditiva e visual, de discriminação auditiva e visual, de orientação, de fluência verbal e testes com novas tecnologias. Não há nem um exame ou teste específico para o diagnóstico da dislexia; exames clínicos, análises laboratoriais, eletroencefalograma ou técnicas de imagem cerebral não são indicados nem dão o diagnóstico.

Quando tratada precocemente, há uma chance de se corrigir as falhas de conexão cerebral. Para o disléxico, a leitura exige um grande esforço, pois cada palavra lida é como se fosse nova ou desconhecida. O disléxico tem mais desenvolvida a área específica de seu hemisfério cerebral lateral direito do que os leitores “normais”.

Existem outros dois pilares que sustentam o tratamento da dislexia, são eles:

Reeducação: refere-se à ajuda direta que a criança recebe para melhorar a sua alfabetização, bem como ao desenvolvimento das estratégias compensatórias para avançar nos aprendizados acadêmicos. Adaptação: refere-se às intervenções ou adequações pedagógicas que todo aluno com dislexia deve ter para avançar nos aprendizados, apesar das dificuldades com a leitura. (FITÓ, 2012, p. 32).

Para as pessoas com dislexia, é mais fácil escrever com máquinas de datilografia ou com computadores, pois na escrita manual as palavras podem ser mal grafadas, borradas, ou incompletas, geralmente com letras de forma. Por isso, o erro ortográfico, as trocas de letras, sílabas ou números são

tão frequentes.

Conhecer o diagnóstico que determina a dificuldade de uma criança em certo aprendizado é o primeiro passo para ajudá-la. Esclarecer o problema à criança será imprescindível para o tratamento de qualquer transtorno de aprendizagem, pois possibilita que a criança aprenda a lidar com as dificuldades que possam aparecer durante sua vida.

As habilidades das crianças disléxicas

Alguns estudiosos explicam que há disléxicos que possuem alguns dons como: sensibilidade, artes, atletismo, mecânica, visualização em três dimensões, criatividade na solução de problemas e habilidade intuitiva. De acordo com Muszkat e Rizzutti (2012, p. 57), a relação existente

[...] entre fluência e compreensão na leitura deve ser sempre investigada. Uma destas habilidades em prejuízo pode levar ao mau desempenho na outra. Os disléxicos se restringem à microestrutura dos textos, criando apenas uma compreensão local, no nível de sentença.

Por outro lado, também podem atribuir à criança algumas tarefas que possam fazê-la se sentir útil, porém, sem forçá-la a fazer o que não seja capaz no momento, mantendo um diálogo bastante aberto. No entanto, deve-se ressaltar a capacidade que ela pode ter, respeitando seu ritmo de trabalho e de pensamento.

Existe um esquema conceitual proposto por Fonseca (1995) que pode auxiliar o educador na organização de ta-

refas que poderão ser propostas a crianças disléxicas, pois através desses conceitos podemos reunir inúmeros trabalhos para serem aplicados nos programas de tratamento. Outra técnica bastante proveitosa em casos de disléxicos é a utilização do sistema monetário como, por exemplo, o jogo Banco Imobiliário.

Atualmente, é bastante útil a utilização de recursos tecnológicos como computadores, calculadoras, e de métodos antigos como o contador e o ábaco para materiais de apoio aos disléxicos. Ao que se refere às técnicas utilizadas para professores de língua estrangeira, por exemplo, no caso do aprendizado do inglês, nota-se uma grande dificuldade no denominador “*spelling*” (soletrar palavras), para este, podem ser aplicados cartazes com palavras para serem visualizadas de longe como uma das alternativas de auxiliar a criança disléxica, pois esse tipo de visualização facilita a leitura. A legislação de apoio à dislexia está na LDB 9.394/96:

O art.12- Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e exercer sua proposta pedagógica. II - promover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento. (BRASIL, 1996).

Os psicólogos e educadores do início do século deram pouca importância aos distúrbios específicos de linguagem. Em 1995, foi iniciada, em Iowa, uma pesquisa sobre as causas de se encaminharem crianças para unidades de saúde mental. Ingram (1970) realizou uma pesquisa com crianças com dificuldades de aprendizagem dividindo-as em dois grupos.

O Projeto de Lei 7081/2010, de autoria do senador Gerson Câmara (PMDB), cujo relatório é da deputada Federal Mara Gabrilli (PSDB-SP), tem por objetivo instituir, no âmbito da educação básica, a obrigatoriedade da manutenção de programas de diagnósticos e tratamento do TDAH e da Dislexia. O projeto já foi aprovado no senado e faltam três comissões para ser aprovado na câmara dos deputados.

O projeto estabelece que as escolas devem assegurar aos alunos com TDAH e dislexia acesso aos recursos didáticos adequados ao desenvolvimento de sua aprendizagem, e que os sistemas de ensino garantam aos professores formação própria sobre a identificação e abordagem pedagógica.

Para que essas crianças possam ser devidamente ajudadas, faz-se necessário compreender a natureza dos erros encontrados, a razão pela qual eles são cometidos, assim como as habilidades que devem ser desenvolvidas para que uma escrita mais eficiente e facilitada possa ter seu lugar. (MUSZKAT; RIZZUTTI, 2012, p. 55).

ABD é uma entidade sem fins lucrativos e destina parte de seus serviços a atividades para poder se manter em funcionamento. Ela oferece orientação direcionada a cada caso, atendimento aos pais, familiares, escolas, profissionais clínicos, imprensa, órgãos públicos e a toda a comunidade, dentre outros atendimentos. Segundo Fitó (2012, p. 34), a prática é a base da aprendizagem

[...] de qualquer técnica: cantar; tocar um instrumento, praticar um esporte; realizar cálculos matemáticos e, naturalmente, ler. Essa prática ou exercício nos permite

passar de aprendizes a especialistas. Entretanto, sem a presença das habilidades necessárias nem todos vão conseguir se destacar em determinada disciplina.

Nesse sentido, é preciso identificar não só as dificuldades da criança disléxica, mas também as suas habilidades, uma vez que estas se tornarão recursos importantes para superar ou compensar as dificuldades.

O Papel dos professores e dos pais diante da criança disléxica

O professor tem um papel fundamental na trajetória escolar do educando com dislexia. Será ele que fará a sondagem necessária para que um diagnóstico eficaz seja realizado pelos demais profissionais ligados à síndrome. As suas atitudes, concepções e conhecimento relativamente à dislexia assumem grande importância no pré-diagnóstico, encaminhamento e intervenção.

Pelo fato da dislexia pertencer a um grupo de fatores que favorecem a evasão escolar, é de suma importância o conhecimento sobre o assunto, o diagnóstico precoce e as mediações necessárias a serem feitas no ambiente escolar pelos docentes e também no lar, pela família.

Isso só vem reafirmar o papel da sociedade na vida de um disléxico, principalmente a função da escola, que tem por objetivo o desenvolvimento pleno deste aluno, sua permanência e superação dos limites a ele atribuídos.

Para Fitó (2012, p. 38), as crianças disléxicas precisam

[...] de professores que as compreendam e sejam capazes de se colocar no lugar de um aluno que, apesar de inteligente, não consegue fazer o que a maioria faz com facilidade. É essencial que entendam que a causa está em uma diferença do funcionamento cerebral e não está na falta de esforço ou motivação.

É importante avaliar para diagnosticar a presença ou não da dislexia. É com base nesse pressuposto que esse trabalho visa sanar algumas dúvidas, relacionar fatores e compreender de maneira significativa o mundo escolar do disléxico, e principalmente a visão e relação do educador com a dislexia.

Quando a dislexia é diagnosticada, as preocupações dos pais são inúmeras, começando pela necessidade de tomar as medidas necessárias de modo a proporcionar uma boa educação ao seu filho, apesar das suas limitações, e criar as condições financeiras e emocionais para cuidar da criança.

A família é o ambiente primordial da criança, a atmosfera na qual ela respira, é dela que emergem os elementos que irão ajudá-la a ordenar o seu psíquico e as suas emoções. Desse modo, o seu envolvimento na vida escolar do filho é extremamente crucial, ou seja, é o momento em que os pais dessas crianças têm de compreender que isso não significa que seu filho não vai ser capaz de aprender, mas, sim, que a criança necessita encontrar outro tipo de estratégia que a ajude a aprender, considerando, porém, suas dificuldades.

Metodologias do professor para alunos disléxicos

Existem alguns materiais que ajudam no desenvolvimento da criança com dislexia. Vejamos alguns deles: parque dos fonemas – é a iniciação à leitura e à escrita que desenvolve as competências fonológicas e a relação entre fonemas de língua oral e as letras do alfabeto. Tem o objetivo de ensinar os princípios dos alfabéticos, destinando-se às crianças em idade pré-escolar com e sem dificuldade; abecedário e silabário – eles têm alguns objetivos como consolidar e autorizar os conteúdos ensinados nos cartões fonomímicos e cantilenas do abecedário destinadas às crianças sem quaisquer dificuldades de aprendizagem, de leitura, de caligrafia e de ortografia.

Para Fitó (2012, p. 33), a consciência fonológica se desenvolve:

[...] trabalhando com palavras de sons semelhantes, com ritmos, desmembrando as sílabas, soletrando... Existem diferentes programas ou métodos para realizar esse trabalho. Não importa qual método em particular seja usado, desde que atraia a atenção da criança e esteja direcionado ao desenvolvimento da base fundamental do processo de leitura: ser capaz de individualizar os sons que compõem cada palavra.

Um professor pode elevar a autoestima de um aluno estando interessado nele como pessoa. A criança com dislexia tem uma história de fracasso e de cobranças que a faz se sentir incapaz. Motivá-lo exigirá dos professores mais esforço e disponibilidade do que dispensamos aos demais. O exercício da consciência fonológica é necessário para que a

criança adquira uma leitura e uma escrita eficiente durante toda sua vida.

Para determinar se dislexia é efetivamente a causa dos problemas de leitura, é necessário proceder uma avaliação com certo número de funções cerebrais. Assim, devem-se testar cada uma das diferentes áreas sensoriais de maneira a identificar qualquer déficit de aprendizagem.

Determinar uma metodologia que motive a aprendizagem é algo um pouco complexo, uma vez que cada aluno tem a sua história de vida, tem as suas dificuldades particulares. O professor deve saber identificar as barreiras, procurando adaptar suas aulas, motivando o aluno. Um verdadeiro docente está sempre atento para seus discentes, tentando aperfeiçoar o momento e transformá-lo em algo prazeroso, deixando com que o aluno seja participativo.

Dificuldades do professor

As dificuldades do professor podem surgir ainda em relação ao próprio caso, que pode tender a mostrar-se como rebelde a todo tratamento que ele tenha conhecimento. Este fato pode levar um professor inexperiente a colocar em dúvida a inteligência normal do aluno, havendo necessidade de que seja ressegurada.

Um dos problemas indicados pelos próprios professores é que geralmente os professores do Ciclo I do ensino fundamental não têm a formação precisa pra realizar o diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem, mas através da observação podem detectar as dificuldades que o aluno apresenta.

O déficit de atenção em um aluno disléxico pressupõe um problema a mais que agrava a dificuldade de alfabetização, uma vez que altera a capacidade de atenção na sala de aula: a capacidade de manter concentrado quando está estudando ou fazendo o dever de casa, a compreensão da leitura. (FITÓ, 2012, p. 40).

Os profissionais de educação sentem extrema dificuldade em orientar os pais, enquanto estes se recusam a admitir que o seu filho tem dislexia. Por essas razões, é importante que os educadores estejam igualmente sensibilizados para os problemas dos pais e os ajudem a estabelecer com seus filhos objetivos acadêmicos e sociais.

Para Muszkat e Rizzutti (2012, p. 87), os pais devem

[...] elevar a autoestima de seu filho, ajude-o a vivenciar o sucesso, encoraje-o a ser voluntário, desenvolva suas habilidades, deixe seu filho tomar decisões, dê responsabilidades a ele, ofereça respeito, escute seu filho, faça-o ter opiniões positivas sobre si mesmo.

O professor tem de preocupar-se mais com os seus alunos e com uma gestão equilibrada em sala de aula e menos com o cumprimento do programa. No entanto, isso não se verifica na realidade, pois no final de cada ano letivo o professor tem de ter cumprido o programa para o respectivo ano que lecionou. Esse aspecto dificulta o trabalho diário do professor, devido à multiplicidade de alunos e por ter de atender às dificuldades existentes na turma. Cada vez mais as turmas são maiores e o professor tem de ter consideração às dificuldades individuais de cada um dos seus alunos.

Para Fitó (2012, p. 43), ao discorrer sobre problemas afetivos ou emocionais, assegura que:

Muitos trabalhos têm demonstrado a existência de maior frequência de transtornos depressivos, de ansiedade, de problemas psicossomáticos e comportamentais em alunos com transtornos de aprendizagem e, especificamente, com dislexia.

Os professores, principalmente os de Português e de Matemática, apresentaram as seguintes queixas ao realizarem o trabalho com a criança disléxica, assim eles relatam que há dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita espontânea; comportamento inquieto, movimentava-se sem parar, fala demais, ansioso, dependente, e não gosta de cooperar com os colegas; às vezes, é agressivo com os companheiros em sala de aula; incapaz de trabalhar ou concentrar-se, e distrai-se com facilidade; confuso, parecendo-se perdido em seus pensamentos; não termina o que iniciou; tem inquietação ao esperar por sua vez.

Os indivíduos com transtornos de leitura e escrita estão relacionados com a dificuldade apresentada por algumas crianças em compreender o relacionamento entre as letras e os sons que elas representam, ou, mais especificamente, o domínio do princípio alfabético da escrita (MUSZKAT; RIZZUTTI, 2012, p. 77).

Um dos pontos mais difíceis para um professor aceitar é a inconstância do trabalho do disléxico. Nem sempre é compreendido que a criança disléxica se esforça demasiadamente na realização de um trabalho, mas o resultado não

reflete necessariamente seu esforço.

Mais uma vez, para o dislético, trata-se de uma questão de tempo. Conseguirá aprender, certamente, mas serão necessárias abordagens diferentes e demorará muito mais tempo que os demais alunos. As abordagens usadas pelos disléticos costumam ser francamente complicadas. (FITÓ, 2012, p. 41-42).

A nota da criança dislética deveria ser dada de acordo com o seu conhecimento, e não de acordo com as suas dificuldades e seus erros de ortografia. O reconhecimento das dificuldades da criança e um acompanhamento adequado permitirão que a criança acompanhe a classe, sem prejuízo do seu rendimento e evitarão prejudicar seu desenvolvimento emocional.

Práticas pedagógicas com alunos disléticos

Docência no ensino fundamental com crianças disléticas

A pesquisa original investigou professores, pedagogos e gestores das referidas escolas anteriormente mencionadas. No entanto, para atender às proposições deste trabalho, apresentaremos a análise apenas dos dados relativos aos docentes, ou seja, três professores que serão chamados de A, B e C, sendo que estes responderam a seis questões aplicadas por meio de questionário semiestruturado.

Durante a pesquisa realizada, foi lançada a seguinte pergunta aos professores: como você define uma criança dis-

léxica?

Uma criança que apresenta dificuldades para ler e escrever, porém tem uma boa aprendizagem oral, decora textos e imagens. (Professor A).

Uma alteração física de áreas cerebrais responsáveis pela leitura e escrita. (Professor B).

É uma criança com dificuldade na leitura, escrita e soletração. (Professor C).

O que se pode observar nesta primeira questão é que os sujeitos têm um conhecimento a respeito da dislexia, pois deram as mesmas respostas: que a dislexia é uma dificuldade para ler e escrever.

Para Fitó (2012), a dislexia, também conhecida como dificuldade específica para a leitura e para a escrita, é um transtorno que faz com que uma criança com inteligência, motivação e escolarização normais não consiga ler de maneira fluente.

A segunda pergunta foi qual a metodologia que você usa com as crianças disléxicas em sala de aula no desenvolvimento da leitura e da escrita?

Ainda vale muito o método tradicional, repetindo, mostrando em um texto uma palavra várias vezes e explorar em um mesmo texto os sons de uma ou duas sílabas para não confundir. (Professor A).

Busco perceber e estimular as habilidades do educando individualmente, utilizo recursos visuais e auditivos, desenvolvo roda de leituras, brincadeiras e peças teatrais. (Professor B).

Primeiramente, a criança deve sempre sentar na frente,

sempre deve ter o acompanhamento individualizado e mais direcionado, deve ter atividades diferenciadas de acordo com o seu ritmo. (Professor C).

As respostas apresentadas pelos professores pesquisados A e B demonstram que cada um aplica a sua metodologia, voltada para a leitura e escrita dos alunos disléxicos. Já o professor C aplica atividades e métodos conforme a necessidade da criança disléxica. A criança que tem dislexia deve ter mais tempo para a aprendizagem para que aprenda conforme o próprio tempo.

Segundo Muszkat e Rizzutti (2012), ler e escrever são atividades complexas que requerem um treinamento específico e é necessário instruções sobre a relação entre as letras e os sons que a criança pode codificar fonograficamente e decodificar grafonemicamente.

O trabalho realizado pelos sujeitos pesquisados é direcionado para que o aluno disléxico possa aprender. Assim, desenvolvem métodos nos quais haja uma leitura e uma escrita, e complementando com atividades em que as crianças possam colocar em prática o que aprenderam.

A terceira pergunta: quais as dificuldades que você enfrenta no trabalho com crianças disléxicas?

Às vezes, os pais aceitam que há um tempo indeterminado e não pode forçar ou determinar, impondo leitura e providenciar ajudar com outros profissionais. As crianças por acharem difícil ler e ficarem com vergonha de não saber acabam criando um bloqueio, resistência que atrapalha um pouco. (Professor A).

Troca do uso de letras como o “p” e “b”. O tempo nas

atividades, dificuldade de interpretação, tempo curto de concentração. (Professor B).

Ter mais tempo para acompanhá-lo, pois existe uma dificuldade da criança em acompanhar as atividades e o tempo para estar com ela individualmente, pois, às vezes, a sala não tem auxiliar. (Professor C).

As respostas dos professores apresentam dificuldades diferenciadas durante o trabalho que eles realizam com a criança disléxica. Os professores A, B e C citam como dificuldade a aceitação dos pais em relação ao tempo de aprendizagem da criança, e a resistência desta em ler por achar difícil. A família deve dar tempo ao tempo, sem cobrá-la exageradamente, para que a criança disléxica possa se desenvolver.

Nesse caso, o professor deve trabalhar e reforçar as letras que a criança tem dificuldade. Em relação ao tempo, quem dita esse tempo é a criança, dependendo do seu desempenho durante as atividades que são aplicadas a ela. O professor C aponta como dificuldade o tempo que ele não tem com a criança, dificuldade que a criança tem em acompanhar as atividades. Com isso, o professor precisa ter alguém para auxiliá-lo com as outras crianças, durante o acompanhamento que ele fará com a criança disléxica, assim terá um tempo para repassar o conteúdo, orientando como desenvolver as atividades propostas a ela.

Para Muszkat e Rizzutti (2012), os transtornos de leitura e escrita estão relacionados com a dificuldade apresentada por algumas crianças em compreender o relacionamento entre as letras e os sons que elas representam, ou mais especificamente, o domínio do princípio alfabético da escrita.

A quarta pergunta: como a leitura e a escrita podem melhorar a aprendizagem de uma criança disléxica?

A criança disléxica tem um retardamento na aprendizagem, mas com o tempo vai aprendendo que não podemos determinar a essa criança desenvolver habilidades maiores em outros aspectos: oralmente, espaços corporais. Precisamos trabalhar diversas formas para avaliar. (Professor A).

Quando ele descobre o prazer pelo universo da escrita, mostrando seu poder de superação. (Professor B).

A leitura e a escrita é uma tarefa permanente e sistemática para que o aluno possa adquirir independência e saber lidar com as suas atividades escolares. (Professor C).

Os três sujeitos pesquisados têm um entendimento sobre a contribuição que a leitura e a escrita têm durante a aprendizagem da criança disléxica. Como essa etapa de leitura e escrita é essencial durante todo o processo escolar da criança e no decorrer de sua vida. Cada conquista que a criança tem em relação à leitura e à escrita é uma vitória para o professor, pois todo o tempo que esteve exercitando a leitura e a escrita com a criança disléxica foi todo aproveitado por ela.

De acordo com Fitó (2012), para aprender a relação que cada símbolo escrito, letra ou grafema tem com determinado som (relação fonema/grafema) é necessário praticar rapidamente essa relação dentro de palavras conhecidas, palavras novas, frases, histórias.

A leitura e a escrita têm uma grande importância para a criança disléxica em decorrência da dificuldade que ela tem

em ler e escrever; cada etapa que a criança consegue vencer é uma vitória conquistada por ela. A leitura e a escrita fazem com que a pessoa tenha uma compreensão maior da sociedade na qual ela vive.

O processo de leitura e de escrita é mediado pelo professor que tem uma base para ensinar à criança a trabalhar a leitura e a escrita no tempo certo. Nesse sentido, a quinta pergunta foi quais os recursos que você utiliza em sala de aula para trabalhar com a criança disléxica?

Leitura pausada, em tom alto e que possa entender com mais facilidade; como os livros não trabalham as letras dos textos maiores. Indico que coloquem os dedos no início e no final da palavra para facilitar a leitura e o entendimento. “Falar as sílabas para que entendam, reconheçam e tentem escrever. Não discriminamos apontando o seu erro, pois se é difícil para uma criança dita “normal” ser alfabetizada, imagina um «especial” “disléxico”. Recursos: Alfabeto móvel - letras soltas; sílabas juntas; imagens com nomes separados; efeito dominó; números soltos; material dourado. (Professor A).

Visuais e auditivos: músicas, filmes. Brincadeiras: bingo de palavras, competições com perguntas, roda de leituras. (Professor B).

Os recursos são apenas estratégias em sala de aula, respeitando o tempo dessa criança, como também a colaboração da família para que seja trabalhada em parceria. (Professor C).

Nessa questão, percebe-se que os sujeitos A e B utilizam recursos como leitura de textos, e o sujeito C trabalha com estratégias em sala de aula. A criança que tem dislexia precisa ser incentivada em sala de aula, independente do re-

curso que o professor tenha.

Os recursos que cada professor utiliza em sala de aula é importante para que a criança possa desenvolver uma aprendizagem de leitura e escrita. Esses recursos são trabalhados conforme a necessidade que a criança apresenta.

O docente é o grande responsável durante o processo de ensino-aprendizagem da criança que tem um diagnóstico de dislexia.

De acordo com Muszkat e Rizzutti (2012), todas as atividades de estimulação da linguagem escrita devem ser realizadas de forma lúdica, principalmente por meio de jogos e brincadeiras, para que a criança sinta prazer em ler e escrever.

A sexta pergunta foi como a família pode ajudar uma criança disléxica no processo de ensino e aprendizagem?

Ajudando na leitura, proporcionando momentos que facilitem essa leitura. Estimular, elogiar quando consegue ler, proporcionar ditados de palavras para irem treinando a escrita, pois confundem muito as vogais. (Professor A).

Buscando informações concretas, tenho um caminho de diálogo com a equipe da escola. Buscando o auxílio de outros profissionais. (Professor B).

Primeiro é a aceitação, a família tem que aceitar o problema para poder estimular a criança no processo de ensino e aprendizagem. (Professor C).

Os sujeitos pesquisados afirmam que a família tem que aceitar que a criança disléxica tem dificuldade na leitura e na escrita, podendo ajudar e estimular essa criança no seu processo de ensino e aprendizagem. Os pais podem fazer um

acompanhamento junto à criança para que vejam quais dificuldades elas apresentam para, em seguida, dar um suporte a essa criança no ambiente familiar.

A família deve ter consciência que as manifestações da dislexia, ao longo da vida, vão variando; e que, junto com profissionais adequados, o tratamento vai evoluindo. Ser mãe e pai de uma criança com transtorno de aprendizagem não é uma tarefa fácil. Para que a família possa ajudar a criança disléxica precisa ser orientada adequadamente. Quando a criança encontra na família o apoio, a compreensão, o carinho, a paciência e o amor, elas se desenvolvem mais rápido.

Os profissionais que trabalham com a criança disléxica precisam dar um suporte para a família, para que juntos eles possam vencer essa dificuldade que atinge a todos, deve-se realizar um acompanhamento para que os pais consigam lidar e aceitar a dificuldade sem rejeitar seu filho, afinal a criança não tem culpa de ter essa dificuldade.

Considerações finais

A dislexia é um transtorno de aprendizagem da leitura e da escrita. A criança que tem esse transtorno apresenta dificuldades ao realizar atividades como leitura, interpretação e também tem uma escrita confusa.

É preciso que a escola dê suporte à família e aos profissionais que trabalham com a criança disléxica, para que as crianças tenham um tratamento de qualidade. Quando há a identificação feita pelos professores através dos sinais que são apresentados pelas crianças disléxicas, fica mais fácil seu

tratamento.

A criança disléxica aprende mais lentamente que as demais, mas tem inteligência e habilidades diferenciadas. Toda criança tem seu tempo de aprendizagem e cabe aos profissionais que atuam com a criança disléxica envolver esta criança em atividades em que se trabalhem seu desenvolvimento linguístico e motor.

Os resultados da pesquisa foram obtidos através de questionários aplicados aos grupos de professores, pedagogos e gestores. Por meio da coleta dos dados, foi possível responder a inquietação que levou à realização desta pesquisa.

Observamos que os professores, pedagogos e gestores são profissionais habilitados a realizar um trabalho de ensino/aprendizagem com as crianças disléxicas que atuam em seus espaços escolares. A metodologia usada com as crianças disléxicas é toda voltada para o desenvolvimento da leitura e da escrita, são ofertadas às crianças estratégias e métodos que visam uma aprendizagem eficaz. Há métodos fônicos, leitura e acompanhamento da escrita, atividades lúdicas nas quais as crianças são incluídas no processo de ensino e aprendizagem.

Notamos que os professores são os principais responsáveis em identificar quando a criança tem dislexia, isso acontece por terem uma participação maior na aprendizagem do disléxico. Mas também o pedagogo e o gestor executam um trabalho de identificação desta criança.

Lidar com a dislexia não é fácil, principalmente para as famílias que têm uma criança com esses transtornos, constituindo-se em uma das maiores dificuldades relatadas pelos

professores, pedagogos e gestores. Mas há um trabalho voltado para que seus familiares possam contribuir junto com professores, pedagogos e gestores.

A família e a escola realizam um trabalho em conjunto para que a criança tenha aprendizagem, a qual deve ser diária, embora seja um processo lento.

Conclui-se que o trabalho que é realizado por professores, pedagogos e gestores assegura à criança com dislexia uma vida profissional normal como as demais crianças. Isso só acontece por que os profissionais que atuam com essas crianças têm conhecimento sobre dislexia e utilizam meios de contribuir para um ensino e uma aprendizagem de qualidade. Logo, inferimos que uma educação de qualidade e de responsabilidade faz a diferença na aprendizagem de qualquer criança.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 jan. 2015.

CORREA, Célia. **Dislexia**: Afinal de quem é o problema? São Paulo: Artmed, 2003.

FITÓ, Anna Sans. **Por que é tão difícil aprender?** São Paulo: Paulinas, 2012. (Coleção psicologia, família e escola).

FONSECA, Victor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HOUT, Anne Van, ESRIENNE, Françoise. **Dislexia**: descrição, avaliação, explicação e tratamento. Porto Alegre, Artmed. 2001.

MARTINS, Vicente. O papel da família na aprendizagem da leitura. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 2, n. 22, mar. 2006.

MUSZKAT, Mauro; RIZZUTTI, Sueli. **O professor e a dislexia**. São Paulo: Cortez, 2012 (Coleção educação & saúde), v. 8.

ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: contribuições do Núcleo de Atividade de Altas Habilidades/ Superdotação para o processo de inclusão na rede regular de ensino

Franciane Sousa Silva
Maria Gessi-Leila Medeiros
Lílian Fabiana Ribeiro Nascimento

Introdução

A presente pesquisa aborda a inclusão de alunos com altas habilidades no ensino regular em escolas públicas de Teresina (PI), analisa também como se processa a identificação desses educandos e quais os problemas enfrentados pelos profissionais da educação com relação ao processo de inclusão de alunos com necessidades educativas.

Uma educação democrática deve levar em consideração a diversidade, ou seja, deve contemplar as diferenças in-

dividuais e oferecer experiências de aprendizagem conforme as habilidades, os interesses e as potencialidades dos alunos.

O objetivo geral deste estudo¹ foi analisar como o Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) promove a identificação, o atendimento e o desenvolvimento de alunos com altas habilidades/superdotação nas escolas públicas da educação básica do município de Teresina. E como objetivos específicos: investigar como o NAAH/S possibilita a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação no ensino regular em escolas públicas de Teresina; perceber como a escola pública regular promove a inclusão através do auxílio NAAH/S; e identificar as dificuldades enfrentadas pelo NAAH/S nas escolas públicas de ensino regular.

A escolha da referida pesquisa justifica-se na medida em que procura entender como se processa a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino, perante uma sociedade que precisa vencer preconceitos, rever valores e buscar novos paradigmas diante de uma educação para todos.

A metodologia utilizada foi pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, descritiva, bibliográfica e o instrumento utilizado foi o questionário, para a coleta e análise dos dados. Os sujeitos da pesquisa foram professores, pedagoga, diretora e uma psicóloga. As discussões foram embasadas por teóricos como Alencar (2001), Mendes (2002), Gama

¹ Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Aluno com altas habilidades/superdotação: contribuições do Núcleo de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação para o processo de inclusão na rede regular de ensino”, de Franciane Sousa Silva, sob orientação da Prof.^a Mestra Maria Gessi-Leila Medeiros, do Curso de Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI, realizado no decorrer do primeiro semestre de 2016.

(2006), Virgolim (2007), entre outros.

Portanto, o problema desta pesquisa constituiu-se a partir do seguinte questionamento: Como o Núcleo de Altas Habilidades/superdotação (NAAH/S-PIAUÍ) promove a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades/ superdotação nas escolas públicas de ensino regular na cidade de Teresina – PI?

Para a efetivação deste trabalho, apresentaremos as seguintes questões norteadoras como desdobramento do problema de pesquisa: Qual o conceito que professores do núcleo de atividades de altas habilidades/superdotação tem sobre altas habilidades/superdotação? Qual a concepção dos professores acerca da inclusão escolar desses alunos com necessidades educacionais especiais? Quais as características dos alunos com altas habilidades/superdotação? Como os professores descrevem a inclusão do aluno com altas habilidades/superdotação que estuda em escola pública de ensino de regular?

Nesse sentido, buscamos abordar teoricamente os alcances da educação especial e inclusiva e refletir sobre o ato de educar para as diversidades como uma ação que faz parte do cotidiano escolar, visto que cada alunado tem suas particularidades. Destacamos, no decorrer do estudo, algumas questões sobre alunos com altas habilidades/superdotado, como sua caracterização para que docentes e outros profissionais interessados por essa temática possam interferir de maneira integral nessa modalidade de atendimento educacional.

O aluno com altas habilidades/superdotação: saberes necessários para o processo de inclusão destes indivíduos

Um pouco sobre inclusão

O processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais tem sido amplamente discutido, principalmente a partir da década de 90, quando se iniciou o debate sobre a necessidade de não somente intervir diretamente sobre essa população, mas também de reestruturar a sociedade para que possibilite a convivência dos diferentes.

A educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado de inclusão social, o qual é proposto como um novo paradigma e implica a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidade para todos. O movimento pela inclusão está atrelado à construção de uma sociedade democrática, na qual todos conquistam sua cidadania e na qual a diversidade é respeitada e há aceitação e reconhecimento político das diferenças. (MENDES, 2002, p. 61).

Essa afirmação de Mendes (2002) nos faz refletir sobre a necessidade de novos paradigmas dentro do sistema educacional no que diz respeito à inclusão de alunos com necessidade educacional, uma vez que a meta da educação inclusiva é proporcionar a todos os alunos a oportunidade de integração e a troca de vivência, experiências educacionais e sociais junto aos demais indivíduos que integram o ambiente esco-

lar, favorecendo ambientes propícios ao desenvolvimento de suas necessidades e de suas capacidades para que possam desenvolver-se em espaços de aprendizagem significativas.

Ainda com Mendes (2002), a discussão sobre o movimento de inclusão vem ocorrendo no Brasil há mais de uma década, mas a grande maioria do alunado com necessidades educacionais especiais ainda está fora da escola, poucos estão inseridos em escolas e classes especiais ou estão alocados em salas de aulas do ensino regular sem qualquer preparo do professor para recebê-los.

Diante dessa ressalta de Mendes (2002), podemos observar que problemas os docentes enfrentam a respeito da inclusão desses alunos, pois umas das questões que precisa ser repensada diz respeito ao espaço educacional onde esses indivíduos estão inseridos. Os órgãos responsáveis devem proporcionar uma formação específica na área para que os profissionais passam trabalhar com as diferenças individuais que cada aluno manifesta.

A política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação inclusiva, de janeiro de 2008, também aborda a questão da classificação de alunos e do valor da diversidade, esclarecendo que:

As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgota na mera categorização e especificações atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbios e aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que

promovam a aprendizagem de todos os alunos. (BRASIL, 2008, p. 87).

A diversidade enriquece uma sala de aula pelo simples motivo de se aprender com o diferente. Quanto maior a diversidade na sala, não só com relação a várias deficiências, mas com relação à diversidade cultural, de origem, de etnias, de gênero, a física, faz a pessoa aprender mais, a conhecer mais o mundo, a perceber que há mais lá fora do que se possa imaginar. A construção do conhecimento em uma sala de aula onde predomina a diversidade será muito mais relevante. Dessa forma, será possível sonhar com um mundo sem preconceitos e discriminações. Eis a beleza do não ser igual.

Dessa forma, compreendemos que a educação inclusiva, como está disposta legalmente, não consiste, ainda, em dispositivo inovador, pois nas escolas nos deparamos cotidianamente com alunos com as mais diferentes particularidades, ao mesmo tempo em que a consideramos como elemento totalmente necessário à realidade educacional contemporânea. No entanto, os desafios ainda são visíveis, dentre os quais realçamos o despreparo dos docentes, os ambientes que muitas vezes não estão adaptados para receber esse aluno com necessidades educacionais especiais (NEE), com isso esses fatores terminam comprometendo a efetivação do processo de inclusão.

O aluno com Altas Habilidades/Superdotação: de quem estamos falando?

De modo geral, a superdotação se caracteriza pela ele-

vada potencialidade de aptidões, talentos e altas habilidades, evidenciada no alto desempenho nas diversas áreas de atividade do educando e/ou a ser evidenciada no desenvolvimento da criança. Contudo, é preciso que haja constância de tais aptidões ao longo do tempo, além de expressivo nível de desempenho na área de superdotação.

A política Nacional de Educação Especial (1995) define com altas habilidades/superdotado os educandos que apresentam notável desempenho e elevadas potencialidades em qualquer dos seguintes aspectos, isolado ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora.

Dos tipos mencionados, destacam-se os seguintes:

Tipo Intelectual – apresenta flexibilidade e fluência de pensamento, capacidade de pensamento abstrato para fazer associações, produção ideativa, rapidez do pensamento, compreensão e memória elevada, capacidade de resolver e lidar com problemas.

Tipo Acadêmico – evidencia aptidão acadêmica específica, atenção, concentração; rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; capacidade de produção acadêmica.

Tipo Criativo – relaciona-se às seguintes características: originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora, sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir diferentemente e, até de modo extravagante; sentimento de desafio diante da desordem de fatos; facilidade de auto-expressão, fluência, flexibilidade.

Tipo Social – revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas e grupos para estabelecer relações sociais, percepção acurada das situações de grupo, capacidade para resolver situações sociais complexas, alto poder de persuasão e de influência no grupo.

Tipo Talento Especial – pode-se destacar tanto na área das artes plásticas, musicais, como dramáticas, literárias ou cênicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho.

Tipo Psicomotor – destaca-se por apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho fora do comum em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora. (BRASIL, 1994, p. 12-13).

Há uma diversidade de características encontradas nos alunos com altas habilidades, tais como: faz perguntas, questiona as respostas, não presta atenção, mas sabe as respostas, é bom em supor, adivinhar, levantar hipóteses, mostra opiniões determinadas, altamente crítico consigo e com os outros, explora o problema profundamente, é extremamente intuitivo, desfruta mais processo do que o produto, constrói abstração; é inventor.

O processo de identificação de alunos com altas habilidades deve ser diluído em diversas fases e a identificação precoce é necessária para assegurar o desenvolvimento saudável de crianças com altas habilidades. Os instrumentos mais utilizados para identificar esses alunos são testes psicomotores, escalas de características, questionários, observação do comportamento, entrevistas com a família e professores, entre

outros.

Nesse sentido, cabe salientar um trecho do caderno saberes e práticas da inclusão (2005, p. 20):

[...] A identificação de alunos com altas habilidades/superdotação, na escola, deve ser assim, se basear no programa a ser implementado para o atendimento de suas necessidades, a utilização de várias fontes de coleta de dados (entrevistas, observações, sondagem do rendimento e desempenho escolar, análise de produção e outros), no conhecimento das características específicas desse aluno e das diferentes fases de desenvolvimento pelas quais as pessoas passam em cada faixa etária.

A identificação do aluno requer a realização de uma sequência de procedimentos, incluindo etapas bem definidas e instrumentos apropriados, formando uma combinação entre avaliação formal e observação estruturada. É importante que a identificação seja um processo contínuo.

Outro fator importante na identificação de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação é a família, visto que esta contribui no processo de identificação, ao apresentar algumas características particulares de seu filho durante o processo de desenvolvimento deste, ou seja, nas primeiras manifestações de aprendizagem.

Segundo Winner (1998), a maioria dos pais percebe, antes mesmo que a criança atinja cinco anos de idade, pelo menos alguns destes sinais:

- Atenção e memória de reconhecimento: reconhece seus cuidadores, desde cedo, apresenta sinais de vigiância e duração de atenção;

- Preferência por novidades: preferir novos arranjos visuais em detrimento dos anteriores e perceber novidades;
- Desenvolvimento físico precoce: sentar, engatinhar e caminhar vários meses antes que o esperado;
- Linguagem oral: falar cedo, apresentar grande variedade vocabular e estoque de conhecimento verbal;
- Super-reatividade: reações intensas a ruídos, dor e frustrações.

Portanto, por meio da contribuição desses segmentos – família, escola e outros grupos sociais – é possível traçar o perfil de altas habilidades/superdotação.

Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação (NAAH/S): desenvolvimento da inclusão

A criação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades em todo o Brasil ocorreu em novembro de 2005, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Secretaria da Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP), propõe aos estados brasileiros um projeto de criação de NAAH/S, com o objetivo ao atendimento a professores, pais e alunos com altas habilidades/superdotação, sendo desenvolvido em parceria MEC/UNESCO e as Secretarias de Educação de cada Estado da Federação, concretizando assim, uma importante referência para o atendimento Educacional especializado, investindo na implementação de políticas públicas inclu-

sivas no atendimento educacional dos alunos superdotados.

A partir da implementação desses núcleos, os estados ficaram com autonomia para desenvolver suas próprias ações e a responsabilidade da administração, manutenção e abertura de outras unidades.

A principal finalidade desse núcleo é oferecer apoio aos professores e educandos da rede de ensino dos estados, oportunizando o seu acesso aos materiais de formação docente, disponibilizando recursos didáticos e pedagógicos para o desenvolvimento das potencialidades desses alunos por meio de pesquisas e estudos, promovendo, inclusive, a formação de profissionais da rede regular de ensino para a identificação e atendimento das necessidades educativas especiais dos alunos com altas habilidades/superdotação e também prestar o acompanhamento aos seus familiares e à comunidade escolar, oferecendo conhecimento e disseminando informações e esclarecimento para a inclusão social e escolar, direitos esses garantidos por lei.

A organização do processo pedagógico do NAAH/S se diferencia do atendimento da escolar regular, pois o trabalho direciona para o Atendimento Educacional em Altas Habilidades/superdotação, sendo que o trabalho desenvolvido com o aluno acontece através de projetos de acordo com a área de interesse do aluno. O atendimento é individual ou em pequenos grupos em contraturno ao ensino regular, com carga horária de quatro a oito horas semanais.

As estratégias de atendimento do núcleo de atividades de altas habilidades/superdotação são traçadas a partir do histórico do aluno que apresenta altas habilidades ao aten-

trar no núcleo. Com esse histórico, são acolhidas as informações necessárias que dão suporte para a construção do plano de desenvolvimento individual e para o plano de trabalho individual. Com essas informações acolhidas, os profissionais do NAAH/S planejam da melhor forma possível estratégias metodológicas que propiciem uma educação que valorize suas habilidades e potencialidades superiores.

O processo de aprendizagem e de ensino do NAAH/S tem como referencial abordagem teoria dos três anéis de Renzulli (RENZULLI, 2004; FLEITH, 2007; VIRGOLIN, 2007) e no modelo triádico de enriquecimento curricular do referido autor. De acordo com Ferraz (2007, p. 47), Renzulli é tido na atualidade como um pesquisador de destaque na área da superdotação, “[...] pois oferece uma teoria ampla que compreende subsídios teóricos e práticos para a identificação e atendimento das necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação, tanto no ensino regular como em sala de recursos”.

Conforme determina o MEC, os NAAH/S deverão estar capacitados com professores que possuem competências técnicas para prover e promover desafios pedagógicos e socioemocionais aos alunos com altas habilidades/superdotação, oferecendo seu desenvolvimento e sua aprendizagem em ritmo mais rápido e elevado ao conteúdo curricular escolar, oportunizando inclusive o ingresso mais cedo nos anos mais avançados para a idade, concluindo em menos tempo os cursos realizados na Educação Básica e Superior, direito esse previsto no inciso V, item “c”, do artigo 24, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394/96.

Análise e discussão dos dados

O presente capítulo vem respaldando os dados obtidos por meio dos questionários aplicados com os seguintes sujeitos, no campo de pesquisa: três professores, uma pedagoga, uma diretora e uma psicóloga. Essa etapa tem o objetivo de fazer a interlocução entre as informações orais e escritas, de modo a interpretá-las e discuti-las, pois toda mensagem “necessariamente expressa um significado e um sentido.” (FRANCO, 2003, p. 13).

Com base no que foi investigado, o objetivo é enfatizar-mos como ocorre o processo de inclusão, a identificação e o atendimento escolar de alunos com altas habilidades/superdotação na rede pública de ensino regular em Teresina – PI, entre outros fatores no que diz respeito a esse aluno com necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, é de suma importância discutirmos o ponto de vista desses profissionais que atuam em prol da educação desses indivíduos. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9394/96, estabelece o direito de educação para todos os educandos, sem distinção de etnia, de classe, de gênero ou características pessoais, com deficiência, como afirma Mantoan (2001 apud CAMPBELL, 2009, p. 45).

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos e não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência, pois não apenas as pessoas deficientes são excluídas, mas também as que são pobres, as que não vão às aulas por que trabalham, as que pertencem a grupos discriminados, as que de tanto repetir desistiram de estudar.

Portanto, combater a exclusão dentro do campo educacional reflete no desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a reestruturação do sistema de ensino com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e competente para trabalhar com o diverso.

Cabe salientar um trecho da Declaração de Salamanca que destaca: “A preparação adequada de todo pessoal da educação constitui um fator chave na promoção do progresso em direção às escolas inclusivas”.

Assim, não cabe somente ao professor essa tarefa, é preciso políticas públicas, recursos, condições favoráveis e formação continuada para todos os envolvidos nesse sistema de ensino, que requer um apoio desde os primeiros momentos da ação educacional.

Desse modo, este trabalho tem por objetivo analisar as falas da equipe que atuam no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), que é um centro de Atendimento Educacional Especializado, tendo como entidade mantedora a Secretaria Estadual de Educação. Os participantes da pesquisa foram uma professora que atua na área de língua portuguesa, uma professora que atende os precoces, uma pedagoga, uma psicóloga e uma diretora.

Diante do exposto, apresentaremos o ponto de vista da equipe do NAAH/S sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, pois o que vem sendo questionado nos últimos tempos é o acesso desses indivíduos no ensino regular. E nesse sentido abordaremos as respostas dos mesmos e então faremos uma análise destas questões por meio do diálogo entre as falas e a teoria que versa sobre a inclusão.

Portanto, partimos da questão de que incluir o aluno em sala de aula comum, em um sistema de ensino regular, deve-se levar em considerações as suas diferenças, suas dificuldades e suas necessidades. Uma educação inclusiva está pautada em uma escola que atenda a todos os educandos.

A escola deve oferecer ao alunado um ambiente favorável onde ele possa desenvolver suas capacidades intelectuais e, ao mesmo tempo, promover a diversidade de modo que todos possam interagir. Assim, para incluir todos os alunos, a escola precisa oferecer os recursos necessários para efetivar a inclusão dos mesmos.

Como afirma Mantoan (2006, p. 11), “[...] não podemos, contudo, negar que o nosso tempo é o tempo das diferenças e que a globalização tem sido mais do que uniformizadora, pluralizante, contestando as antigas identidades essencializadas”.

Dessa maneira, o cenário educacional é o meio mais eficaz para que ocorra a real inclusão. Vejamos a seguir os relatos de três professoras sobre inclusão.

Incluir um aluno com necessidades especiais significa organizar meios para que tais necessidades sejam trabalhadas e se verifique a melhor estratégia para criar um contexto viável. (Professora de Língua Portuguesa).

É fazer com que as diferenças físicas ou psíquicas, ou as altas habilidades desses alunos, não sejam motivos de empecilho para o seu aprendizado em sala de aula. (Professora dos Precoces).

É uma forma de acolhimento, sem exceção. A escola reconhece, respeita e responde às necessidades de cada aluno. (Professora de Artes).

Observa-se nas falas das professoras como se evidenciam suas concepções sobre a inclusão no que se refere ao atendimento dos alunos que apresentam necessidades especiais educativas. Podemos perceber que os professores sozinhos não alcançam essa questão isoladamente, é necessário que todos que fazem parte do sistema escolar estejam envolvidos nesse processo de inclusão cabendo a todos contribuir para uma efetivação desses educados dentro do contexto educacional e social.

No entanto, a escola requer mudanças com relação a sua estrutura, às práticas pedagógicas viáveis, ao currículo, aos métodos de ensino que atendam ao alunado, à formação continuada de todos os envolvidos, às condições para a inclusão e para a integração. Esses passos contribuem para promover uma educação inclusiva.

Segundo Sasaki (1997, p. 115), a Declaração de Salamanca diz que:

[...] os jovens com necessidades devem receber ajuda para fazer uma eficaz transição de escola para a vida adulta produtiva. As escolas devem ajudá-los a se tornarem economicamente ativos e prover-lhes as habilidades necessárias no dia-a-dia, oferecendo treinamentos em habilidades que respondam as demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. Isto requer tecnologias apropriadas de treinamento, incluindo experiência direta em situações de vida real fora da escola. Os currículos para os alunos com necessidades educacionais especiais em classe mais adiantadas devem incluir programas transacionais específicos, apoio para ingressarem no ensino superior sempre que possível e subsequente treinamento profissional que os prepare

para atuarem como membros contribuintes independentemente em suas comunidades após terminarem estudos. Estas atividades devem ser executadas com participação ativa de conselheiros profissionais, agências de colocação, sindicatos, autoridades locais e diferentes serviços e entidades interessados.

É importante ficar atento a essa demanda educacional que busca estratégias para combater o preconceito no âmbito escolar, juntamente com toda sua equipe pedagógica para que assim desempenhem uma educação mais eficaz.

Diante das falas das professoras do núcleo de atividades de altas habilidades/superdotação, podemos perceber que as mesmas têm conhecimento eficaz sobre a definição de inclusão. Retomando outro ponto em questão, abordaremos o conceito sobre Altas Habilidades/Superdotação, que é um tema muito complexo no que diz respeito a sua definição.

Por ser o termo muito abrangente, a Secretaria de Educação Especial adota o conceito de “altas habilidades/superdotados” para os educando que apresentarem:

[...] notável desempenho ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo-produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora. (BRASIL, 1994, p.17).

Partindo dessa definição, apresentaremos algumas definições sobre alta habilidades/superdotação, a partir do olhar de três professoras:

É um termo que designa alunos que demonstram potencial elevado em qualquer área do conhecimento isolado ou combinado. (Professora de Artes).

É o que designa o aluno com um potencial elevado em algumas áreas do conhecimento previamente estabelecido pelo MEC. (Professora dos Precoces).

É uma característica apresentada dentro de alguma área do conhecimento. (Professora de Língua Portuguesa).

Percebe-se nas respostas das professoras que a definição sobre AH/S converge no que diz respeito à caracterização desses indivíduos. Nesse sentido, a definição que as professoras descrevem sobre esses educandos está embasada no conceito que a Secretaria de Educação Especial utiliza para definir os alunos com altas habilidades/superdotação.

Os alunos que apresentam altas habilidades manifestam suas potencialidades de formas diferentes e isso requer um espaço favorável, onde eles possam desenvolver sua capacidade de forma plena. A escola deve proporcionar estratégias voltadas para o atendimento desses educandos, pois cada um manifesta seu potencial de forma bastante peculiar e diferenciada, pois trata-se de um grupo heterogêneo e com multipotencialidades.

Diante do que foi discutido sobre a conceituação de AH/S, partimos para a questão de estratégias desenvolvidas pelas entrevistadas no que diz respeito ao atendimento do alunado que apresenta altas habilidades/superdotação. Desse modo, desenvolver estratégias de ensino para esses indivíduos requer dos professores a identificação das áreas de interesse, para assim desenvolver projetos individuais e em

grupo em prol das potencialidades de cada um. Vejamos os relatos das partícipes sobre as estratégias desenvolvidas para o atendimento desses alunos.

A partir da identificação da área de interesse do aluno, passamos a desenvolver esse atendimento. Temos como orientador o modelo triádico de enriquecimento de Joseph Renzulli. (Professora de Língua Portuguesa).

Trabalhamos com o modelo triádico de enriquecimento de Joseph Renzulli (atividade do tipo I, tipo II e tipo III) nos projetos desenvolvidos, com base no interesse de cada aluno. (Professora de Artes).

A priori são identificadas as áreas de interesse do aluno encaminhado ao NAAH/S e aqui norteamos esse atendimento baseado no modelo triádico de enriquecimento de Joseph Renzulli. (Professora dos Precoces).

Trabalhamos com projetos individuais e em grupo de acordo com a área de interesse de cada aluno. (Diretora).

Para a identificação das habilidades dos alunos são utilizados: testes psicométricos, escalas de características, questionários, observação do comportamento, entrevistas (família, aluno), análises dos produtos criativos, inventários de interesses e de estilo de aprendizagem, portfólio do talento total, jogos, exercícios de criatividade e autoconceito, etc. Na identificação do aluno com altas habilidades/superdotação se adota uma concepção flexível e dinâmica, levando em consideração suas habilidades, seus interesses e seus estilos de aprendizagem, registrado através de relatório. A família é informada através de atendimento individual da conclusão do trabalho realizado com seu filho. (Pedagoga).

Diante do que foi exposto, podemos observar que as partícipes utilizam de forma abrangente estratégias para o

desenvolvimento das potencialidades dos alunos que apresentam altas habilidades/superdotação e utilizam o modelo triádico de Joseph Renzulli que tem grande contribuição no cenário das altas habilidades/superdotação.

Nesse sentido, é importante salientar que, para desenvolver estratégias no atendimento desses alunos, a escola deve organizar o espaço para estimular o desenvolvimento de suas habilidades, proceder à modificação do currículo, bem como adequação do processo de aprendizagem às necessidades do aluno com altas habilidades/superdotação e os profissionais devem receber formação continuada para identificarem o potencial de cada aluno, etc.

Dentre as estratégias de enriquecimento proposta no modelo triádico de Joseph Renzulli (2004), destacam-se da seguinte forma:

Atividade tipo I – são experiências e atividades explorativas ou introdutória destinada a colocar o aluno em contato com uma vasta variedade de tópicos ou áreas do conhecimento, que geralmente não está relacionada ao currículo escolar. Essas atividades são indicadas para todos os alunos que são atendidos pelo núcleo.

Atividade do tipo II – está relacionada ao desenvolvimento, técnica e habilidades de “como fazer” dos alunos. Esta atividade tem como objetivo fazer com que os educandos se desenvolvem de forma ampla, como, por exemplo, em questões relacionadas a sua área de interesse, fazendo com que o aluno desenvolva com autonomia sua área de interesse.

Atividade do tipo III – implica em questões em que o

aluno possa desenvolver suas potencialidades, interagir com os outros alunos, professores, dentre outros. Ou seja, é uma atividade de investigação e produção artística, em que o aluno assume o papel de “aprendiz de primeira mão” e “produtor de conhecimento”. E deve pensar, sentir e agir como um profissional da área como, por exemplo, desenvolver projeto coletivo, dentre outros.

Segundo Freitas e Pérez (2010, p. 10), os “[...] programas de enriquecimento visam aumentar e/ou aprofundar os conteúdos, a extensão do conhecimento e a utilização de novas estratégias e métodos de ensino para os diversos níveis de escolaridade”. Nesse contexto, as autoras ressaltam que o professor do aluno com AH/S deve conhecê-lo para possibilitar-lhe o enriquecimento curricular conforme suas peculiaridades e habilidades específicas. Isso exige do professor, além de formação, “[...] o empenho e a organização de recursos diferenciados, oferecendo a estes alunos um maior aprofundamento curricular” (FREITAS; PÉREZ, 2010, p. 10).

De acordo as autoras supracitadas, os alunos devem ser reconhecidos e estimulados para que assim possam desenvolver suas potencialidades. Nesse sentido, é necessário o aprofundamento dos diversos métodos de ensino para contemplar esses educandos que apresentam AH/S.

Partindo para outras questões a respeito do assunto em discussão, abordaremos a seguir como o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação oferece apoio aos professores da sala de aula de ensino regular nas escolas públicas de Teresina – PI. Apresentaremos nas falas das professoras que atuam no NAAH/S como ocorre esse apoio e qual o objetivo dessa participação com os demais educadores da

rede regular de ensino. Vejamos a seguir como se evidencia essa participação desses profissionais do NAAH/S.

Temos o trabalho de itinerância com o objetivo de dar suporte à escola e os cursos de formação continuada para os professores. (Professora de Artes).

É ofertado, todo ano, curso de formação para professores e a comunidade em geral, sobre o assunto AH/SD. Há serviços de itinerância nas escolas e estamos abertos a dar outro tipo de apoio necessário sobre o tema. (Professora de Língua Portuguesa).

O serviço que o núcleo oferece é o serviço de itinerância, ao quando somos chamados a escola para palestras, etc. (Diretora).

O NAAH/S informa a escola e o professor do aluno de todo atendimento que está sendo realizada com ele no núcleo, através de documentos enviados a escola ou por meio de visita do professor itinerante/articulador à escola. O serviço de itinerância orienta os professores sobre o atendimento que está sendo realizado com o aluno, bem como o esclarecimento de dúvidas do corpo docente a respeito das altas habilidades, e realizando trabalho de apoio em conjunto com a escola regular, as salas de recursos multifuncionais e os atendimentos especializados. (Pedagoga).

Podemos perceber nos relatos dos docentes do NAAH/S como se efetiva esse serviço de itinerância aos professores do ensino regular. Os profissionais do núcleo são especializados no atendimento dos alunos com altas habilidades e dão suporte aos professores de classe para que assim os mesmo evidenciem as características do aluno que apresenta altas habilidades/superdotação.

Por meio de visitas nas escolas, eles orientam quais estratégias de ensino devem ser levadas em conta para que possam identificar os alunos que possuem altas habilidades/superdotação, utilizando atividades diferenciadas, mas que incluam todos no mesmo espaço.

Segundo Sabatella (2008):

Os núcleos devem receber os alunos superdotados, promover a formação e a capacitação de professores para identificar esses alunos, oferecer acompanhamento aos pais e à comunidade em geral, no sentido de produzir conhecimento sobre o tema, disseminar informações e colaborar para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade. (SABATELLA, 2008, p. 193).

Diante do exposto, podemos perceber a importância do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação nesse processo de atendimento aos alunos, professores e família. Com isso, o objetivo do NAAH/S é promover a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades das escolas públicas de educação básica do Estado do Piauí, possibilitando sua inclusão efetiva no ensino regular e divulgando conhecimento sobre o tema nos sistemas educacionais, nas comunidades escolares e nas famílias de um modo geral.

Dessa maneira, apresentaremos a seguir quais as dificuldades enfrentadas pelo o NAAH/S no processo de inclusão de alunos com altas habilidades nas escolas públicas do ensino regular e como os docentes do núcleo apontam essas dificuldades.

[...] as principais que considero são: a falta de informação a respeito do tema por parte dos profissionais da escola, bem como a não identificação desses alunos. (Professora de Artes).

[...] vemos como a mais alarmante a falta de conhecimento sobre o assunto daqueles diretamente envolvidos com o aluno, a escola, os professores. E a falta de incentivo do próprio governo. (Professora de Língua Portuguesa).

[...] até o momento não tivemos nenhum problema com o processo de inclusão dos nossos alunos. (Pedagoga).

Percebemos nas falas das professoras de Artes e de Língua Portuguesa as dificuldades encontradas, no que diz respeito à inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação no ensino regular. As mesmas enfatizam: “[...] a falta de informação a respeito do tema por parte dos profissionais da escola e a falta de conhecimento sobre o assunto por parte daqueles diretamente envolvidos com o aluno, a escola e a falta de incentivo do próprio governo”. Diante da postura das professoras, fica evidente o despreparo dos docentes do ensino regular, até mesmo na identificação desses alunos, os quais acabam passando despercebidos em seu potencial. Visto isso, é importante que os professores estejam preparados no campo do conhecimento sobre a identificação e caracterização desses educandos e sobre as alternativas de atendimento viáveis.

Dessa forma, vale ressaltar o que Santos (2004) descreve:

O professor de portadores de altas habilidades/superdotação não precisa ser um especialista ou portador de

altas habilidades/superlotação, como erroneamente se imagina. O bom atendimento pressupõe a preparação do professor no Campo do conhecimento sobre identificação e características desses educandos e sobre as alternativas de atendimento viáveis em cada situação concreta. Acima de tudo, espera-se que esse professor tenha sensibilidade para promover a estimulação do aluno para as áreas de interesse deste, bem como favorecer o seu ajustamento em sala de aula. (SANTOS, 2004, p. 101).

Nesse sentido, podemos destacar que os professores e os demais profissionais da educação devem ter suporte e uma atenção maior sobre sua formação e capacitação para que assim desenvolva sua prática no âmbito educacional. Outros aspectos de grande relevância são as condições de trabalho, ou seja, não pode haver negligência quanto à remuneração profissional e quanto aos recursos para dar continuidade a suas atividades. É preciso um olhar cuidadoso dos governantes sobre essas questões para que assim possa favorecer uma educação mais eficiente.

Já a Pedagoga relata que não encontra dificuldade na inclusão de aluno que apresenta altas habilidades/superdotação no ensino regular. Dando continuidade aos relatos dos docentes, destacaremos como o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação promove a identificação e o atendimento dos alunos com altas habilidades. Seguem as falas dos profissionais do NAAH/S.

A identificação do aluno no núcleo envolve as seguintes etapas: Indicação: o atendimento do aluno ao NAAH/S é realizada após indicação do mesmo. Esta indicação é

feita por professores, pais, autoindicação, outros profissionais (psicólogo, psicopedagogo, pedagogo) ou equipe multiprofissional. Identificação/observação assistida: esta etapa tem o propósito de identificar as características de altas habilidades/superdotação de acordo com a concepção de Renzulli, tem duração de no mínimo quatro semanas e no Máximo 16 ou tem a duração que se fizer necessário. Esta etapa é desenvolvida pelos professores da área do conhecimento e pelo psicólogo da Unidade de Atendimento à Família. (Pedagoga).

[...] através do processo de indicação e identificação dos alunos com altas habilidades, podendo ser feito pela professora, amigos ou ele mesmo. (Diretora).

Dessa forma, podemos perceber nas falas da Pedagoga e da Diretora como é definida a forma de identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação. Assim, vale salientar que o propósito dessa identificação não é rotular o aluno que apresenta altas habilidades, mas, sim, estabelecer uma ação pedagógica adequada, que venha atender as suas necessidades educacionais, emocionais e sociais.

Nesse sentido, cabe ressaltar o que Sabatella (2008) salienta sobre a identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação:

A identificação do aluno superdotado é um procedimento pelo qual tentamos conhecer quais são os estudantes cujas habilidades, padrões motivacionais, auto-estima e capacidade criativa estão tão além da média que são necessários serviços diferenciados para proporcionar desafios que venha a favorecer o desenvolvimento adequado de seu potencial. (SABATELLA, 2008, p. 112).

Sabatella (2008, p. 112) acrescenta, com relação à contribuição dos professores no processo de indicação dos alunos com altas habilidades/superdotação, “[...] o professor atento desempenha um papel de grande expressão, e podendo destacar que sua avaliação e observação podem ser relevantes na informação sobre a capacidade de seus alunos”.

Reconhecemos, nesse sentido, a importância do professor para possibilitar várias estratégias de identificação das habilidades desses educandos. Não podemos deixar de refletir também sobre a contribuição da família na indicação do filho que apresenta características de altas habilidades, como destaca Sabatella (2008):

Os pais são os primeiros professores da criança e continuam sendo seus guias e modelos durante a vida. A realidade mostra que são uma das melhores fontes de informação, dispostos a relatar os progressos, as qualidades, as dificuldades e a contar os episódios peculiares da vida de cada filho, quando sentem uma atmosfera de não-julgamento. (SABATELLA, 2008, p. 113).

Na fala de Sabatella, podemos perceber como os pais estão inseridos na vida dos filhos desde cedo. A família é um elemento primordial no desenvolvimento da criança, pois é nos primeiros anos que ela pode manifestar formas comportamentais diversificadas como questionamentos, curiosidade excessiva, aprendizado rápido, entre outros. A importância da família é de suma relevância, pois é por meio dela que a criança passa a conhecer o contexto social no qual está inserida e as informações necessárias para a compreensão do mundo.

Retomando as questões em debate, salientaremos a fala da Psicóloga do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. Abordaremos a seguir como se apresentam os aspectos emocionais e cognitivos no desenvolvimento de alunos com altas habilidades/superdotação. Segue seu relato:

[...] os aspectos emocionais dos alunos com AH/S são heterogêneos, não existindo características únicas e fechadas para classificá-las. (Psicóloga).

Podemos observar na fala da Psicóloga que o desenvolvimento emocional dos educandos não ocorre de forma igualitária, visto que os alunos com AH/S formam um grupo heterogêneo e suas manifestações, tanto emocional como cognitiva, vão depender do ambiente que estes estiverem inseridos e como estão sendo desenvolvidos. Os aspectos cognitivos e emocionais devem ser acompanhados, sendo que os dois são de muita relevância para o desenvolvimento pleno dos alunos.

Ressalta Fleith (2007):

Torna-se, portanto, de especial importância compreender que a identificação imprecisa e o atendimento inadequado à população superdotada podem colocar o aluno em risco de fracasso escolar inclusive comprometendo seu desenvolvimento sócio-emocional, impedindo-o de realizar plenamente o seu potencial. (FLEITH, 2007, p. 50).

Dessa forma, podemos observar a importância que se deve ter em relação ao ambiente que esses alunos estejam

inseridos, pois o seu desenvolvimento emocional tem origem em processos internos e externos, por demonstrar muita atenção e perceber tudo com maior amplitude.

Assim, descreveremos na fala da Psicóloga que ações são desenvolvidas para a integração social da pessoa com altas habilidades/superdotação, pois presenciamos evidenciar a integração desses alunos no ensino regular. Veja a seguir o que diz a Psicóloga:

[...] a integração social acontece igualmente aos demais alunos. Existindo estratégias ou intervenções específicas se o aluno apresentar comportamentos ou características atípicas em outras áreas. (Psicóloga).

Observa-se na fala da Psicóloga que na realização da integração dos alunos com AH/S não há diferenciação destes e os demais educando, cabendo à escola desenvolver estratégias, metodologias ou intervenção de ensino para aqueles que necessitarem de um processo educacional diferenciado. Essa integração deve estar centrada tanto na escola como nos alunos, pois, a escola deve propiciar classes que integrem esses alunos, de acordo com suas necessidades, baseando-se no ensino para as diversidades e que contemple as singularidades.

Desse modo, podemos reforçar esse entendimento com a fala de Fleith (2007), quando diz:

[...] criar flexibilidade compatível com as adaptações necessária à educação adequada dos alunos com altas habilidades depende, em primeiro lugar, da luta constate

dos educadores para modificar esse cenário, seja na área das políticas públicas, seja na da pesquisa sistemática e, acima de tudo, em suas atividades cotidianas da sala de aula. (FLEITH, 2007, p. 70).

Verificamos nessa proposta de Fleith (2007) que, quando se cria uma flexibilidade compatível para a integração desses educandos, com estratégias que propiciem seu desenvolvimento, estamos modificando esse cenário educacional brasileiro.

Diante do que foi discutido, sobre a integração dos alunos com altas habilidades/superdotação, encontramos no discurso da Psicóloga a forma como ela descreve algumas características de alunos que apresentam altas habilidades e quais são essas características. Vejamos a seguir:

[...] são muitas as características de alunos com AH/S distribuídas em várias áreas. De acordo com Gardner em vários tipos de inteligência: linguística, lógico matemática, corporal-cinestésica, espacial, Interpessoal e naturalista. Para cada tipo, são elencadas várias características. (Psicóloga).

Percebe-se no relato da psicóloga que ela utiliza o conceito de altas habilidades/superdotação de acordo com Gardner (1995). Ela esclarece que cada tipo de característica tem sua especificidade, podendo estar presente várias características no mesmo indivíduo, pois, de acordo com o autor, o ser humano é dotado de oito inteligências distintas, autônomas, que interagem entre si, mas que podem existir em diferentes níveis.

Cabe ressaltar as oito inteligências segundo a teoria de Gardner (1995), cada uma com suas especificidades:

Linguística – habilidades envolvidas na leitura e na escrita;

Musical – habilidades inerentes a atividades de tocar um instrumento, cantar, compor, dirigir uma orquestra;

Lógico-matemática – habilidade de raciocínio, computação numérica, resolução de problemas, pensamento científico;

Espacial – habilidade de representar e manipular configurações espaciais;

Corporal-cinestésica – habilidade de usar o corpo inteiro ou parte dele em desempenho de tarefas;

Interpessoal – habilidade de compreender outras pessoas e contextos sociais;

Intrapessoal – capacidade de compreender a si mesmo, tanto sentimentos e emoções, quanto estilos cognitivos e inteligência;

Naturalística – habilidade de perceber padrões complexos no ambiente natural. (GARDNER, 1995, p. 45).

De acordo com o autor supracitado, todas as inteligências são importantes e devem ser inseridas especialmente no contexto educacional. Portanto, cabe ao educador promover atividades para que o aluno possa desenvolver suas habilidades e observar em qual inteligência o mesmo possui característica.

Outro ponto em debate que abordaremos, será a importância da família no processo educacional, social e afetivo do aluno com altas habilidades/superdotação, pois sabemos que a contribuição da família é de suma importância no de-

envolvimento integral da criança. Vejamos na fala da Psicóloga e da Diretora o papel da família no processo educacional da criança co AH/S.

[...] a família é essencial no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo do aluno. É o primeiro contexto de socialização, transmissão de cultura. Aprendizagem e hábitos. Daí a importância para o desenvolvimento de AH/S. (Psicóloga).

[...] muito importante, pois a família precisa entender e apoiar o atendimento do aluno ao núcleo. (Diretora).

Não podemos deixar de relatar que a família é uma das instituições primordiais no processo de aprendizagem dos educandos, basta observamos na fala das entrevistadas, no que se refere à integração dessas crianças no contexto social e educacional de forma geral.

Desse modo, sabemos que o primeiro ambiente que a criança se desenvolve é o ambiente familiar e é nesse meio que ela demonstra suas primeiras habilidades. Muitas vezes, os pais não sabem como lidar com a habilidade que o filho passa a demonstrar e termina passando de modo despercebido, seja por não conhecerem ou pela falta de informação a respeito de tais características que venham a evidenciar no filho.

Podemos ressaltar na concepção da autora Cambruzzi (1998) que:

[...] é importante notar que as famílias são imprescindíveis no processo educacional dos filhos, pois, as crianças demonstravam que estavam desenvolvendo autonomia,

conscientização do outro e a convivência em grupo. Lembra que vale salientar que é fator fundamental a parceria escola/família, pois são agentes de transformação em termos individuais e, coletivamente, favorecem a mudança de visão, ainda distorcida, que a sociedade tem à respeito do deficiente. (1998, p. 90).

Observa-se na afirmação da autora que a família é imprescindível no processo educacional dos filhos, pois a parceria escola e a família favorece no processo de socialização dos educandos. Existindo essa parceria o processo educativo se configura com mais êxito, acriança passa a ter mais segurança no seu desenvolvimento educacional e social.

Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo geral analisar como o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/superdotação (NAAH/S) promove a identificação, o atendimento e o desenvolvimento de alunos com alta habilidades/superdotação nas escolas públicas da educação básica do município de Teresina – PI, e os Específicos: investigar como o NAAH/S possibilita a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação no ensino regular em escolas públicas; perceber como ocorre a receptividade das escolas públicas regulares, com relação ao auxílio que o NAAH/S promove; e identificar as dificuldades enfrentadas pelo NAAH/S no processo de inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação nas escolas públicas de ensino regular.

Relatar as experiências vivenciadas no trabalho supraci-

tado é relevante, pois, com isso, percebemos que as atitudes discriminatórias persistem na sociedade devido à falta de Informação e à pouca convivência com o diferente. A resposta educativa à diversidade e a igualdade em educação é, sem dúvida, um dos desafios mais importantes da atualidade.

Todos as crianças devem ter oportunidades de desenvolver ao máximo suas potencialidades, fundamenta-se nesse princípio o direito dos alunos com altas habilidades receberem um atendimento especial adequado. A Educação Especial deve atuar na relação pedagógica para assegurar respostas educacionais de qualidade às necessidades desses alunos, por meio de serviços, de recursos e de metodologias em todas as etapas da Educação Básica que dela necessitem para o seu sucesso na escola. Por isso, as escolas devem organizar possibilidades educacionais eficientes para favorecer o desenvolvimento dos talentos e a participação ativa dos alunos com altas habilidades na sociedade.

Os alunos com altas habilidades/ superdotação vem ao longo do tempo sendo referenciados nas legislações brasileiras e se isso não for consumado, ficará somente no papel. É preciso compreender todo o processo que envolve esses sujeitos, é preciso investir na construção de práticas educacionais para esses alunos.

As pesquisas em torno das AHSD estão crescendo, mas precisa caminhar mais, é preciso discutir sobre a complexidade da identificação do sujeito, da formação de professores nesta área, do atendimento necessário. Pois, quanto mais conhecimento inerente tiver, maior é a busca e também o encantamento.

Entretanto, tais práticas desenvolvidas no âmbito do NAAH/S em Teresina – PI, caracterizam-se como atividades de enriquecimento, ou atividades estimuladoras dos potenciais, como preconiza a série de quatro volumes de orientação, produzida pelo MEC/SEESP.

Com base no questionário que foi realizado com os profissionais do NAAH/S, percebe-se que as professoras trabalham para o desenvolvimento pleno das habilidades dos educandos, estimulando os alunos com várias estratégias que favorecem o desenvolvimento do seu potencial.

A partir dos resultados obtidos através das observações, pôde-se verificar que o espaço do NAAH/S em Teresina se constitui num ambiente estimulador em relação ao desenvolvimento dos talentos dos educandos. Por fim, destacamos que essa experiência foi muito válida, pois este estudo serve de reflexão para outros pesquisadores que buscam dar visibilidade ao processo de inclusão desenvolvido no Estado do Piauí.

Referências

ALENCAR, E. M. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados:** determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasileira: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. _____. **Portadores de altas habilidades/superdotação e talentos**. Série Diretrizes, 10. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

CAMBRUZZI, Rita de Cássia Silveira. Estimulação Essencial ao portador de Surdez. **Anais do III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial**, v. 3. Foz do Iguaçu-PR: Qualidade, 1998. p. 86-90.

CAMPBELL, Selma Ines. **Múltiplas faces de inclusão**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

CUPERTINO, C. M. B. (Org.). **Um olhar para as altas habilidades**: construindo caminhos/secretaria da educação. São Paulo: FDE, 2008.

FERRAZ, Joana Schiliam. **Altas Habilidades/Superdotação**: aspectos legais, conceitos e terminologia. Apostilha do curso de Extensão em AH/SD, Londrina, Unopar, 2007.

FLEITH, Denise de Sousa (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: v.1. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2007.

FREITAS, S. N.; PEREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/ superdotação**: atendimento especializado. Marília, SP: ABPEE, 2010.

GAMA, M. C. S. S. **Educação de superdotado**: teoria e prática. São Paulo: EPU, 2006.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**. A teoria na prática. Porto velho: Arte Médica, 1995.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação**: Problema ou Solução? 2. ed. rev. atual. e ampl. Curitiba: Ibpex, 2008.

SANTOS, M. da. G. S. dos. **Educação Especial**. Rio de janeiro: fundação CECIERJ. v. 2, 2004.

VIRGOLIM, Ângela M. R. **Altas habilidades/ superdotação**: Encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial, 2007.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Sandra Rubenise Nunes Santos
Leontina Pereira Lopes*

Introdução

O lúdico na educação infantil tem sido um dos mecanismos que contribui para um aprendizado de qualidade para a criança, a partir de dispositivos que promovem o desenvolvimento das habilidades fundamentais nesse contexto.

Essa prática permite aos professores desenvolver métodos mais inovadores em sua forma de ensinar, pois, no processo de formação do ser humano, ele está sempre descobrindo e aprendendo coisas novas, estimuladas pelo seu meio, pelo contato com seus semelhantes e pelo convívio com seus pares.

A infância é uma fase permeada por brincadeiras, as

quais possibilitam à criança a satisfação de seus anseios mais íntimos, privilegiando, assim, seus interesses, desejos e fantasias. Segundo Antunes (2012, p. 25), “[...] a criança que joga com interesse é sempre protagonista desse jogo e, dessa forma, interage com seu professor e com outras crianças e consolida suas experiências e aprende intencionalmente”.

Com base no autor citado, compreendemos que é necessária a estimulação de jogos e de brincadeiras nas atividades escolares das crianças principalmente nos períodos iniciais da educação infantil, pois crianças que brincam mais são mais saudáveis e espertas, tendo em vista que uma aprendizagem lúdica proporciona de forma prazerosa um processo de mudança significativa, bem como aquisição de novos conhecimentos.

Nesse sentido, o presente artigo – resultado de um trabalho de conclusão de curso¹– tem como objetivo geral analisar a contribuição da ludicidade no desenvolvimento da criança na educação infantil no Centro Municipal de Educação Infantil João Mendes Olimpio de Melo e no Centro de Ensino Colégio Sagrado Coração de Jesus. E como objetivos específicos: destacar a importância da ludicidade na educação infantil; analisar a percepção dos professores acerca da ludicidade na aprendizagem das crianças; identificar as brincadeiras e os jogos utilizados pelos professores. Para compreensão do objeto de estudo, foi utilizada uma base teórica composta por: Antunes (2012), Brasil (1998), Deheinzelin (1991), Gerharot

¹ Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “A importância do lúdico no desenvolvimento de crianças nos períodos iniciais da educação infantil”, de Sandra Rubenise Nunes Santos, sob orientação da Prof.^a Mestra Leontina Pereira Lopes, do Curso de Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI, realizado no decorrer do primeiro semestre de 2016.

(2009), Macedo (1994), Meyer (1991), Muniz (2002), Negrine (1994) e Santos (2011), dentre outros.

Com relação aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa se classifica como de campo, delineada a partir da abordagem qualitativa, a qual busca a compreensão dos significados na análise dos acontecimentos.

Como instrumento de coleta de dados, foi aplicado questionário elaborado com perguntas semiestruturadas, aplicado com duas pedagogas e duas professoras de duas instituições de ensino distintas, que preferiram ser identificadas por meio de nomes fictícios por elas criados, como: Pedagoga Margarida e Professora Violeta; Pedagoga Violeta e Professora Rosa, respectivamente. Outro instrumento utilizado foi a observação sistemática, com base em um roteiro de observação, estabelecendo os segmentos a serem verificados e posteriormente analisados, de modo a se averiguar a atmosfera no campo da pesquisa, envolvendo as atividades desenvolvidas na ação docente apresentadas na rotina, bem como o planejamento das atividades.

Conforme já mencionado, as duas escolas selecionadas foram: o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), da Rede Municipal de Teresina – PI, localizado na zona sudeste da capital e o Colégio Sagrado Coração de Jesus, localizado na Avenida Frei Serafim 1793, Centro. A opção pelas instituições pautou-se nos seguintes critérios: localização, corpo docente, ambiente e o número de crianças matriculadas na educação infantil. E a escolha das partícipes ocorreu por meio de adesão voluntária e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A ludicidade e a aprendizagem

A brincadeira é uma forma de expressão própria da criança e é fundamental que esteja presente na escola desde a educação infantil para que o aluno possa se colocar e se manifestar por meio de atividades lúdicas, como, por exemplo: as brincadeiras, os jogos, a música, a arte, a expressão corporal, ou seja, atividades que mantenham a espontaneidade das crianças.

Essas atividades favorecem a comunicação da criança por meio da produção de mensagens, mostrando como ela interpreta e enxerga o mundo. Os jogos e brinquedos sempre estiveram presentes na convivência e no desenvolvimento das crianças desde a antiguidade, sendo muito relevante no processo de amadurecimento destas, já que aqueles sempre foram uma forma de imitação da realidade ou até mesmo uma realização imaginária de algum sonho que parece impossível.

Na educação infantil, as crianças desenvolvem um conjunto de situações que estimulam o bem-estar e o envolvimento social, como também a construção de valores, a autonomia e o espírito cooperador. Aprender jogando pode se tornar a forma mais eficaz e atualizada de ensinar, de modo que os alunos não se cansam tão rápido, pois o ensino lúdico é estimulante e envolvente, já que remete a algo novo.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei n. 9394/96), a educação infantil é parte integrante do sistema educacional brasileiro, constituindo-se como a primeira etapa da educação básica, com o intuito de

promover o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, envolvendo seus aspectos social, físico, afetivo, intelectual e linguístico.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (DCNEI), e com a Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de Dezembro de 2009), mencionada por Pierote (2013, p. 25):

Art. 5º – A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009).

São nesses espaços citados no referido artigo que a criança constrói sua própria identidade como sujeito histórico integrante da sociedade, merecedor de seus direitos, agregando valores culturais e éticos, para uma formação autônoma, despertando no cotidiano suas fantasias, seus desejos, suas imaginações, brincando e interagindo em coletividade.

Segundo Almeida (1985, p. 20), o método lúdico de alfabetização vem sendo aplicado em vários estados do Brasil desde 1978. “[...] É chamado método porque apresenta um conjunto de etapas ordenadas e sistematizadas que servem de meios para promover a interiorização do conhecimento, e é chamado de lúdico”. Assim, partindo desse princípio, as crianças se socializam de forma mais qualitativa nas ativida-

des, pois os jogos/atividades estão, de certa forma, ligados às suas vontades.

É um processo que se faz repensar o ensino das primeiras comunicações escritas, visto que mobiliza o pensamento inteligente e leva a criação a atingir os objetivos essenciais da alfabetização sem tirar dela aquilo que mais aprecia: aprender brincado. (ALMEIDA, 1985, p. 30).

Seguindo ainda a linha de pensamento do autor, compreendemos que isso significa facilitar a aprendizagem da criança, pois assim esta internaliza de maneira mais rápida o conhecimento adquirido, auxiliando também numa resolução mais acelerada de dificuldades encontradas nesse processo de aprendizagem.

Mas nos dias de hoje esses jogos e brincadeiras são percebidos como fatores indispensáveis para o desenvolvimento das crianças, os quais devem ser aplicados nas mais diferentes formas de ensinar. Brincando a criança vai construindo seus alicerces da compreensão da realidade e assim começa a observar mais o meio onde vive, passando a interagir de forma mais evolutiva.

Piaget (2001) divide as fases de desenvolvimento de acordo com a idade da criança. Segundo o autor, até os dois anos de idade chama-se de estágio sensório-motor, ou seja, correspondente às primeiras ações dos bebês, sua interação com o mundo. De acordo com o autor, o crescimento cognitivo da criança durante este estágio se baseia principalmente em experiências que envolvem mais ações motoras. Nesta fase, suas habilidades se manifestam em ações.

O seu corpo é o primeiro brinquedo utilizado pela criança; desde os primeiros meses de vida ela explora seu corpo e a partir dele começa a conhecer os estímulos, provocando assim, adaptação do seu corpo ao meio. (PIAGET, 2001, p. 20).

Com isso, a interação da criança com o meio será de fundamental importância para que seu desenvolvimento aconteça de forma saudável e espontânea.

Outra fase da criança que Piaget (2001) refere-se é sobre o pré-operacional que se desenvolve dos dois aos seis anos. É nesse período que aparecem os jogos simbólicos, caracterizados pela imitação, o faz de conta. Esses jogos representam a expressão do “eu” e a realização dos desejos. Conforme Piaget, nessa fase, a brincadeira de faz de conta é de suma importância, pois possibilita o entendimento do mundo no qual a criança está inserida.

Depois da fase pré-operacional, começa o estágio operatório, em que as crianças começam a entender os jogos com regras, caracterizando-se como convenções conjunturais nascidas das necessidades das relações mútuas.

A partir dos 6/7 anos, as crianças vão-se libertando paulatinamente dessa característica egocêntrica, própria da fase, e vão aumentando o coeficiente de confiança em si e nos outros, vão adquirindo consciência da vida social, expandindo-se do “eu” para o “nós”. (ALMEIDA, 1985, p. 37).

Conforme o autor, a criança desenvolve ações mais conjuntas com seus colegas e assim compreende que em al-

gumas brincadeiras/jogos há regras – apostar, ganhar e perder.

Neste momento inicia-se normalmente a Educação Infantil e é preciso que se dê a devida importância a esta fase, pois não podemos aceitar que em função de qualquer outro aspecto se retire da criança o Direito de Brincar. Através da brincadeira ela irá crescer aceitar e conhecer o mundo. (PIAGET, 2001 p. 25).

Definições de jogos e de brincadeiras no âmbito escolar

Os brinquedos e jogos são utilizados para gerar diversão. A criança ou o adulto participa da atividade lúdica sem esperar resultados. Atualmente, muitos objetos e jogos são levados à sala de aula para que a partir deles o professor torne possível a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades requeridas durante as aulas, diferentemente do que o jogo traz na hora da brincadeira sem intervenção do professor. Quando o jogo ou objeto lúdico é inserido na aula, deixa de fazer parte de uma brincadeira e passa a ser um material pedagógico, assim os jogos ou os brinquedos podem exercer ambas as funções: brinquedo ou material pedagógico de acordo com Kishimoto (2010). Os jogos educacionais facilitam e estimulam a aprendizagem por meio da interação. Incitam à resolução dos problemas propostos, permitindo ao utilizador raciocinar e estimular as suas capacidades cognitivas, assim como desenvolver a sua coordenação motora e reflexiva.

A escola é um local em que a criança ou o adolescente deve adquirir conhecimentos e habilidades. Desse modo, qualquer atividade realizada em seu âmbito deve ser objetiva, buscando alcançar bons resultados. Muitas vezes, a atividade lúdica na escola é desvalorizada seja pelos professores, seja pelos pais. O jogo por si só não leva a um resultado, ou à apropriação do conhecimento simplesmente pela diversão, portanto, a criança precisa ser guiada, para que os objetivos sejam alcançados, surgindo, assim, o conceito de jogo educativo.

Desse modo, compreendemos que os jogos educativos são aqueles que estimulam e favorecem o aprendizado de crianças e dos adultos por meio de um processo de socialização que contribui para a formação de sua personalidade. Eles visam estimular o impulso natural da criança (e do adulto) a aprender. Para isso, os jogos educativos mobilizam esquemas mentais, estimulam o pensamento, a ordenação de tempo e de espaço, ao mesmo tempo em que abrangem dimensões da personalidade como a afetiva, a social, a motora e a cognitiva. Eles também favorecem a aquisição de condutas cognitivas e o desenvolvimento de habilidades como coordenação, destreza, rapidez, força e concentração.

A maior parte dos jogos educativos é voltada para o público infantil. Existem dois grupos principais de jogos infantis: os de enredo e os de regras. Os jogos de enredo também são chamados de jogo imaginativo, de faz de conta, de papéis simbólicos ou sociodramáticos. Os jogos de regras visam promover o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo do jogador. Neles, as crianças se imaginam nos papéis dos adultos, representando a realidade que vivem, ou que gostam

riam de vivenciar. Podemos observa no quadro abaixo alguns desses jogos e suas respectivas funções.

Quadro 1 – Os jogos e suas funções

| Jogos | Funções |
|---|--|
| Imitação de outras pessoas: comer, pentear-se, vestir-se, repetir. | Observação, atenção, memória, visual e auditiva, representação, coordenação. |
| Faz de conta; cópias de ação em nível de invenção: brincadeira reproduzindo cenas da família, escola, TV etc. | Observação, atenção, memória visual e auditiva, imaginação, coordenação psicomotora, posição, identificação. |
| Jogos construtivos: montagem, colagem, desmontagem. | Além das anteriores: análise, síntese, lógica intuitiva. |
| Jogos dramáticos: cenas vividas. | Além das anteriores: consciência de si, do outro, segurança. |
| Jogos de descobertas: esconde-esconde, adivinhações, aventuras. | Além das anteriores: imaginação, lógica intuitiva para soluções de problemas simples. |
| Jogos rítmicos: canções, cantigas, brincadeiras. | Ritmo, memória visual e auditiva, discriminação, expressão verbal. |
| Jogos verbais: contar histórias, ouvir, produzir ruídos, conversar. | Expressão real, pronúncia, entonação, ritmo, imaginação, sequência, causa, efeito. |
| Jogos psicomotores: corridas, exercícios corporais, pintura, desenho, traçados. | Coordenação grossa, coordenação fina, memória, lógica intuitiva, espaço, forma, tempo, lateralidade, posição, tamanho, velocidade. |
| Ludoteca: brinquedos de montagem, encaixe, exploratórios. | Todas as funções anteriores. |

Fonte: Almeida (1985, p. 36).

Contudo, o ensino lúdico não representa apenas o brincar, ou seja, jogar requer fundamentação e objetivo. Uma atividade lúdica bem desempenhada colabora e muito para

o efetivo desenvolvimento da criança, tornando-a mais confiante, mexendo com sua formação, sua autoestima, sua autonomia, seu espírito cooperador, elevando sua criatividade. Nesse sentido, Antunes (2012, p. 31, grifos do autor) afirma:

Uma criança pode brincar sozinha e aprender e pode ainda mais aprender com outras crianças, mas sua aprendizagem significativa se consolida de forma mais completa sempre que pode contar com a **integral interação** de um adulto.

Nesse sentido, na educação infantil, a criança precisa e necessita brincar, porque o brincar assume um papel importante na construção do conhecimento e no desenvolvimento infantil, levando a criança a explorar o mundo à sua volta, a descobrir e compreender a si mesma e seus sentimentos. As atividades lúdicas não devem ser realizadas somente no recreio, mas também em sala de aula. Segundo Muniz (2002, p. 41):

Devemos tomar o brincar como espaço onde as crianças comunicam entre elas suas maneiras de pensar e onde tentam explicar e validar seus processos lógicos dentro do grupo que participa da atividade lúdica.

Mesmo as mais simples brincadeiras são estímulos importantes para o desenvolvimento infantil. Enquanto a criança brinca, a mente trabalha, desenvolve conexões elaboradas.

A importância do brincar

Brincar é um direito básico para a formação saudável de qualquer cidadão. Atividades lúdicas estimulam todas as

habilidades. A brincadeira não acontece sem a atividade cerebral. Ao aprender a andar de bicicleta, uma criança está também aprendendo a lidar com o fracasso e com o sucesso. Acreditamos que as crianças aprendem mais nos jogos em grupo que por meio de muitas lições, folhas mimeografadas e cópias. Os jogos possibilitam uma interação social, ativa e prazerosa.

Segundo Santos (2011, p. 16), o ato de jogar (brincar) passa a ser considerado como fator fundamental no processo de desenvolvimento humano.

É por esse motivo que a interação do educador com a criança pode ser intencional e, desse modo, está ajudando voluntariamente a criança a aprender, mas pode ser também não intencional e, nesse caso, necessita estar sempre atenta à maneira como age, pois o cérebro infantil também consolida aprendizagem. (ANTUNES, 2012, p. 19).

A relação entre o conhecimento teórico, o aprendizado prático, as interações sociais, as histórias de vida, os projetos e as brincadeiras, os relatórios, assim como os estudos sistematizados despertam o interesse de pesquisadores pela educação infantil, e, de certo modo, pela ludicidade.

As instituições educacionais que pretendem formar cidadãos participantes podem incorporar o lúdico no processo de ensino e aprendizagem. A brincadeira é uma necessidade bio-psico-social do homem, é por meio dela que movimentamos o nosso corpo, que exteriorizamos e interiorizamos posturas de valores morais. De acordo com Piaget (2001, p. 17):

O brincar é uma viagem no irreal em algo imaginário baseado em experiências vividas pelas crianças, [...] alguma coisa que a criança sonha para sua vida e na brincadeira se torna algo concreto naquele momento.

É nessa atividade que a criança age, usa seu corpo, descobre o mundo, vivencia experiências diversas e pouco a pouco desenvolve suas relações sociais. No decorrer dos estudos, compreendemos que o jogo didático não é feito espontaneamente, ou seja, as regras são criadas pelos adultos ou pelas crianças. Já a brincadeira é organizada de forma espontânea e autônoma em que o adulto interfere o mínimo. Assim, para as crianças, não se torna uma aprendizagem estafante, cansativa e sistemática e, sim, motivadora, inovadora mais completa em que a criança passa a ser o ator principal em sua aprendizagem e desenvolvimento e não apenas um sugador de informações da educação.

Acreditamos que na educação infantil devemos sempre favorecer uma alfabetização mais prazerosa às crianças, sem impedi-las ou forçá-las à leitura ou escrita, isto é, devemos respeitar o ritmo próprio e as potencialidades de cada indivíduo, sempre dando condições para que possam construir novos conhecimentos. Assim, quando o professor fizer mais uso do lúdico em sala de aula, o processo de aprendizagem tornar-se-á mais envolvente, e é isso que as crianças esperam da escola: um espaço onde elas possam extravasar suas emoções, suas curiosidades.

Com base no exposto, defendemos que o professor deve estar disposto a encontrar o novo para sua formação e para o seu modo de trabalho, propiciando, com isso, um

ensino de qualidade, cujo elemento principal deve ser a motivação. Como diz Antunes (2012, p. 30): “[...] um professor **“motivado”** é aquele que anseia para que seu aluno construa aprendizagens significativas e uma criança motivada é a que gosta ou que tem a intenção em aprender”.

Coadunando com essa perspectiva, Almeida (1985, p. 47) estabelece que:

[...] a aprendizagem está ligada à motivação já que quando buscamos algo a ser alcançado na vida traçamos metas, pela qual adquirimos essa conquista, esta motivação pode ser algo interno que venha do sonho ou desejo do indivíduo ou a partir de um fator externo ou de alguém que nos motiva a buscar o nosso melhor.

Nessa concepção, o professor torna-se mediador dos conhecimentos ofertados no dia a dia, tendo grande influência na vida de seus alunos. O professor pode ser esse motivador de ações positivas, conciliando a aprendizagem aos jogos e às brincadeiras com foco na aprendizagem, buscando estimular o conhecimento por meio do desenvolvimento das várias capacidades dos educandos. De acordo com Santos (2011, p. 82).

O preparo do professor para jogar inscreve-se no projeto mais amplo de [...] de recursos para trabalhar com a aprendizagem na perspectiva da ludicidade. Cada vez mais as pedagogias progressistas professam a tese de que é possível aprender brincando, ou, pelo menos, fazê-lo de forma prazerosa; o que, frequentemente, culmina na ludicidade.

Desse modo, o professor será o incentivador de seus alunos. Com base nessas considerações, devemos também estar atentos às necessidades de todas as crianças e adaptar a atividade se assim for preciso. A brincadeira é um momento em que a criança desenvolve todos os seus sentidos – tato, olfato, visão –, aguçando, por sua vez, seu intelecto. Pois, nesse momento, ela dedica toda sua atenção e todo seu conhecimento ao ato de brincar.

Nas atividades lúdicas, há maior empenho por parte das crianças, pois, além de se constituírem atividades diferenciadas, elas oportunizam a participação das crianças como colaboradoras e não apenas como meras coletoras de informações.

Podemos compreender que é nesse momento que o professor utiliza mais uma ferramenta para a avaliação de seus alunos, fazendo da ludicidade uma pauta de grande importância. Devemos levar em conta que o professor enquanto pedagogo sempre deve buscar formas para um melhor desempenho e colaboração por parte de seus alunos, utilizando brincadeiras e jogos como elemento de aprendizagem. Para tanto, o professor deve estimular, provocar, fazer com que o aluno se envolva, dialogue. Pois, quando a educação se dá por trocas de informações, bons resultados são encontrados.

Segundo Santos (2011, p. 38), “[...] toda criança vive agitada e em intenso processo de desenvolvimento corporal e mental”. Nesse desenvolvimento, está expresso a própria natureza da evolução e esta exige a cada instante uma nova função e a exploração de nova habilidade. Muitas vezes o aprender pode se tornar uma atividade tediosa e pouca atrativa, quando acontece de forma metódica e mecânica, cheia

de regras, quando o professor não leva em conta as necessidades de seus alunos, pois a criança gosta do novo, gosta de ação e interação e, muitas vezes, encontra-se em uma sala de aula todos os dias no mesmo horário, fazendo as mesmas atividades.

De acordo com Antunes (2012 p. 130): “É essencial que todos os professores envolvidos da escola que tiverem contato com as crianças não limitem os objetivos da atividade ao momento de sua execução”.

Essa atividade lúdica deve ocorrer sempre de forma fundamentada, mas de modo que as crianças sintam prazer, explorando seus espaços e seus conhecimentos, e sempre que possível o professor deve juntar-se de forma paralela a elas, promovendo, com isso, maior satisfação e sensação de igualdade junto a seu mestre, de modo que elas saibam que podem interagir com o docente de forma harmoniosa.

O Professor e o uso do lúdico em sala de aula

O professor precisa sempre trabalhar a ludicidade em suas aulas, para que assim estimule as crianças a mostrarem seu lado criativo, e com atividades lúdicas essa ação se torna uma grande facilitadora desse processo de ensino e aprendizagem na educação infantil.

Por tratar-se de ação educativa, o professor cabe organizá-la de forma que se torne atividade que estimule a autoestruturação do aluno. Desta maneira, é que a atividade possibilitará tanto a formação do aluno como a do professor que, atento aos “erros” e “acertos” dos

alunos, poderá buscar o aprimoramento do seu trabalho pedagógico. (KSHIMOTO, 2010, p. 95).

De acordo com a autora, é de fundamental importância que o educador tenha a sensibilidade para trabalhar com suas crianças, buscando sempre a melhor forma para executar seu trabalho, na perspectiva de que esta ação colabore para uma estruturação baseada na autoestimulação dos seus educando.

Análise de dados

No presente trabalho, buscamos respostas a partir dos questionários aplicados acerca do tema abordado, cujos dados demonstraram a necessidade e a importância de se trabalhar o lúdico nas séries iniciais da educação infantil.

Para uma melhor percepção das características do grupo de sujeitos pesquisados e das análises das respostas obtidas, apresentamos os perfis dos participantes e para preservar suas identidades serão utilizados nomes fictícios, sendo aqui representado pelos nomes de Margarida, Violeta, Tulipa, Rosa.

A pedagoga Margarida é formada em Licenciatura Plena em Pedagogia, com tempo de experiência profissional de 10 anos, a qual exerce o papel de pedagoga.

Já a pedagoga Tulipa é formada em Licenciatura Plena em Pedagogia e em Matemática, com especialização em Docência Superior. Seu tempo de experiência profissional é de 20 anos.

A professora Violeta é formada em Licenciatura Plena em Pedagogia, tendo como tempo de experiência um total

de seis anos em turma de 1º período, com alunos entre a idade de 5 e 6 anos.

A professora Rosa é formada em Licenciatura Plena em Pedagogia, com especialização em Gestão Ambiental e em Docência Superior, tem 16 anos de experiência profissional com alunos de 1º período, com idade entre 5 e 6 anos.

Desse modo, contamos com um total de quatro sujeitos envolvidos, sendo uma pedagoga (Margarida) e uma professora (Violeta), ambas do Centro Municipal de Educação Infantil João Mendes Olimpio de Melo; e uma pedagoga (Tulipa) e uma professora (Rosa), da Instituição de Ensino Colégio Sagrado Coração de Jesus. Conforme anunciado anteriormente, utilizamos como instrumento de pesquisa um questionário, para obtenção de dados, contendo questões subjetivas.

Assim, buscamos constatar, inicialmente, qual o entendimento sobre a ludicidade desenvolvida pelas pedagogas e pelas professoras das escolas pesquisadas a partir do seguinte questionamento: as atividades lúdicas exercem um papel importante na aprendizagem das crianças desta instituição?

Pedagoga Margarida: Sim, pois desperta o interesse e a atenção das crianças, além de contribuir para o desenvolvimento da criatividade.

Pedagoga Tulipa: Sim, pois faz parte integrante do nosso cotidiano em sala de aula, e colabora para o aprendizado das crianças.

Podemos observar que as entrevistadas explanaram suas opiniões de forma objetiva e coerente, valorizando a lu-

dicidade como elemento importante no desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Desse modo, a criança aprende de forma mais atrativa, sem perder de vista o foco principal que é a aprendizagem. Nesse contexto, os pesquisados estão de acordo com o pensamento de Santos (1997, p. 12), quando este assegura que:

[...] o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural colabora para uma boa saúde mental, prepara um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Assim, podemos inferir que a ludicidade serve de base nas aulas, devendo ser utilizada pelos professores e pedagogos sempre que precisarem melhorar o aprendizado das crianças, pois “[...] a realização da imaginação material, criadora, potencial, inerente ao homem, é uma necessidade” (KISHIMOTO, 2010, p. 58).

A segunda pergunta pontuou o seguinte: por meio das atividades realizadas nesta escola, é possível perceber situação de aprendizagem nas crianças?

Pedagoga Margarida: Sim, já que o processo ensino-aprendizagem, em especial na educação infantil, sempre está associado à avaliação, a qual deve acontecer cotidianamente para verificar a aprendizagem.

Pedagoga Tulipa: Certamente. Porque após cada atividade realizada há um levantamento de questionamentos referentes ao conteúdo abordado.

De acordo com as respostas dos sujeitos, a interação do lúdico no ensino e aprendizagem é sempre uma colaboração positiva. As considerações pontuadas nos relatos das pedagogas corroboram o pensamento de Antunes (2012, p. 6), ao defender que:

A verdadeira atividade educativa, a partir de jogos e brincadeiras, requer que estas não apenas alegrem como também ensinem. Não somente ensinem como ensinem significativamente, estruturando a personalidade infantil e refletindo conceitos e valores que correspondem ao planejamento organizado.

Nesse sentido, verificamos que os educadores têm grande responsabilidade em estar sempre fazendo a ligação do lúdico com o a aprendizagem das crianças, sempre de forma planejada e organizada, visando sempre um ensino de qualidade.

A terceira pergunta tem versou sobre o grau de importância os professores atribuem às atividades lúdicas no educar das crianças. As pedagogas, em conjunto com as professoras, responderam:

Pedagoga Margarida: Varia de professor para professor, percebe-se que alguns atribuem muita importância às atividades lúdicas, sempre utilizando de recursos que possam enriquecer as atividades de maneira mais diversificada, outros nem tanto.

Pedagoga Tulipa: Atribuimos a uma aprendizagem significativa e percebemos o quanto as crianças valorizam esses momentos.

Professora Violeta: O lúdico vai além do brincar, é um fator estimulante do conhecimento onde as crianças sempre estão interessadas em participar. É de total importância se fazer uso de atividades lúdicas já que age de forma revolucionária na aprendizagem, como também no ensinamento.

Professora Rosa: É de fundamental importância, pois as crianças são estimuladas a se envolver de forma mais prática no desenvolvimento da própria aprendizagem.

Com base nas respostas das partícipes, defendemos que a atividade lúdica, além de ser algo que propicia o prazer, é muito importante, pois contribui para a compreensão do que está sendo dado como conteúdo, melhorando assim o desenvolvimento da criança. Conforme Santos (2011, p. 36):

Cabe a nós, educador, estabelecer “relacionamentos nutritivos” e oportunidades ricas em desafios que sejam adequados a suas condições afetivas, física, social e intelectual. Pela variedade de oportunidades e estimulação [...], a brinquedoteca é o lugar ideal para proporcionar tais condições.

Dessa maneira, a criança aprende brincando, ou seja, por meio dos dispositivos lúdicos integrados às atividades cotidianas constroem seu conhecimento baseado em suas experiências.

A quarta pergunta foi a respeito da contribuição do lúdico para o desenvolvimento dessas crianças no processo de ensino e aprendizagem. Vejamos as respostas:

Professora Violeta: Contribui de forma positiva para

um melhor desempenho escolar e social, pois adquirem conhecimentos que vão além dos que se contabilizam por números.

Professora Rosa: Esse processo contribui para uma avaliação melhor dos conteúdos, pois as crianças interagem e participam de forma mais significativa.

As partícipes sinalizam que o envolvimento com as atividades lúdicas contribui de forma eficaz para uma aprendizagem mais elaborada, pois cada experiência vivida pelas crianças é um conhecimento concretizado e isso acontece de forma prazerosa e estimulante. Bernabeu (2012, p. 60.) diz que:

Brincando a criança inventa situações imaginárias nas quais descobre de forma distraída aspectos da realidade e de si mesma que desconhece. Ao mobilizar na brincadeira seus conhecimentos prévios, sai do disciplinar e encara os desafios com uma mente interdisciplinar e transversal.

Nessa mesma linha, Negrine (1994, p. 19) assegura:

As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança.

Contudo, observamos que os professores consideram a atividade lúdica como uma forma de fazer com que as crian-

ças participem de forma mais significativa das atividades, evitando também o cansaço e o desânimo na execução das atividades por parte das crianças.

A quinta questão indagava o seguinte: quais as dificuldades enfrentadas durante a utilização do lúdico nos anos iniciais da educação infantil?

Professora Violeta: A maior dificuldade na Educação Infantil é a falta de um curso de formação na ludicidade.

Professora Rosa: A dificuldade maior é na organização das atividades, pois as crianças ficam muito eufóricas nesses momentos prazerosos.

Destacamos aqui um ponto em que a professora fala sobre a necessidade de uma formação mais específica e direcionada realmente para as atividades lúdicas que se fazem tão presentes no dia a dia das crianças, porém, os recursos ainda são limitados. De acordo com Santos (2011, p. 111):

A inclusão da ludicidade nos cursos de formação do educador infantil se faz necessária não só porque respalda teoricamente esses profissionais sobre a importância dos jogos e brincadeiras na infância, mas porque, através desses, o próprio professor terá condições de conhecer melhor o seu aluno, a partir das brincadeiras e dos jogos que ele propiciara aos educando.

Desse modo, dizemos que um professor preparado a executar suas atividades, sempre desempenha melhor o seu papel e assim colabora de forma correta para a aprendizagem dos educandos. A sexta pergunta do questionário ques-

tiona se as atividades lúdicas são capazes de contribuir na maturação da criança durante o processo de alfabetização. Sobre essa pauta, as professoras responderam:

Professora Violeta: Não só maturação como também as crianças ampliam um conjunto de situações que estimulam o bem-estar e o envolvimento social, construção de valores bem como sua autonomia e um espírito cooperador.

Professora Rosa: Sim, pois a atividade lúdica feita de forma correta, sempre colabora para um melhor desenvolvimento e, assim, para uma maturação em sua aprendizagem.

De acordo com esses relatos, inferimos que cada atividade que envolva uma interação coletiva contribui para uma maturação e para o desenvolvimento, haja vista que os indivíduos envolvidos aprendem uns com os outros a dividir suas experiências. Corroborando Antunes (2012, p. 26):

Acreditamos por isso que é extremamente válida uma interação positiva com jogos selecionados com critérios educativos e brincadeiras voltadas para aprendizagens essenciais ao convívio e à plena descoberta de si mesmo a partir da interação com o outro.

E é por essa razão que se faz necessária a inclusão da ludicidade nas atividades educativas, de modo que ambas devam estar associadas, ou seja, uma colaborando com a outra no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem.

A sétima questão abordou os métodos utilizados para o

desenvolvimento do lúdico na instituição. Vejamos as declarações das professoras:

Professora Violeta: Atividades no pátio como brincadeiras de rodas sempre embasadas em formar um conhecimento. Contação de histórias, teatros, danças, brinquedos etc.

Professora Rosa: Contação de histórias, audição e interpretação musical, história com fantoches e brinquedos didáticos e brincadeiras.

Portanto, observamos que é de grande valia o uso de brinquedos e de recursos lúdicos para que as atividades sejam sempre dinâmicas, proporcionando o novo pra a aprendizagem, contando com a participação efetiva de professores e de alunos na mesma linha de pensamento. Segundo Santos (2011, p. 10):

O brinquedo possibilita à criança desenvolver sua imaginação, expressar seus dramas e construir sua consciência da realidade. Ao imitar o adulto e ao brincar de “faz de conta” está demonstrando sua vontade de crescer; pois nesse momento o brinquedo representa o mundo que ela quer conquistar.

Conforme Kishimoto (2010, p. 40):

O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano

inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la.

Com base nessas considerações, compreendemos que, a partir do momento em que se usa o brinquedo como objeto para fins educacionais, aumentamos o aperfeiçoamento das crianças nas atividades lúdicas, de modo a contribuir para a produção de conhecimentos e, conseqüentemente, para todo o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, os recursos utilizados de maneira pedagógica possibilitam às crianças a perspectiva de um novo mundo, no qual estão presentes tanto o universo real quanto o imaginário, e nesse momento acontece a aprendizagem de forma mais descontraída, de forma mais coerente, em que todos os recursos utilizados tiveram sua colaboração para a efetivação dessa ação pedagógica, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e de conhecimentos de forma agradável e lúdica.

Considerações finais

Perante o que foi exposto por meio desta pesquisa, podemos dizer que obtivemos uma experiência bastante relevante, a qual contribuiu com os conhecimentos já adquiridos no decorrer da nossa formação inicial.

Foi possível identificar aspectos sobre a importância do lúdico na educação infantil e sua colaboração para aprendizagem, buscando responder às indagações em relação à percepção dos professores acerca de como o lúdico interfere

na aprendizagem das crianças na educação infantil.

Ficou constatado que a percepção dos professores coaduna com a base teórica que fundamentou este estudo. Nesse sentido, comprovamos que a ludicidade é uma ferramenta de suma importância para o desenvolvimento da criança na pré-escola. Verificamos também que as escolas pesquisadas utilizam várias estratégias para desenvolver a ludicidade como dispositivo de aprendizagem dos educandos, dentre as quais se destacam: jogos, brincadeiras, contação de histórias, teatros, músicas etc.

Sobre as práticas e as formações dos professores, constatamos que uma educação lúdica pode e é possível efetivar uma aprendizagem e um desenvolvimento significativo para o ensino, no entanto, é necessário o empenho conjunto de todos os seus colaboradores, buscando sempre o melhor para os seus discentes.

Durante esta pesquisa, foi necessário muito empenho para que o objetivo principal fosse alcançado, para tanto, contamos com a colaboração dos vários atores envolvidos no referido estudo, principalmente os diretores, os pedagogos e os professores.

Durante essa vivência, percebemos que uma educação quando feita com dedicação é possível melhorar o processo de ensino e aprendizagem das crianças e desenvolver o prazer em aprender.

Referências

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **A ciência e a arte da**

alfabetização: método lúdico de alfabetização. São Paulo: Saraiva, 1985.

ANTUNES, Celso. **Interações, brincadeiras e valores na Educação Infantil.** Petrópolis: Vozes, 2012.

BERNABEU, Natalia. **A brincadeira como ferramenta pedagógica.** São Paulo: Paulinas, 2012.

DEHEINZELIN, Monique. **Professor da pré-escola.** Fundação Roberto Marinho. v. 1. Rio de Janeiro: Globo, 1991.

GERHARDT, Tatiane Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Método de pesquisa.** Porto Alegre: UFRGS editora, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação a Pesquisa Bibliográfica:** Guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

MARANHÃO, Diva Nereida Marques Machado. **Ensinar brincando**: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira. Rio de Janeiro: Wak, 2001.

MEYER, Ivanise Corrêa Rezende. **Brincar e viver**: Projetos em Educação Infantil. 2. ed. Rio de Janeiro, 1991.

MUNIZ, Cristiano Alberto. **Educação e Linguagem matemática I**: modulo I, v. 2. 2002.

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

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

PIEROTE, Eliene Maria Viana de Figueiredo. **Educação Infantil**: o currículo em evidência. Teresina-PI: Fuespi, 2013.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

EDUCAÇÃO INFANTIL EM TERESINA PÓS-LDB 9394/96 E SUA INTEGRAÇÃO AO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO

Zélia Maria Carvalho e Silva

Introdução

A historiografia da infância vem ampliando a discussão sobre a educação de crianças nos últimos tempos, em face das mudanças produzidas na sociedade, principalmente a partir da evolução científica ocorrida no século XX. Vale lembrar que a ideia que marcava esse período era a de progresso, de produção em todos os setores, assim como de histórias de sujeitos esquecidos e de vários aspectos da vida social.

As pesquisas sobre a história da educação de crianças de 0 a 5 anos vem se ampliando em nosso país, suscitando análises cada vez mais fundamentadas que, além de incentivar a continuidade de investigações nessa área, também nos

ajudam a compreender a realidade das instituições infantis hoje, tendo o passado como pano de fundo. Isso é resultado da mobilização social e de pesquisas desenvolvidas no âmbito dos programas de pós-graduação das universidades públicas. Esses estudos fizeram com que a criança passasse a ser objeto de estudo dos pesquisadores, uma vez que “[...] trata-se de um objeto muito ao gosto dos estudos recentes e que se conecta a vários outros que já têm sido analisados na historiografia europeia e mesmo na historiografia brasileira, como é o caso das pesquisas sobre a mulher, a família, a educação [...]” (QUEIROZ, 1998, p. 151).

É significativo afirmar que o despertar dos historiadores da educação sobre a história da infância ganhou um impulso no Estado do Piauí, com a criação, em 1992, do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí e das pesquisas realizadas pelos membros do Núcleo de Pesquisa de História de Educação (NHEME/UFPI), grupo de pesquisa dedicado ao estudo da história da educação piauiense.

Outro ponto que deve ser levado em conta é em relação à “[...] inexistência de pesquisas em amplas bases de fontes e com uma crítica dos documentos referendou interpretações equivocadas produzidas na própria história das instituições de educação infantil” (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p. 7). Isso exigiu dos pesquisadores cuidados na análise desses documentos, assim como cuidados na generalização de ideias, evitando interpretações equivocadas. Por isso, é muito importante que o olhar do pesquisador não esteja desatento ao que está realmente contido nas entrelinhas desses documentos.

Este texto pretende trazer algumas reflexões sobre a história da educação infantil em Teresina no final do sécu-

lo XX, especificamente no ano de 1999 a 2006, ano de transição do atendimento de crianças da educação infantil da Secretaria Municipal do Trabalho Cidadania e Assistência Social (SEMTCAS) e Secretaria da Criança e do Adolescente (SEMCAD), fazendo referência a algumas políticas que foram decisivas para o processo de mudança e de reconhecimento da educação infantil como um nível de ensino, que merecia ser tratado com respeito tanto na esfera municipal quanto na estadual.

É importante lembrar que os avanços conquistados pela sociedade, no que diz respeito à educação das crianças, conseqüentemente, aos seus direitos, apesar de terem sido incorporados às legislações, principalmente a partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), n. 9394/96, relativas ao século XX, e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil em 2010 no século XXI, ainda têm um longo caminho para serem efetivamente concretizados, pois há uma distância grande entre a formulação de uma lei e sua operacionalização. Além disso, é importante observar a relação da forma como a sociedade concebia e tratava a criança em cada contexto histórico.

Com a promulgação da LDB em 1996, a educação infantil passou a fazer parte formalmente da educação básica, ficando sob a responsabilidade do município. Tendo, portanto, que se integrar ao sistema de ensino. Segundo Craidy (2002, p. 59), “[...] a LDB estabelecia o prazo de três anos, a partir da promulgação da lei, para que fosse tomada essa medida (março de 1999)”. Mas, esse processo ocorreu de

forma lenta em todo o Brasil.

Surgiram, então, alguns questionamentos que resolvemos investigar: como ocorreu o processo de transição da educação infantil da rede estadual para a municipal, assim como de algumas secretarias municipais de assistência social à criança e ao jovem para a secretaria de educação (SEMEC)? Para se chegar a essa resposta, tornou-se imprescindível fazermos uma reflexão sobre as políticas e os dados estatísticos relacionados ao atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade na cidade de Teresina no ano de 1996 ao ano de 2006.

Esta produção faz parte de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado da Universidade Federal do Piauí (UFPI), cujo tema foi História e Memória da Educação Infantil em Teresina: 1968-1996. Ela foi fundamentada na Nova História Cultural, movimento que influenciou os historiadores da educação a não restringirem seus estudos à história dos heróis, aos aspectos políticos da história positivista, mas a buscar investigar também outros temas que trouxessem informações de uma parcela da população que vivia marginalizada pelo meio social. Nesse contexto, novas temáticas relacionadas aos aspectos econômicos, sociais e culturais (LOPES; GALVÃO, 2001) foram ganhando espaço entre os pesquisadores.

Para a realização desse trabalho utilizamos uma pesquisa bibliográfica, fundamentada no aporte teórico dos seguintes autores: Guimarães (2002), Oliveira (2002), Kuhlmann Júnior (2010), Ghiraldelli (2008), Tommasi; Warde e Haddad (2009), entre outros, como também uma pesquisa documental no Arquivo da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

A finalidade deste texto é discutir sobre as políticas educacionais de atendimento à criança de zero a seis anos de idade no período de 1996 a 2006, tendo como indicativo os dados estatísticos relacionados à evolução do número de matrículas na educação infantil, após a promulgação da LDB; além de abordar o processo de transição desse nível de ensino da rede estadual de educação para a municipal, instituições envolvidas nesse processo, objetivos propostos e a influência do Banco Mundial no cenário educacional.

Este trabalho está dividido duas seções, além da introdução e das considerações finais. A primeira, intitulada Legislação e as Políticas Nacionais para a Educação Infantil, aborda as legislações direcionadas à educação das crianças, fazendo referência também a algumas políticas implantadas a partir do Encontro Mundial de Educação para Todos na Tailândia em 1990. A segunda seção, cujo tema é A Educação Infantil no Brasil e no Piauí na década de 1990 e 2000, enfatiza o processo de transição da educação infantil da rede estadual para a municipal; da SEMTCAS e SEMCAD para a SEMEC.

Legislação e políticas nacionais e estaduais para a educação infantil

O processo de redemocratização do Brasil teve início a partir de 1985, culminando com uma nova Constituição Federal em 1988, “[...] mais generosa quanto a direitos sociais, se comparada com as anteriores” (GHIRALDELLI, 2008, p. 169). Um exemplo que evidencia isso é em relação às crian-

ças menores de seis anos de idade, que passam a ser consideradas sujeitos de direitos, crianças cidadãs, com direito a uma educação institucionalizada, além daquela recebida pela família.

Cabe lembrar que, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), durante o processo de redemocratização do país, lançou a campanha Criança Pró-Constituinte com o objetivo de levar o povo brasileiro a escolher candidatos comprometidos com as causas das crianças no Brasil. Para Ghiraldelli (2008, p. 169):

[...] a educação não veio contemplada apenas no seu local próprio, no tópico específico destinado a ela, mas apareceu também espalhada em outros tópicos. Assim, no título sobre direitos e garantias fundamentais, a Educação apareceu como direito um social, junto da saúde, do trabalho, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância, da assistência aos desamparados (ARTIGO 6º). Também no capítulo sobre a família, a criança, o adolescente e o idoso, a Educação foi incluída. A Constituição determinou ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente o direito à Educação como uma prioridade em relação a outros direitos.

Percebemos que a CF/88, representou um marco histórico no que diz respeito à cidadania, tanto do ponto de vista político quanto social, concedendo aos cidadãos “[...] o direito de serem assistidos pelo Estado em suas necessidades básicas. [...] Fica assim estabelecido o caráter universal das políticas básicas, como a de educação e a de saúde, às quais todos têm direito ao acesso gratuito” (CRAIDY, 2002,

p. 57). É importante esclarecer que essa Constituição foi a primeira na história do Brasil a afirmar cidadania à criança, assim como o caráter educativo das instituições infantis, ou seja, creches e pré-escolas.

Verificamos ainda, que o texto constitucional ampliou as obrigações do Estado para com a educação e reforçou a ideia de crescimento econômico, levando em consideração a igualdade social e o bem-estar da sociedade. Uma visão bem diferente daquelas determinadas em décadas anteriores, 60 e 70, quando havia a defesa da expansão da economia, fundamentada na teoria desenvolvimentista, tendo o Estado o papel principal de articulador e planejador, absoluto das políticas que levariam o país ao mais alto patamar de crescimento, sem ao menos consultar a opinião da população, mas apresentando-se como uma instituição assistencialista.

O contexto social em que a CF/88 foi implantada no Brasil, ainda não havia sido abalado pela nova ordem econômica mundial que tinha o Banco Mundial (BM) como líder do processo. O papel do Estado era o de promover o bem-estar social, isto é, a organização, o financiamento e a aplicação de objetivos por meio das políticas sociais setoriais, em que a ênfase seria nos objetivos sociais com equidade, solidariedade e integração social.

Nesse período, por intermédio das legislações e das lutas sociais, a sociedade brasileira passou a caminhar no sentido de reconhecer a especificidade da educação infantil, passando a exigir sua regulamentação, bem como a criação de instituições específicas que viessem atender à demanda de crianças menores de seis anos. De acordo com Rosemberg (2002, p. 73), “[...] Tais iniciativas atestam a inclusão da

Educação Infantil no sistema oficial de políticas educacionais, digamos a passagem da clandestinidade ou da improvisação para um nicho específico, estruturado, formalizado.”

É necessário que atentemos para o fato de que a legitimação da educação infantil pela CF/88, enquanto política social se fez sentir de forma mais intensa, mesmo que o contexto histórico tenha atrelado a educação a outros setores e vice-versa, caracterizando a mesma como uma política social que viesse ajudar no processo de redemocratização.

Em 1989, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) adota a Convenção dos Direitos das Crianças. Nesse mesmo ano, os Estados a subscrevem e a ratificam. Essa Convenção:

[...] define o conceito de criança e estabelece parâmetros de orientação e atuação política de seus Estados parte para a consecução dos princípios nela estabelecidos, visando: ao desenvolvimento individual e social saudável da infância, tendo em vista ser este período basilar da formação da personalidade humana; [...] importância da família como suporte para o crescimento social e emocional, harmônico e saudável da criança, cabendo aos pais (art. 27, item 2): a responsabilidade primordial de proporcionar, de acordo com suas possibilidades e meios financeiros, as condições de vida necessárias ao desenvolvimento da criança, cabendo ao Estado-parte, de acordo com as condições nacionais e dentro de suas possibilidades, adotar medidas apropriadas a fim de ajudar os pais e outras pessoas responsáveis pelas crianças, a tornar efetivo este direito [...]. (**ALBERNAZ JÚNIOR; FERREIRA, 2011**).

As crianças vinham sofrendo há muito tempo descaso

por parte da sociedade, sendo que uma grande parte delas vivia em situações precárias, em ambientes de guerra, de violência, sendo exploradas e não tendo garantido os direitos mínimos de sobrevivência. Portanto, essa Convenção, de cunho internacional, sobre os direitos das crianças, traria contribuições positivas para toda essa situação.

Educação Para Todos no Brasil nos Anos de 1990

O cenário brasileiro dos anos de 1990 é marcado pelo paradigma econômico, com ênfase na eficiência e na redução do papel do Estado. Este passa a direcionar alguns programas à população considerada carente, fornecendo a esta o mínimo necessário para a sua sobrevivência. Essa ideia de isenção do Estado também é disseminada mundialmente por meio do paradigma da liberdade econômica, baseada no discurso da eficiência e qualidade que vem atuar também no reordenamento da ação do Estado, limitando sua ação em relação à implantação de políticas públicas (LIBÂNEO, 2003). Surge então, nesse cenário, um novo líder, BM, que passou a determinar as regras da política educacional brasileira, que deveria ter enfoque sistêmico, para facilitar o controle, com uma administração eficiente e o uso de tecnologias educacionais para que se pudesse chegar à qualidade total.

No campo da educação infantil, o BM determina que seja desenvolvida a concepção de desenvolvimento infantil nos programas desse nível de ensino, com o objetivo de combater à pobreza de crianças menores de seis anos, ficando a política de educação infantil subordinada à de desenvolvi-

mento da criança, constituindo assim, “[...] um apêndice e uma prolongação antecipada, uma estratégia preventiva ao fracasso escolar” (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 2009, p. 175). Isso trouxe à cena a mesma discussão de décadas anteriores em relação à questão assistencialista com que se tratava essa clientela. Nesse período, não era feita menção à política para a educação infantil, mas para o ensino fundamental. Se não havia programas para o infantil, consequentemente não havia verbas do BM.

O Brasil inicia a década de 1990 com um discurso de modernização, onde “[...] o novo presidente da República entendia a diminuição do papel do Estado, o que incluía a defesa do livre mercado, a abertura para as importações, privatizações e o fim dos subsídios [...] uma adequação do Brasil à nova realidade do neoliberalismo mundial.” (VICENTINO; DORIGO, 2010, p. 791).

O país estava endividado e em crise, dificultando o atendimento do público mais carente economicamente, principalmente no setor da educação e da saúde. Ele precisava renegociar sua dívida externa para investir nesses setores. Em contraposição a essa situação, o Estado passa, cada vez mais, a se isentar de suas responsabilidades, apoiando então o surgimento de instituições Não Governamentais (ONGs), para suprir essas necessidades.

Segundo Campos (2002, p. 28), na conjuntura dos anos de 1990:

[...] as políticas econômicas de ajuste, com suas consequências, como a contenção do crescimento econômico e dos gastos sociais, são implantadas no país. Assim, o

momento pós-constituente acaba sendo o momento dos retrocessos nas áreas sociais e não o momento de realização do que a Constituição consagrava como avanços em termos de definições legais.

Diante disso, percebemos que as áreas que, historicamente, já vinham sendo esquecidas pelo poder público, como é o caso da educação de crianças na faixa etária da educação infantil, sofreram consequências negativas com a postura do Estado em transferir algumas de suas atribuições para outras instâncias, tais como: o mercado, ou então para as ONGs.

É importante salientar que, para agravar mais ainda a situação, o governo nessa época priorizou o ensino fundamental, considerado obrigatório, incentivando a pré-escola só como forma de levar a criança a ter um melhor aproveitamento nesse nível de ensino. No entanto, essa política não foi aplicada pela maioria dos Estados, levando o país a andar na contramão da proposta disseminada na maior parte do mundo.

Nesse período, especificamente em 1990, o Brasil passava por um momento de transição de governo, ou seja, José Sarney saía da presidência, tendo governado entre 1985 e 1990, assumindo o cargo o presidente Fernando Collor de Melo, que passou pouco tempo na liderança do Brasil, de 1990 a 1992. Enquanto o mundo discutia uma forma de proporcionar uma educação para todos, nosso país permanecia quase que alheio a essa problemática.

Dentro desse contexto, em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco e Unicef, Pro-

grama das Nações Unidas (PNUD) e Banco Mundial. Dessa conferência, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.

Levando em consideração a situação negativa em que o país se encontrava em pleno final do século XX, principalmente em relação ao analfabetismo, a década de 1990 foi:

[...] promissora em reformas e programas educacionais, estas caracterizadas mais como administrativas do que como educacionais, já que havia certa urgência em modificar o cenário de todo o sistema educacional brasileiro, em todos os níveis e instâncias federal, estadual e municipal. Isso se deve ao fato do Brasil ter assumido compromissos internacionais, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, onde foi proposta uma discussão internacional sobre a elaboração de um plano, com prazo de 10 anos, para tentar diminuir as altas taxas de analfabetismo dos 9 países que apresentaram os piores resultados. (SILVA, 2010, p. 4).

Esse encontro, financiado pela Unesco, Unicef, PNUD e pelo Banco Mundial, foi destaque no panorama da educação mundial, levando os países que se comprometeram com os organismos internacionais a atender as diretrizes propostas na Conferência no prazo de 10 anos. De acordo com Ghiraldelli (2008, p. 191), havia nessa época “[...] 100 milhões de crianças fora da escola e mais 900 milhões de adultos analfabetos”.

Sabemos que uma das diretrizes a ser tomadas na tentativa de sanar esse problema era o de “[...] mobilizar recursos financeiros, públicos, privados e voluntários reconhecendo que o tempo, a energia e o financiamento dirigidos à educação básica constituem o mais profundo investimento que se possa fazer na população e no futuro de um país.” (GHIRALDELLI, 2008, p. 191). Para o autor, o país se mobilizou na criação de metas que viessem a auxiliar na consolidação desse objetivo. Uma delas dizia respeito à “[...] expansão da assistência e das atividades de desenvolvimento da primeira infância” (p. 191).

Nesse cenário de Educação para Todos, tendo como líder das políticas educacionais o Banco Mundial, foi imposto aos países mais pobres e dependentes economicamente um pacote de reformas educativas, que tinha como prioridade o ensino fundamental referente à educação básica.

Percebemos que o BM tinha uma visão tradicional da educação pré-escolar ao apresentá-la como um espaço necessário para preparar a criança para ter êxito no ensino fundamental, relegando a verdadeira função desse nível de ensino. Podemos ver isso na afirmação de Tommasi, Warde e Haddad (2009, p. 175):

Enquanto na “visão ampliada” da educação básica proposta em Jomtien o desenvolvimento infantil e a educação pré-escolar (0-6 anos) eram vistas como parte e por sua vez alicerces da referida educação básica, na concepção do BM, desenvolvimento infantil e educação inicial constituem um apêndice e uma prolongação antecipada da escolarização, uma estratégia preventiva ao fracasso escolar (mais do que habilitadora do êxito escolar) e,

nessa medida, efetiva em termos de custo (economizando recursos que, de outro modo, seriam investidos em repetência, evasão e fracasso escolar).

O Pacto pela Infância e o Projeto Vida Nova

Tendo em vista o não cumprimento das leis em relação aos direitos das crianças menores de seis anos de idade, levando-as à exclusão social, e isso pode ser considerado como um descuido para com a infância, e uma negação prévia da criança é que a sociedade brasileira resolveu impulsionar o país a participar na sede da ONU, em Nova Iorque, do Encontro Mundial de Cúpula pela Criança, com a presença de chefes de Estado e de presidentes de vários países. Nesse contexto, novos olhares e discussões se direcionam em favor da infância. O resultado desse encontro foi à elaboração de um Plano de Ação para o decênio 1990 – 2000.

Vale lembrar que o presidente assumiu a responsabilidade em priorizar os direitos da criança e do adolescente em relação a três eixos: sobrevivência, proteção e desenvolvimento.

O documento da SEDUC afirma que:

Em outubro de 1991, um grupo de representantes da sociedade civil organizada e de instituições públicas reuniu-se no Brasil para criar um movimento que passou a chamar-se “Pacto pela Infância”. Esse movimento foi criado não somente para fazer valer os compromissos assumidos, mas também para comprometer toda a comunidade e os poderes constituídos com a decisão de mudar a cruel realidade de milhões de crianças brasileiras. (PIAUI, 1992, p. 6).

É interessante lembrar que:

No dia 20 de maio último foi realizada em Brasília a Reunião da Cúpula dos Governadores pela Criança, ocasião em que os presentes assinaram uma Declaração de Compromisso, na qual afirmaram: [...] que é indispensável fazer um planejamento de Governo com esses compromissos, até o dia 12 de outubro de 1992, Dia da Criança [...]. (PIAUÍ, 1992, p. 6-7).

As metas mundiais e o compromisso assumido pelos governadores em relação ao Pacto pela Infância, a partir da assinatura da Declaração de Compromisso, levaram o Estado à divulgação destas e à constituição de grupos de trabalho para a elaboração do plano de ação estadual.

Em relação ao Piauí, o profissional selecionado pelo governador do Estado, Sr. Freitas Neto, para presidir o Grupo de Trabalho foi o Secretário Estadual de Saúde, Sr. Benício Sampaio. O grupo foi formado por uma mesma quantidade de representantes do governo e de organizações não governamentais.

A função desse grupo era de elaborar um plano de ação que apresentasse metas anuais e mecanismos públicos de acompanhamento dos indicadores estaduais que trabalhassem pelo bem-estar da criança e do adolescente, apresentando diagnóstico sobre a situação destes no Estado do Piauí; realizando seminários e sistematizando propostas para o plano estadual.

Em uma pesquisa realizada pelo Unicef e pelo Governo do Estado, verificou-se que a situação da infância no Piauí

era grave, em razão do quadro nutricional ineficaz, do grande índice de mortalidade infantil e da baixa renda das famílias.

Em sua mensagem governamental, em 17 de fevereiro de 1992, o Exmo. Sr. Governador, Dr. Antônio de Almendra Freitas Neto, na abertura dos trabalhos da 2ª Sessão Legislativa apresentou à Assembleia Legislativa do Piauí as ações de seu governo no ano de 1991. Percebemos que houve uma consonância das ações governamentais direcionadas às crianças menores de seis anos de idade com o discurso nacional e mundial. Não resta dúvida de que o mundo havia voltado o seu olhar para a criança.

Entre as ações desenvolvidas no pleito de Freitas Neto, temos:

[...] aquisição e distribuição de material permanente em 20 Pré-Escolas da capital e do interior do Estado [...] celebração e convênios com a UNICEF para qualificação de professores e assessoria técnica no Pré-Escolar [...] criação do Departamento de Educação Pré-Escolar. (PIAÚÍ, 1993, p. 8-10).

Verificamos, portanto, que o plano de governo de Freitas Neto direcionado à educação piauiense contemplava a educação de crianças em uma das linhas básicas de atuação da Secretaria de Educação SEED, que era a “[...] reorganização do Sistema Estadual de Educação com maior participação da comunidade” (PIAÚÍ, 1993, p. 21). As quatro linhas básicas propostas no Plano Estadual de Educação possibilitaram a realização de outras ações, como a criação de um departamento próprio que viesse a gerenciar os assuntos relacionados à educação de crianças menores de seis anos.

Segundo Silva (2008, p. 118):

O apoio de órgãos internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e o convênio com a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) possibilitou no mandato do Governo de Freitas Neto, de 1991 a 1993, a qualificação de professores e assessores técnicos do Pré-Escolar, ocorrendo então, uma expansão no atendimento à criança. Esta situação levou a Secretaria de Educação do Estado do Piauí – SEED, a criar em 1991 o Departamento de Educação Pré-Escolar – DEPRE, com o objetivo de desenvolver ações educativas direcionadas às crianças de 4 a 6 anos.

Podemos perceber, então, que a partir desse momento as ações direcionadas à pré-escola piauiense passaram a ser sistematizadas em um departamento próprio, para que, a partir dessa sistematização, elas pudessem ser realmente concretizadas, já que havia uma grande demanda.

Outra política direcionada ao público infantil foi a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, que afirmava o texto constitucional sobre a garantia de direitos da criança, não só em relação à educação, mas também à saúde, à moradia, à proteção e à vida. Essa lei trouxe significativas mudanças, tanto no enfoque sobre a criança, quanto nas políticas de atendimento à mesma.

No entanto, vale ressaltar que de acordo com Vasconcelos (2005, p. 91):

[...] a difícil conjuntura socioeconômica dos anos 1990, caracterizada por um modelo político fincado na lógica da privatização, da crescente redução dos serviços públicos e

de desregulamentação de direitos sociais, afetou a implementação do ECA, trazendo alguns atrasos significativos, sobretudo na perspectiva da atenção integral na qual se assenta toda a nova lógica de proteção. Para a consolidação de uma política de atenção integral é preciso que se garanta nova perspectiva de ordenação das políticas públicas que articule educação, assistência e saúde.

No Piauí, o processo de interiorização do ECA deu-se a partir de 1992. Podemos comprovar esse fato com a mensagem do governador Freitas Neto à Assembleia em 1993:

[...] realização de cursos, seminários e assistência técnica aos municípios do interior, tendo em vista a consolidação do processo de interiorização do Estatuto da Criança no Estado do Piauí; [...] realização de 03 seminários de capacitação técnica em Teresina, São Raimundo Nonato e São Pedro do Piauí.

Para atender ao compromisso do Pacto pela Infância, o governo piauiense implantou o Projeto Vida Nova que, de acordo com o Secretário Estadual de Saúde, Sr. Benício Sampaio, pretendia:

[...] estabelecer metas e planejar ações que resultem em redução da mortalidade infantil no Estado, melhoria no padrão nutricional das crianças, redução nas doenças evitáveis por medidas simples como a imunização, acesso às escolas com redução do analfabetismo, evasão escolar e repetência, além de assegurar os direitos que lhes são constitucionalmente atribuídos. (PIAUI, 1992, p. 3).

Convém lembrar que o Projeto Vida Nova foi elaborado para que as metas propostas no compromisso do Pacto

pela Infância fossem concretizadas.

Essas ações precisavam ser implantadas urgentemente na tentativa de sanar a miséria, a degradação social e a mortalidade de um grande número de crianças piauienses. Nos dados estatísticos da pesquisa realizada pela Seduc:

A questão educacional também não fica atrás, sobretudo na pré-escola, onde residem alguns dos mais graves problemas do setor. Das crianças entre zero e seis anos, apenas 16,5% estão na pré-escola. [...] Dos estudantes, 43% vêm da faixa de pobreza absoluta. (PIAUÍ, 1992, p. 10).

O contexto piauiense ainda andava a passos lentos em relação à operacionalização efetiva do ECA, pois a implantação dos Conselhos Municipais de Direitos da Criança e do Adolescente, bem como dos Conselhos Tutelares ainda apresentavam-se de forma incipiente. Isso mostra a contradição que existe entre o que é institucionalizado por lei e sua efetiva prática.

O Projeto Vida Nova surgiu da constatação dessa difícil realidade em que viviam as crianças piauienses na década de 1990. O mesmo possuía uma gerência própria, cujo gerente era indicado pelo Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, que poderia ser indicado pelo governador ou ser membro de uma ONG. Os outros membros também eram indicados pelo mesmo Conselho. Essa gerência tinha a responsabilidade de [...] promover a execução das ações previstas, bem como de realizar todo o processo de acompanhamento e avaliação do Projeto e dos

indicadores relativos à situação da criança e do adolescente no Estado do Piauí (PIAUÍ, 1992, p. 36).

A execução do Projeto Vida Nova foi realizada em conjunto com órgãos do governo e da sociedade, com o fim de promover uma educação mais propícia ao conhecimento, oportunizando melhorias no contexto social em que a criança se desenvolve. Esse projeto era avaliado anualmente, levando em conta três aspectos, quais sejam: o desempenho de indicadores pré-selecionados; o alcance de metas e objetivos e a análise de cenários, garantindo, assim, progressos no que se refere à educação infantil.

Processo de transição da educação infantil da rede estadual e das secretarias de assistência social para a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC)

A LDB formalizou a inserção da educação infantil na educação básica. Isso fez com que algumas exigências fossem implantadas, como, por exemplo, a reorganização do sistema de ensino. As orientações dadas eram de que as creches e pré-escolas passassem a fazer parte desse sistema. O prazo estipulado para a integração das creches e pré-escolas ao sistema municipal de ensino foi de três anos. A LDB deixou isso claro em seu artigo 89: “As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar a partir da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino”.

No entanto, esse processo demorou mais do que três anos para ser concretizado na maioria dos estados brasilei-

ros, assim como no Piauí. No ano que completaria o prazo de integração, ou seja, em 1999, de acordo com o Censo Escolar do MEC, o Piauí ocupava o penúltimo lugar em número de matrículas entre os estados do Nordeste, com 81.904 matrículas, ficando à frente somente de Alagoas, com 52.262. Estado pequeno geograficamente como Sergipe apresentou um número um pouco maior com 82.135. A diferença de matrículas dos estados vizinhos, Maranhão e Ceará, era significativa. O Maranhão com 206.030 e o Ceará com 251.474.

Observamos que mesmo a LDB tendo estipulado o prazo de três anos para o processo de transição das turmas de educação infantil para a rede municipal, já que, a partir desse momento, este nível de ensino passaria a fazer parte do sistema de ensino do município, e mesmo com o fato de a rede municipal já possuir a maioria das matrículas tanto na zona urbana, 38.324, quanto na rural, 14.672, ainda existia um número grande de escolas infantis sob a responsabilidade do estado, 24. 838. Analisemos o quadro abaixo:

Quadro 1 – Matrícula por Localização e Dependência Administrativa (31/03/1999)

| Unidade da Federação | Total | | | | | | Rural | | | | | | | | |
|------------------------|-----------|---------|----------|-----------|---------|---------|---------|----------|-----------|---------|-------|---------|----------|-----------|---------|
| | Total | Federal | Estadual | Municipal | Privada | Total | Federal | Estadual | Municipal | Privada | Total | Federal | Estadual | Municipal | Privada |
| Nordeste | 1.268.818 | 229 | 106.253 | 783.982 | 378.352 | 343.162 | 58 | 7.615 | 320.513 | 14.976 | | | | | |
| Maranhão | 206.030 | - | 21.515 | 140.201 | 44.314 | 68.553 | - | 1.265 | 60.891 | 6.397 | | | | | |
| Piauí | 81.904 | 85 | 24.838 | 38.324 | 18.657 | 15.826 | - | 601 | 14.672 | 553 | | | | | |
| Ceará | 251.474 | - | 1.063 | 149.725 | 100.686 | 67.648 | - | 88 | 63.793 | 3.767 | | | | | |
| Rio G. do Norte | 91.465 | - | 5.989 | 53.073 | 32.403 | 19.412 | - | 389 | 18.624 | 399 | | | | | |
| Paraíba | 98.223 | 30 | 20.943 | 55.977 | 21.273 | 26.071 | 30 | 2.962 | 22.798 | 281 | | | | | |
| Pernambuco | 145.201 | 87 | 1.991 | 81.694 | 61.429 | 21.805 | 1 | - | 20.634 | 1.170 | | | | | |
| Alagoas | 52.262 | - | 1.656 | 37.171 | 13.435 | 16.053 | - | 58 | 14.812 | 1.183 | | | | | |
| Sergipe | 82.135 | - | 21.641 | 48.025 | 12.469 | 26.301 | - | 1.808 | 24.270 | 223 | | | | | |
| Bahia | 260.122 | 27 | 6.617 | 179.792 | 73.686 | 81.493 | 27 | 444 | 80.019 | 1.003 | | | | | |

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

A LDB reconhece a importância desse nível de ensino para a formação da criança, por isso propõe a sua inserção na educação básica. Segundo Oliveira (2002, p. 37):

[...] Essa inserção na educação básica lhe dá uma dimensão maior, em que ela passa a ter um papel específico no sistema educacional: o de iniciar a formação necessária a que toda pessoa tem direito para o exercício da cidadania, recebendo os conhecimentos básicos que são necessários para a continuidade dos estudos posteriores.

Essa nova dimensão e a transferência das creches e pré-escolas para compor os sistemas de ensino da educação básica implicou a criação de normas que orientassem o funcionamento destas. Para Oliveira (2002, p. 41), “[...] Em 1998, o Ministério da Educação, MEC, publicou o documento Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil, visando contribuir para a elaboração dessas normas pelos conselhos municipais e estaduais”. Nesse mesmo ano, foram formuladas também as Diretrizes e Normas para a Educação Infantil no Brasil e os Parâmetros Curriculares Nacionais (RCNEI).

Sabemos que as mudanças na área da educação ocorrem de forma lenta e gradual, necessitando de um tempo maior do que em outros setores da sociedade. Podemos constatar essa realidade no quadro de evolução de matrículas da educação infantil – pré-escola, por dependência administrativa, apresentado pelo MEC/Inep, 1998, 1999 e 2000, apresentando o número de matrículas da pré-escola de 1996, ano da promulgação da LDB, ao ano 2000.

Quadro 2 – Evolução do número de matrículas na educação infantil pré-escola, por dependência administrativa

| Ano | Federal | Estadual | Municipal | Privada | Total |
|------|---------|----------|-----------|-----------|-----------|
| 1996 | 2.477 | 759.187 | 2.489.225 | 1.019.487 | 4.270.376 |
| 1997 | 2.205 | 606.858 | 2.695.893 | 987.432 | 4.292.208 |
| 1998 | 1.380 | 396.361 | 2.725.755 | 987.624 | 4.111.120 |
| 1999 | 1.025 | 379.927 | 2.799.427 | 1.049.864 | 4.230.243 |
| 2000 | 1.247 | 335.682 | 2.995.244 | 1.089.159 | 4.421.332 |

Fonte: Ministério da Educação (MEC/Inep, 1998, 1999 e 2000).

Observamos que houve um pequeno crescimento no total de matrículas na rede municipal brasileira de 1996 a 2000, sendo constatada também uma desaceleração no número de matrículas das crianças e uma redução na oferta de vagas pelo governo federal e estadual, já atendendo o que determinava a LDB em relação à responsabilidade do município para com a educação infantil. Essa desaceleração da rede municipal nos levou a nos questionar se houve influência da implantação do Fundo para o Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), para a queda desses números, uma vez que este, além de está direcionado ao ensino fundamental, passou a ser o carro chefe das políticas direcionadas à educação básica no Brasil. A educação infantil ficou novamente esquecida e com as sobras do ensino fundamental. Ele era um fundo de caixa para redistribuir os recursos federais, estaduais e municipais para o ensino fundamental. Como ficariam, então, os outros níveis de ensino da educação básica?

Cabe lembrar que os dados estatísticos apresentados pelo censo demográfico de 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que o número de crianças que frequentavam as turmas de pré-escola e de alfabetização em Teresina era de 35.085. Esse número era bem inferior àqueles que frequentavam o ensino fundamental, 163.718, ou seja, este nível de ensino possuía 128.633 crianças a mais em suas turmas do que as da pré-escola e turmas de alfabetização. Vejamos o quadro do Censo demográfico de 2000:

Quadro 3 – Pessoas que frequentavam creche ou escola, por nível de ensino

| Município | Total | Níveis de Ensino | | |
|-----------|---------|------------------|--|-------------|
| | | Creche | Pré-escolar ou classe de alfabetização | Fundamental |
| Teresina | 283.385 | 8.161 | 35.085 | 163.718 |

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000.

De acordo com o Censo do ano 2000 sobre o número de matrículas na pré-escola por localização e dependência administrativa da região Nordeste, observamos que o Piauí ainda estava longe de atender a demanda da educação infantil. Analisemos o quadro:

Quadro 4 – Matrícula por Localização e Dependência Administrativa (29/03/2000)

| Unidade da Federação | Total | | | | | Rural | | | | |
|------------------------|-----------|---------|----------|-----------|---------|---------|---------|----------|-----------|---------|
| | Total | Federal | Estadual | Municipal | Privada | Total | Federal | Estadual | Municipal | Privada |
| Nordeste | 1.320.845 | 210 | 92.068 | 851.803 | 376.764 | 362.790 | 87 | 6.446 | 342.938 | 13.319 |
| Maranhão | 211.540 | 11 | 17.312 | 148.985 | 45.232 | 70.978 | 11 | 1.058 | 63.340 | 6.569 |
| Piauí | 87.780 | 53 | 25.585 | 41.868 | 20.274 | 16.913 | - | 530 | 15.905 | 478 |
| Ceará | 273.668 | - | 1.062 | 175.364 | 97.242 | 72.433 | - | 29 | 69.417 | 2.987 |
| Rio G. do Norte | 98.790 | - | 1.851 | 61.927 | 35.012 | 19.934 | - | 299 | 19.293 | 342 |
| Paraíba | 97.870 | 40 | 19.436 | 56.840 | 21.454 | 27.232 | - | 2.676 | 24.321 | 235 |
| Pernambuco | 142.254 | 57 | 1.963 | 77.837 | 62.397 | 23.805 | 27 | 33 | 23.058 | 687 |
| Alagoas | 56.743 | - | 1.368 | 42.355 | 13.020 | 17.623 | - | 70 | 16.556 | 997 |
| Sergipe | 80.593 | - | 18.097 | 49.784 | 12.712 | 26.964 | - | 1.510 | 25.022 | 432 |
| Bahia | 271.607 | 49 | 5.294 | 196.843 | 69.421 | 86.908 | 49 | 241 | 86.026 | 592 |

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Comparando os dados obtidos pelo censo escolar de 1999 apresentados pelo MEC/ Inep, relacionados ao atendimento a crianças menores de seis anos na região Nordeste, observamos no Censo de 2000, pelo número de matrículas, que dos nove estados Nordestinos, o Piauí ocupava a 7ª posição, à frente somente de Sergipe e de Alagoas. A diferença em relação ao ano de 1999 é que o Piauí agora estava à frente não só de Alagoas, mas também de Sergipe. Vemos com isso que não houve muita mudança. Outro fato importante que analisamos é que a rede estadual, em 2000, ainda tem um número grande de matrículas na pré-escola, 25. 585, ultrapassando a rede privada, 20. 274. Já a rede municipal aparece com a maior quantidade, 41.868.

É pertinente compreender que, no final do século XX e início do século XXI, com a complexidade do contexto social da época em todo o país, originaram-se algumas reflexões e mudanças, levando os municípios brasileiros a ações direcionadas às crianças de zero a seis anos. Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Teresina (2008, p. 15):

[...] Em 1999, o Plano Decenal de Educação para Teresina- PDET, prioriza o atendimento, em 10 anos, de 60% das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos e, de 100% das crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos na Educação Infantil com a incorporação das crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental.; a universalização do atendimento às crianças de zero a seis anos, visando ao seu desenvolvimento global e harmônico [...] e ampliação da oferta de Educação Infantil, de forma a atender à demanda manifesta.

Nesse contexto, tivemos outras políticas implantadas no município de Teresina direcionadas à educação infantil. Entre elas, a promulgação da Lei Orgânica do Município de Teresina no ano 2000. Esta Lei: “[...] reafirma o que determina a LDB em relação à responsabilidade do Município com o Ensino Fundamental e com a Educação Infantil, ou seja, o atendimento de crianças de 0 a 6 anos.” (TERESINA, 2008, p. 15).

Esse atendimento pelo município ocorreria em forma de parceria com a sociedade, com a União e com o estado. Estes últimos entrariam com o apoio técnico e financeiro. Assim, o estado continuaria a ter responsabilidade para com a educação infantil, principalmente em relação “[...] a expansão do atendimento e melhoria da qualidade, cabendo ao município a responsabilidade de sua institucionalização, com o apoio financeiro e técnico das esferas federal e estadual” (TERESINA, 2008, p. 16).

O quadro que configurava a realidade de Teresina em relação ao atendimento de crianças de zero a seis anos de idade, mesmo após quatro anos de promulgação da LDB, não estava de acordo com o que determinava os preceitos legais, pois, mesmo que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) ofertasse turmas para esse nível de ensino:

[...] a maior oferta pertencia à Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente- SEMCAD, em parceria com a Secretaria Municipal do Trabalho, Cidadania e de Assistência Social – SEMTCAS. [...] A partir do ano de 2006 a Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC, passou a assumir a demanda de Educação Infantil atendida pela SEMCAD/SEMTCAS. (TERESINA, 2008, p.16).

É importante destacar que o processo de transição das escolas infantis sob a responsabilidade da rede estadual para a rede municipal só teve início no ano de 2004, ou seja, oito anos após a promulgação da LDB, e cinco anos após o prazo de três anos estipulados pela própria lei. De acordo com o Relatório da SEMEC sobre as deliberações do Plano Nacional de Educação (PNE), o PDET e a I Conferência Municipal de Educação, em 2004 e 2005 (TERESINA, 2008, p. 1):

[...] Foram repassadas 07 unidades de Educação Infantil com atendimento de 1.122 crianças distribuídas em 50 turmas (1º e 2º períodos e Alfabetização). A SEMEC passou a atender 4.629 crianças em 14 unidades de Educação Infantil. [...] Em 2005, a SEMEC recebeu mais 11 unidades de Educação Infantil da SEDUC, que adicionadas às de sua responsabilidade totalizou 26 unidades atendendo a 4.065 crianças. Período em que começou a incorporação dos alunos de 6 anos no Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que a política educacional brasileira do início do século XXI tinha como uma de suas metas o processo de expansão do atendimento às crianças e jovens em idade escolar nos diferentes níveis e modalidades de ensino, levando todas as esferas, incluindo o Estado a se adaptar a essa nova realidade. Nesse sentido, é que no plano de ação da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), no ano de 2005, é apresentada pelo Secretário de Educação, Sr. Antônio José Castelo Branco Medeiros, algumas metas/ações, dentre elas: “[...] Doação de prédios e equipamentos de 14 pré-escolas e cessão de professores e funcionários por um ano, para a Prefeitura Municipal de Teresina, possibilitando a oferta de

1.500 novas em educação infantil [...]” (PIAUÍ, 2005, p. 9).

Nesse cenário de mudanças em relação à educação de crianças menores de seis anos, é importante destacar que:

[...] o processo de transição da Educação Infantil da SEM-CAD SEMTCAS, para a SEMEC, teve início através do Decreto N. 6.403, de 20 de junho de 2005, que instituiu e nomeou os membros da Comissão Especial para a análise e acompanhamento da transição da Educação Infantil entre estas secretarias. Uma outra ação efetivada na transição deste nível de ensino para a SEMEC, se deu através da celebração de um Contrato de Gestão firmado entre as secretarias supracitadas, em 03 de fevereiro de 2006, que estabelece a execução de ações voltadas à manutenção e desenvolvimento da Educação Infantil no município de Teresina. (TERESINA, 2007, p. 1).

Não há como deixar de apontar a importância do trabalho realizado por estas instituições em relação à educação infantil. Não só em relação à assistência, mas também em relação à educação proposta. Para Kuhlmann Jr. (200, p.7), “[...] A inexistência de pesquisas em amplas bases de fontes e com uma crítica dos documentos referendou interpretações equivocadas produzidas na própria história das instituições, [...] tais como a de que essas instituições não teriam sido educacionais [...]”. Outro fato que nos chamou atenção foi o processo de transição das Secretarias de Assistência Social para a Semec só ter acontecido depois de nove anos da promulgação da LDB. Isso comprova a tese de que em educação as mudanças acontecem de forma lenta, necessitando de muita cautela e de articulação das políticas regionais com as políticas nacionais.

Considerações finais

Atualmente, o debate em torno da educação de crianças na faixa etária de zero a seis anos tem se intensificado. Isso se deve ao fato de que as mudanças em torno das concepções sobre a criança têm aberto o diálogo e a produção de novas pesquisas.

Os resultados desta pesquisa apontam que as mudanças da sociedade em relação à criança ocorreram a partir do momento em que se passou a percebê-la como um sujeito, um cidadão que possui deveres, mas também possui direitos assegurados por lei.

A pesquisa proporcionou o entendimento de que as legislações e as políticas tanto nacionais quanto estaduais foram importantes para que os direitos das crianças fossem garantidos.

Outro fator que merece destaque é em relação ao que dispôs a LDB sobre a educação de crianças de zero a seis anos. Vimos que pela primeira vez na história da educação dessas crianças houve uma formalização do processo educacional dessa clientela. Sendo disponibilizado um capítulo para educação infantil.

No entanto, sabemos que o processo de operacionalização de uma lei requer, além de planejamento e coragem, compromisso com a mudança. Podemos então, perceber que, mesmo que a LDB tenha determinado o prazo de três anos para a integração da educação infantil ao sistema municipal de ensino, com o apoio da União e do estado, isso só veio ocorrer oito anos depois, quando o estado transferiu

suas turmas de educação infantil para o município de Teresina e nove anos depois com a transição das creches e pré-escolas que estavam sob a responsabilidade das Secretarias de Assistência Social, SEMCAD e SEMTCAS.

Vale lembrar que esse processo de transição ocorreu de forma lenta e encontrou alguns obstáculos no meio do caminho, como, por exemplo, a criação do Fundef, fundo voltado totalmente para o ensino fundamental.

Portanto, acreditamos que as crianças têm o direito como cidadãos de receberem uma educação de qualidade e que o poder público, representado pelo município em parceria com a União e o estado, não deve isentar-se de suas responsabilidades, pois a demanda por educação infantil, seja na modalidade creche ou pré-escola, vem aumentando a cada dia e é preciso que as esferas municipais, estaduais e federais se planejem para atender a essa demanda, aplicando recursos e programas voltados para esse atendimento.

Referências

ALBERNAZ JÚNIOR, Victor Hugo; FERREIRA, Paulo Roberto Vaz. **Convenção sobre os direitos da criança**. 2011. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/direitos/tratado11.htm>>. Acesso em: 16 ago. 2016. Não paginado.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Senado Federal, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação/INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica**: Censo Escolar de 2000. 2001.

_____. Ministério da Educação/INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica**: Censo Escolar de 1999. 2000.

_____. IBGE. **Censo Demográfico 2000**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 23 ago. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF: Ministério da Educação, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 5.692/71. Brasília, 1971.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 27-33.

CRAIDY, Carmem Maria. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, Maria Lucia de A.

Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002. p. 57-61.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação Brasileira.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, José Luiz. O Financiamento da Educação Infantil: quem paga a conta? In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 43-56.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra (Org.). **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria Oliveira. **História da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A Legislação e as Políticas Nacionais para a Educação Infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-42.

PIAUI. Secretaria da Educação do Estado do Piauí. **Plano**

de Ação da SEDUC-2005. 2005.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado do Piauí pelo Governador Antonio de Almendra Freitas Neto em 1993.**

Teresina: Typ. da “Imprensa”, 1993. Arquivo Público do Piauí.

_____. Secretaria de Educação do Estado do Piauí. **Pacto pela Infância:** projeto vida nova. Teresina, 1992.

QUEIROZ, Teresinha de J. M. **História, literatura, sociabilidades.** Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1998.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Do Embate para o Debate:** educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 63-78.

SILVA, Zélia Maria Carvalho e. **História e Memória da Educação Infantil em Teresina: 1968-1996.** 2008. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí – UFPI. Piauí, 2008.

_____. **Gestão da Educação Infantil em Teresina:** desvelando sua história no período de 1985 a 1996. Artigo publicado no Congresso da Universidade Federal do Piauí, 2010.

TERESINA. Prefeitura Municipal. **Diretrizes Curriculares do Município de Teresina**. Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC, 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação – SEMEC. **Relatório da Educação Infantil no Contexto Municipal** – Deliberações PNE/PDET/I Conferência Municipal de Educação, 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação - SEMEC. **Relatório de Transição da Educação Infantil da Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente – SEMCAD e Secretaria Municipal do Trabalho, Cidadania e Assistência Social – SEMTCAS e Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC**, 2007.

_____. **Decreto n. 6403**, de 20 de junho de 2005. 2007.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (Org.). **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo. **História Geral e do Brasil**. São Paulo: Scipione, 2010.

SOBRE OS AUTORES

Franciane Sousa Silva

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. E-mail: franciane74@hotmail.com

Francisca Maria Coelho de Sousa

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Professora da rede pública municipal de ensino, em José de Freitas-PI. E-mail: f.mariacoelho@hotmail.com

José Neudson Oliveira Castelo Branco

Especialista em História Sociocultural pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Gama Filho. Especialista em Direito Civil – Faculdades Integradas de Jacarepaguá – RJ. Especialista em Direito do Trabalho – Faculdades Integradas de Jacarepaguá – RJ. Especialista em Psicanálise Clínica pela Spob – RJ. MBA em Gestão Educacional – IBMEC. Graduado em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Maranhão – CESC, Caxias – MA (UEMA). Graduado em Direito pela Universidade Estadual do

Piauí – UESPI. Docente do Curso de Direito e do Curso de Pedagogia da Faculdade do Vale do Itapecuru – FAI. E-mail: neudsoncbranco@hotmail.com

Jozinalva Oliveira Castelo Branco

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FAP. Especialista em Tecnologias da Informação para Educadores pela UFRGS. Especialista em LIBRAS pela Universidade Federal do Piauí – Universidade Aberta do Brasil. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão – CESC, Caxias – MA (UEMA). Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. E-mail: josiocb@hotmail.com

Leontina Pereira Lopes

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Docente da Faculdade Maurício de Nassau, em Teresina – PI. E-mail: leontinaplopes@ig.com.br

Letícia Pereira Moura

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. E-mail: tatá.danielle@hotmail.com

Lílian Fabiana Ribeiro Nascimento

Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Piauiense (FAP). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. Diretora Pedagógica da Rede Privada de Teresina. E-mail:

lilianbia@hotmail.com

Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestra em Educação (UFPI). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Professora Assistente, Dedicção Exclusiva, na (UESPI). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGECI) e do Observatório das Juventudes (OBJUVE)/UFPI. Membro do Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisas Educacionais (NEEPE/UESPI). E-mail: cruzlaurentino@hotmail.com

Maria Daíse de Oliveira Cardoso

Mestra em Letras pela Universidade Estadual do Piauí. Graduada em Letras/Português pela Universidade Estadual do Piauí. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina. Professora da Faculdade Maurício de Nassau – FAP Teresina. Pesquisadora na área de Literatura e Linguagem. E-mail: daiseoliveira@hotmail.com

Maria do Carmo Alves do Bomfim

Doutora em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Filosofia (PUC/SP). Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Licenciada em História pela Faculdade Católica de Filosofia do Piauí (FAFI) e em Pedagogia, pela UFPI. Professora da área de Fundamentos Históricos e Culturais no Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE). Atua

nas linhas de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas, Educação e Diversidades (DEFE/PPGE/UFPI). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas “Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGECI)”. E-mail: carmicita@ig.com.br

Maria do Socorro Pereira da Silva

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí e pelo Centro de Estudos Sociais (CES) – Universidade de Coimbra – Portugal (Doutorado Sanduíche) – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (FAPEPI) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Bacharela em Administração. Licenciada em Pedagogia. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero e Cidadania. E-mail: socorroprofadm@gmail.com

Maria Gessi-Leila Medeiros

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestra em Educação pela UFPI. Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Educação e Tecnologias (INET). Graduada em Direito pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Graduada em Letras-Português pela UESPI. Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. E-mail: leilagmedeiros@hotmail.com

Mirian Rodrigues da Silva Bezerra

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. E-mail: myryan21@hotmail.com

Sandra Rubenise Nunes Santos

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. E-mail: sanddranunes@hotmail.com

Suênya Marley Mourão Batista

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestra em Educação pela UFPI. Graduada em Direito pela Faculdade Santo Agostinho (FSA). Advogada. Professora dos Cursos de Direito e Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. E-mail: suenya19@hotmail.com

Zélia Maria Carvalho e Silva

Mestra em Educação – Universidade Federal do Piauí. Professora Universitária – UFPI/CAFS. Email: zeliamariac@gmail.com

O convite para apresentar esta obra me conduziu a refletir que é inerente à pesquisa conhecer o desconhecido a partir do não dito e do não vivido, ainda que os objetos de investigação já tenham sido estudados. Nesse sentido, cabe ao pesquisador dar o tom à sua produção, munido do olhar atento e da escuta sensível para compreender a realidade investigada, buscando transformá-la, afinal, pesquisar para que? A serviço de quem?

Nesta obra, os leitores encontrarão pontos de chegada e/ou chaves de leitura de diferentes temáticas que, certamente, subsidiarão elementos para novos pontos de partida, fundamentados por recortes de tempo e de espaço que, porventura, poderão desenvolver, dando rumos para novas pesquisas.

Prof.^a Dr.^a Georgyanna Andréa Silva Morais

ISBN 978-85-509-0081-0



9 788550 190081 0