

EDUCAÇÃO

CONTINUADA

N.2

EDUCAÇÃO,
CIÊNCIAS E SUAS
TECNOLOGIAS



Revista Educação Continuada

Educação, Ciência e suas Tecnologias

São Paulo - SP, V.4 n.2, Fevereiro 2022

Conselho Editorial

Prof. Me. Enésio Marinho da Silva
Prof. Dr. Flávio da Silva
Profa. Me. Jonathan Estevam Marinho
Me. André Santana Mattos

Comissão Científica

Prof. Dr. Flávio da Silva
Prof. Me. Jonathan Estevam Marinho
Prof. Me. Marcos Roberto dos Santos
Profa. Esp. Maria Aparecida Alves Xavier
Prof. Dr. André Magalhães Coelho

Revisão e Editoração

Prof. Me. Jonathan Estevam Marinho

Direção Institucional

Prof. Me. Enésio Marinho da Silva

E24

Revista Educação Continuada (Eletrônica) / [Editor Chefe] Prof. Me. Enésio Marinho da Silva - Vol.4, n.2 (Fevereiro 2022) - CEQ Educacional - São Paulo (SP): Editora CEQ Educacional, 2022

85p.: Il color

Mensal

Modo de acesso: <<http://www.educont.periodikos.com.br/ed/622e9632a95395206f408fd2>>

ISSN 2675-6757 (On-line)

Data de publicação: 28/02/2022

1. Ciências Humanas; 2. Educação; 3. Tecnologias de Aprendizagem;
I. Título

CDU 37/49
CDD 372.358

Bibliotecário Responsável: Emerson Gustavo Nifa | SP-010281/O



CEQ Educacional

R. Airi, 20 • Tatuapé • CEP: 03310-010 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

SUMÁRIO



Vol.4(ed.2), fevereiro 2022 (Educação, Ciência e suas Tecnologias)

Nesta e nas próximas edições, a revista Educação Continuada irá apresentar trabalhos relacionados às interseções entre educação, ciências e suas tecnologias. No foco principal reside nas possibilidades que esses três campos de conhecimento possuem para potencializar as reações e práticas de ensino e aprendizagem.

ARTIGO CIENTÍFICO

p.5-14

ALFABETIZAÇÃO E SOCIEDADE: ALTERNATIVAS E CONHECIMENTOS

SIMONE COELHO DO NASCIMENTO

p.15-23

TDHA: FAMÍLIA E SOCIEDADE A ESCOLA COMO MEDIAÇÃO E FORMAÇÃO

VIVIANE MARQUES MOURA SIMÃO

p.24-32

AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

SHIRLEI APARECIDA DA PENHA RIBEIRO

p.33-44

EDUCAÇÃO E AS NOVAS TECNOLOGIAS

DANIELE BARBOZA CABRAL

p.45-51

IMPORTANCIA DA LITERATURA PARA A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

ANDREA BASSO GALUPPI

p.52-62

NOVAS MÍDIAS, UM NOVO ESPAÇO PARA UM NOVO ATOR/PERFORMER

VALERIA LEÃO RAMOS MALICHESKI

p.63-72

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA: SUGESTÕES PARA INCLUSÃO

ARIANE LUCIA DA SILVA CONSENTINO

p.73-85

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

ARIANE LUCIA DA SILVA CONSENTINO

ALFABETIZAÇÃO E SOCIEDADE: ALTERNATIVAS E CONHECIMENTOS

Autora: **Simone Coelho do Nascimento**¹

RESUMO

O desenvolvimento contém o breve histórico da psicopedagogia, salienta sobre a alfabetização e leitura quais as dificuldades e os desafios que são encontrados na sala de aula, alfabetização e sociedade buscas de novos caminhos, o direito e a educação, intervenções psicopedagógicas na escola e a aprendizagem e o psicopedagogo e considerações. Buscamos estabelecer relações com as teorias subjacentes aprendidas no curso de psicopedagogia e pedagogia para contribuir no processo de ensino para o aprendente que possui dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: psicopedagogia; alfabetização; sociedade.

Alfabetização e Sociedade: Alternativas e Conhecimentos

De acordo com Piaget, (1986) a educação reflete a filosofia política de qualquer sociedade e, por isso é vista como o principal fundamento da vida social. É através da educação que o indivíduo recebe, propaga e amplia a cultura, estende a cidadania, edifica saberes para o trabalho e para a vida.

Assumimos que entre os profissionais do processo educacional é comum e vasta a discussão sobre práticas e estratégias de ensino na busca de soluções para o fracasso escolar, a evasão e conseqüente exclusão social, reforçando a busca de um caminho para um ensino de qualidade.

Dada a característica, a educação deve ser planejada e organizada de forma a oferecer as mesmas oportunidades às crianças, jovens e adultos, independentemente de sua condição socioeconômica, cultural, física, mental, cognitiva, comportamental e abrangendo a todas as raças, etnias e sua linguagem de origem.

¹ Professora Especialista da Rede Municipal do Estado de São Paulo do Ensino Infantil e Educação Fundamental.

Dessa forma a escola, como instituição que favorece e proporciona o desenvolvimento do ser humano desde a infância até a idade adulta, deve procurar estimular e incentivar cada parte do cérebro, em suas múltiplas funções, buscando utilizar todos os recursos que possam contribuir.

A perspectiva biopsicológica examina o agente e suas capacidades, inclinações, valores e objetivos. É incluída uma consideração dos substratos genéticos e neurológicos do comportamento, assim como a análise do indivíduo em termos de poderes cognitivos, traços e disposição temperamental. (Gardner, 1995, p.50)

Para esse tipo de ensino que aborda Gardner no trecho acima, a proposição relaciona a inteligência com outras capacidades humanas valorizadas, essa perspectiva inevitavelmente considera que cada ato cognitivo é importante, envolve o indivíduo que pratica a ação ou uma variedade de tarefas ou domínios é proporcionar espaço para priorizar as diferentes inteligências, essas podem ter variações conforme heranças genéticas e disposições temperamentais.

Sob essa ótica, a de entender á partir desse ensino que abrange diversas capacidades, digamos revolucionária surgiu recentemente através de Howard Gardner, esse psicólogo e professor norte americano traz com sua concepção de inteligência "a capacidade para resolver problemas ou elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários".

Á partir dessa teoria de Gardner é considera a inteligência como possuindo várias facetas, que na verdade são talentos, capacidades e habilidades mentais; são chamadas de inteligências na teoria das Inteligências Múltiplas, como o próprio nome explicita. (Gardner, p.14, 1995)

Cabe ao profissional da educação interpretar as dificuldades do educando, estimulando os processos de construção do conhecimento, onde a criança obtém assimilação e acomodação, através da organização, procurando introduzir um novo conceito de esquema, sendo que esquema é uma estrutura cognitiva ou padrão de comportamento.

Adotar estratégias de trabalhos em grupos pode ser considerado um caminho, pois as crianças ajudam umas as outras na fase de aprendizado elas falam a mesma língua e usam as mesmas técnicas para aprender e como consequência uma vai auxiliando a outra e o professor vai colhendo resultados.

Dessa forma podemos afirmar que as crianças constroem sua identidade na fase escolar, dando organização e funcionamento, esse é o papel que exerce dentro do contexto social, no qual ela esta inserida, e refletindo na sociedade.

Segundo a linha teórica interacionista-construtivista destacamos que, as interações sociais de uma criança com outras ou com adultos no processo de construção do conhecimento, acontece com a experiência social, pois por meio dessa que a criança tem acesso á cultura, aos valores e aos conhecimentos historicamente criados pelo homem.

Em 1930, o psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky (1896-1934) já chamava a atenção para a importância da interação entre a criança e o professor e entre a criança e os colegas em situações de aprendizagem.

Vygotsky salienta a importância da atividade da criança na construção do seu conhecimento, tanto na família como na comunidade, esse processo dialético entre a criança e a sociedade tem na linguagem um dos signos mais importantes do desenvolvimento infantil. (Friedmann Adriana, 1996, p.65).

Para o autor, o principal critério de demarcação das diferentes etapas é o surgimento de formações qualitativamente novas na personalidade do sujeito. Uma formação nova é:

"(...) o novo tipo de estrutura de personalidade é de sua atividade, as transformações psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado". (Vygotsky, 1996, p:257).

Para professor Marcos L. Souza (2018), durante o processo de desenvolvimento as mudanças podem ocorrer de maneira lenta e gradual - períodos estáveis - ou de modo crítico e violento - períodos críticos, um dos princípios básicos da teoria de Vygotsky é o conceito de "zona de desenvolvimento próximo", representa a diferença entre a capacidade da criança de resolver problemas por si próprios e a capacidade de resolvê-los com a ajuda de alguém ou em outras palavras teríamos uma "zona de desenvolvimento auto-suficiente que abrange todas as funções atividades que a criança consegue desempenhar por seus próprios meios, sem ajuda externa.

Na prática observamos esse aspecto claramente, quando o professor auxilia o aluno a chegar à resolução de alguma situação problema ou mesmo quando outro aluno que já passou por essa mesma situação ajuda-o.

É impossível qualquer pessoa se desenvolver sem o meio social, e essa teoria é uma prova disto, a criança precisa do auxílio de adultos e de outras crianças para desenvolver-se plenamente e essa é a base dessa teoria.

Na educação infantil usa-se muito essa questão do signo, pois a criança ainda não é alfabetizada, então signos, objetos, símbolos, figuras que representem alguma coisa são de grande utilidade.

Pierce traz contribuições com a definição de signo:

Signo é aquilo que sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino interpretante do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu objeto. Representa esse objeto, não em todos seus aspectos, mas com referência a um tipo de ideia que eu, por vezes, denominei fundamento do representamento. (1980, p.46).

Quando falamos sobre alfabetização e sociedade não podemos deixar de citar Vygotsky, pois ele aprofundou-se no estudo do papel das experiências sociais e culturais a partir da análise do jogo infantil, afirma que no jogo a criança transforma, pela imaginação, os objetos são produzidos socialmente. (Friedmann Adriana, 1996, p.64).

Friedmann (1996) ressalta a importância dos signos para a criança "internalizar" os meios sociais. A certa altura do desenvolvimento, a criança amplia os limites de sua compreensão, integrando símbolos socialmente elaborados (valores, crenças sociais, o conhecimento acumulado da cultura e os conceitos científicos) ao seu próprio conhecimento (p.64).

A transmissão racional, intencional de experiências e de pensamentos a outros exige um sistema mediados, que tem por protótipo a linguagem humana nascida da necessidade do intercâmbio durante o trabalho. (Kohl, 2006, p.30).

É necessária uma linguagem adequada àquela faixa etária, para o bom entendimento do conhecimento a ser passado.

O estudo do uso de instrumentos isolado do uso de signos é habitual em trabalhos de pesquisa sobre a história natural do intelecto prático, assim como no procedimento de psicólogos que estudaram o desenvolvimento da fala e de todas as outras atividades que usam signos foram tratados como independentes da organização da atividade prática na criança. (Vygotsky, 1998, p.30).

Pesquisar a verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizadora, que constitui um estágio avançado da gênese do significado das palavras. (Vygotsky, 1996, p.35)

As formas mais elevadas do intercâmbio humano só são possíveis porque o pensamento do homem reflete a atualidade conceitualizada, é por isso que certos pensamentos não podem ser comunicados às crianças mesmo quando estas se encontram familiarizadas com as palavras necessárias a tal comunicação (Vygotsky, 1996, p.31).

Os psicólogos preferiram estudar o desenvolvimento do uso de signos como um exemplo de intelecto puro, e não como produto da história do desenvolvimento da criança. Frequentemente atribuíram o uso de signos e seus significados. (Vygotsky. p.31, 1998).

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos. (Vygotsky, 1998, p.33)

A criança pode tentar solucionar problemas através de formulações verbais e por apelos ao experimentador. Essa combinação de diferentes formas de atividades parecia-nos, a princípio confusa, no entanto, observações adicionais direcionaram nossa atenção para uma sequência de ações que tornou claro o comportamento da criança em tais circunstâncias.

O apelo verbal da criança a outra pessoa constitui um esforço para preencher o hiato que a sua atividade apresentou. Ao fazer uma pergunta, a criança mostra que de fato, formulou um plano de ação para solucionar o problema em questão, mas é incapaz de realizar todas as operações necessárias.

Através de experiências repetidas, a criança aprende, de forma não expressa (mentalmente), a planejar a sua atividade. Ao mesmo tempo ela requisita a assistência de outra pessoa, de acordo com as exigências do problema proposto. A capacidade que a criança tem de controlar o comportamento de outra pessoa torna-se parte necessária de sua atividade prática. (Vygotsky. p.39, 1998).

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (Vygotsky, p.40, 1998).

Criado com o auxílio da fala, o campo temporal para a ação estende-se tanto para diante quanto para trás. A atividade futura, que pode ser incluída na atividade em andamento, é representada por signos. Como no caso da memória e atenção, a inclusão de signos na percepção temporal não leva a um simples alongamento da operação no tempo; mas do que isso cria as condições para o desenvolvimento de um sistema único que inclui elementos efetivos do passado, presente e futuro. Esse sistema psicológico emergente na crença engloba agora duas versões: as intenções e as representações simbólicas das duas novas funções e as intenções e as representações simbólicas das ações propositadas. (Vygotsky. p.48, 1998).

A concepção do significado das palavras como unidade simultânea do pensamento generalizante e do intercâmbio social é de um valor incalculável para o estudo do pensamento e da linguagem. A criança reconhece através do contato com diferentes representações presentes no cotidiano e possuem a oportunidade de construir conhecimentos, valores e habilidades para a leitura que a desenvolve e oralidade se enfatiza no processo contínuo inserido na sociedade.

Segundo Peirce (1980), "todo pensamento é um signo", assim como o próprio homem para ele há três tipos de signos: ícone, índice e símbolo. Todos de igual importância para o desenvolvimento da linguagem.

O símbolo, "é um signo que se refere ao objeto que denota em virtude de uma lei, normalmente uma associação de ideias gerais que opera no sentido de fazer com que o símbolo seja interpretado como se referindo aquele objeto"(PEIRCE, 1980 - p. 81/82).

Exemplo disso é a aliança de casamento, que rapidamente associa ao que denota, a instituição casamento. Porque convenções culturais determinam que sejam assim, por isso o símbolo depende das experiências já vividas, são criações representativas em nossos pensamentos objetivando identificar com permanência algo que marque nossa memória.

Lembrando que todos os signos são interligados entre si, pois ao mesmo tempo que um objeto pode ser icônico ele pode ter um sentido simbólico, indicial, dependendo do ponto de vista com que observamos esse objeto.

(...) que entendemos nós por real? (...) realidade sem representação não possui relação nem qualidade. (...) não há elemento na consciência que não possua algo correspondente na palavra (...) Se cada pensamento é um signo e a vida é uma corrente de pensamento, o homem é um signo (...) porque o homem é o pensamento. É difícil para o homem entender isto, pois persiste em identificar-se com a vontade, com seu poder sobre o organismo animal, a força bruta. Ora, o organismo é tão-somente um instrumento do pensamento. (PEIRCE, 1980 - p. 81/82)

Os signos são de certa forma parte do nosso dia-a-dia, mesmo sem percebermos, eles nos ajudam a entender o mundo ao nosso redor e por este motivo, tem imprescindivelmente que fazer parte do processo-ensino aprendizagem.

Destacamos que a alfabetização e aprendizagem do aluno deve envolver todos os subsídios possíveis dificuldades e desafios fazem parte do processo, para que se atenda a uma emergência social de formar indivíduos qualificados com condições de compreender e atuar com competência no mundo em que vivem, ler e escrever com autonomia é ter condição de cidadania e garantia de aprendizagem permanente, alfabetização e a aprendizagem hoje busca novos caminhos com o profissional psicopedagogo.

CONCLUSÃO

A interdisciplinaridade pode ser observada nos profissionais que buscam a Psicopedagogia como especialização, os quais vêm de outras especializações, tudo o que diferencia no processo de aprender é analisado e se torna práticas um trabalho significativo conforme profissionais da área responsável, as diferenças se tornam estratégias de aprendizagens.

No entanto envolvemos o assunto alfabetização e a leitura, pois são imensas as dificuldades e os desafios que enfrentamos na sala de aula, e a associação é partilhar, agregar, unir informações e conhecimentos, possibilidade é tornar algo possível, apresentar algo para exemplificar que uma meta pode ser atingida, envolver o profissional Psicopedagogo na Instituição escolar é inter-relacionar a sociabilidade para fomentar as capacidades do aluno que por algum motivo não se sente capaz de alcançar os objetivos propostos pela escola.

A intervenção psicopedagógica traz inúmeras possibilidades de exploração para resolução do problema individual do aluno aonde se inserem com novas trajetórias de conhecimentos, várias experiências propiciam o confronto de ideias, a ruptura de estereótipos amplia a partir da problemática, soluções e maneiras de fazer diferente do cotidiano escolar.

BIBLIOGRAFIA

BLANCO, Leila de Macedo Varela; **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

BRASIL, **PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CONTINUADO**: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Alfabetização / Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_2.pdf. Acesso em: 14/09/2011 às 13h30.

BRASIL, Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, Senado, 1988.

_____, **Lei das diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996.

CURRY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo** - Editora Cortez - 15ª Edição - ano 2004.

FERREIRO, Emilia; **Alfabetização em processo**. São Paulo: Ed. Cortez, 1985.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v 4)

FRIEDMANN, Adriana, **Brincar: crescer e aprender, O resgate do jogo infantil**, Ed.Moderna, São Paulo, 1996

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática** 1. ed. Porto Alegre :Artes Médicas, 1995

GURGEL, Thaís. **Agrupamentos produtivos**. Disponível em:
http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0204/aberto/mt_245104.shtml. Acesso em: 19/05/2008 às 00h10.

HOFFMANN, Jussara. **Aprender a Ler ou a Gostar de Ler?** 2009. Disponível em:
http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_31665/artigo_sobre_rela%C3%87%C3%83o_entre_leitura_e_alfabetiza%C3%87%C3%83o - Acesso em: 12 de set de 2011- as 16h00min.

http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_8781/artigo_sobre_o_problema_da_alfabetizacao. Acesso em: 14/09/2001 às 13h45min. (EspaçoReservado1)

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre o Currículo: Currículo e desenvolvimento humano**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MARMELSTEIN, George. **Curso de Direitos Fundamentais**. São Paulo: Atlas, 2008.

MENDES, Gilmar; COELHO, Martins Inocêncio; GONET, Paulo Gustavo. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre o Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Dinâmicas em Literatura Infantil**, p.9, 1988, Ed. Paulinas

- PEIRCE, Charles Sanders. **Terceiridade degenerada**, In Conferências sobre o Pragmatismo. 1. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (col. Os Pensadores).
- PERES, Maria Regina. **Psicopedagogia: aspectos históricos e desafios atuais**. In: Revista de educação. PUC-Campinas, v.3, n.5, p. 41-45, novembro 1998.
- PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções às ações**. Porto Alegre: Artemed, 2000.
- RUBINSTEIN, Edith. **Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos**. 1 ed. São Paulo: Casa da Editora, 2001.
- SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia**
- SANDRONI, Laura C. e, MACHADO, Luiz Raul. **A criança e o Livro**. 1987 p.11 2ª edição.
- SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SERRA, Dayse. **Teorias e Práticas da Psicopedagogia Institucional**. Curitiba, IESDE, 2004.
- SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica 2004.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. . São Paulo: 9ª edição, Ed. Cortez, 2010.
- VIGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 6. ed. Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagens**. 1. ed. Martins Fontes, 1996.
- VISCA, Jorge. **Clínica Psicopedagógica: Epistemologia Convergente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- WEISZ, Telma. **A culpa pelo fracasso não é do aluno**. Revista Nova Escola. São Paulo, pp. 1-5, fev. 2000.
- WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo, Ática, 2002

TDHA: FAMÍLIA E SOCIEDADE A ESCOLA COMO MEDIAÇÃO E FORMAÇÃO

Autora: **Viviane Marques Moura Simão**¹

RESUMO

O transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) é um transtorno cerebral que afeta todos os aspectos da vida de uma pessoa, é caracterizado por desatenção ou hiperatividade, que é mais frequente e grave do que o que é tipicamente observado em indivíduos em um nível comparável de desenvolvimento. Aqueles que exibem hiperatividade extrema são comumente diagnosticados com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, aqueles com sintomas principalmente de desatenção são diagnosticados como hiperativo, indivíduo com ambos os grupos de sintomas são diagnosticados da mesma forma a menos que devidamente tratado, o TDAH pode interferir com o desempenho acadêmico, a autoestima e os relacionamentos profissionais e pessoais.

Palavras-chave: Escola, Educação, TDAH, Família.

INTRODUÇÃO

O TDAH é difícil de diagnosticar definitivamente. É um problema neurobiológico altamente hereditário caracterizado por dificuldades comportamentais que podem variar em intensidade. Ambiente, atitude e motivação interna podem influenciar comportamentos. Testes (uma combinação de testes neurológicos, psicológicos e educacionais, juntamente com uma detalhada história familiar) são usados para identificar o TDAH como o provável problema. O teste deve excluir outras causas para comportamentos do tipo. Estes incluem problemas médicos (tireoide, chumbo, intoxicação, diabetes, hipoglicemia, alergias, asma, anemia etc.), bem como problemas visuais ou auditivos e questões emocionais ou físicas, como estresse, abuso ou negligência. Um profissional experiente fará um diagnóstico diferencial, determinando se os sintomas são devidos ao TDAH, a um dos muitos transtornos comportamentais, de humor ou cognitivos que apresentam

¹ Professora na rede pública municipal de São Paulo, graduada em Letras pela Universidade Camilo Castelo Branco (2003) e em Pedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco (2013).

sintomas semelhantes ou a uma combinação. Um programa de intervenção que ligue a família e os sistemas escolares para atender às necessidades das crianças do ensino fundamental com TDAH faz-se constantemente necessária. Além disso, o sistema de saúde pode ser incluído no processo de planejamento de intervenção para os casos em que os pais decidam que seus filhos necessitem de medicamentos para o tratamento do TDAH. O objetivo deste artigo é descrever os principais componentes de um programa voltado para as preocupações acerca desses transtornos e os fundamentos teóricos sobre os quais eles serão sustentados.

Poucas crianças têm TDAH puro, percentagens elevadas têm comorbidade (coexistente) aprendizagem e ou deficiências de comunicação. Crianças, particularmente aquelas que não são diagnosticadas até ficarem mais velhas, podem também apresentar distúrbios afetivos e regulatórios (ansiedade, depressão, transtorno bipolar) ou comportamentos perturbadores (transtorno desafiador de oposição, transtorno de conduta, etc.). Eles podem ter desenvolvido dependência de drogas, muitas vezes como uma tentativa de se automedicar.

Existem características predominantes associadas ao TDAH, dentre as quais, Hiperatividade, Impulsividade e Desatenção. No entanto, uma criança pode ter TDAH, mas não se apresentar como hiperativa. O presente trabalho busca de modo geral desenvolver uma reflexão acerca da TDHA, para tanto lançaremos mão de pesquisas de cunho bibliográfico para sustentarmos nossa perspectiva científica.

CONCEITO DO TDHA

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) está entre os transtornos neurocomportamentais mais comuns que se apresentam para o tratamento de pessoas. Ele carrega uma alta taxa de problemas psiquiátricos comórbidos, como transtorno desafiador de oposição, transtorno de conduta, transtornos de humor e ansiedade e transtornos relacionados ao uso de cigarros e substâncias psicoativas. Ao longo da vida, os custos sociais e sociais do TDAH não tratado são consideráveis, incluindo o fracasso acadêmico e profissional, a delinquência, a segurança dos veículos motorizados e as dificuldades com relacionamentos pessoais (CALIMAN, 2009).

“As crianças com TDAH estão entre aquelas mais propensas a compartilhar o problema com um ou mais membros da família, sugerindo que os desequilíbrios neuroquímicos que contribuem para esse transtorno podem ter uma origem genética” (SMITH e STRICK, 2012, p.30).

Especialistas acreditam que há um componente genético substancial para o TDAH e que a condição é causada por uma desconexão neuroquímica entre duas partes dos lobos frontais dentro do cérebro. Isso afeta o desenvolvimento do sistema nervoso central e causa prejuízo na capacidade de concentração. Agregam-se a isso a dificuldade em organizar tarefas – ou permanecer na tarefa (perda rápida de interesse) e manter o esforço –, dificuldade com transições ou priorização de atividades, instruções e conclusão de trabalhos escolares, problemas com extravio de coisas necessárias para tarefas assemelhando-se facilmente um indivíduo distraído por estímulos estranhos que tem dificuldade em lembrar as atividades diárias.

“Ficar remexendo as mãos e pés quando sentado; não parar sentado por muito tempo; pular na hora do diagnóstico, correr excessivamente em situações inadequadas, ou ter uma sensação interna de inquietude; ser muito barulhento para jogar, ou divertir-se; ser muito agitado; falar demais; responder às perguntas antes de terem sido terminadas; ter dificuldade de esperar a vez; intrometer-se em conversas ou jogos dos outros” (ROHDE e BENCZIK, 1999 p. 39-40).

No caso da Hiperatividade esta experimenta atividade motoras constantes de maior magnitude, como mexer as mãos, dificuldade em permanecer sentado e fala excessivamente, resistência em regular a inquietação às demandas situacionais em canalizar a inquietação física em direções produtivas, ouvir os outros, torna-se facilmente distraído durante a prática de uma simples leitura. A respeito da Impulsividade cabe ressaltar a fala ou a ação sem considerar a consequência, demonstrando dificuldade em revezar os sentimentos, deixando-os fora de controle, o que pode resultar em comportamentos compulsivos obsessivos, bem como na necessidade de alta atividade de estímulo.

“A hiperatividade leva a criança a agitar as mãos ou os pés ou se remexer na cadeira, a abandonar sua cadeira em sala de aula ou em outras situações na qual se espera que permaneça sentado (na sala de aula toda hora pede pra ir ao banheiro), a correr ou escalar em demasia, em situações nas quais isso é inapropriado (“enquanto esperava para ser atendido, estava correndo nos corredores”), a ter dificuldades em brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer (“é muito barulhento, quando chega da escola parece que entrou em casa 10 meninos”) a estar frequentemente “a mil”, ou “a todo vapor”, e falar demais (“me cansa de tanto falar”) (ARGOLLO, 2003, p. 198-199).

No nível das funções corporais, o TDAH afeta várias faculdades mentais globais e específicas - função intelectual, controle de impulso, sustentar e mudar a atenção, memória, controle das funções psicomotoras,

regulação emocional, cognição de nível superior, incluindo organização, gerenciamento de tempo, flexibilidade cognitiva, insight, julgamento e solução de problemas; e sequenciamento de movimentos complexos.

No nível das atividades, o TDAH pode resultar em limitações em pelo menos dois domínios relevantes no primeiro podemos relacionar a aprender e aplicar conhecimento, incluindo leitura, redação e cálculo, já no segundo relacionar à tarefas e demandas gerais, incluindo o preenchimento de atividades únicas ou múltiplas, lidar com o próprio comportamento e controlar o estresse e a frustração.

O sucesso educacional, se referirá a problemas na aprendizagem e aplicação do conhecimento, incluindo a obtenção de notas e pontuações de testes padronizados, e de desempenho, o que inclui concluir tarefas escolares ou tarefas domésticas. No nível da participação social, o TDAH pode comprometer a principal área de vida da educação, incluindo a criação de restrições na mudança para o nível educacional, o sucesso no programa educacional e, finalmente, a saída da escola para o trabalho.

“O sistema educacional tradicionalista penaliza quem tem TDAH, pois exige que os alunos permaneçam quietos (em geral, sentados em carteiras desconfortáveis), que sempre sigam todas as regras, que mantenham a atenção por horas seguidas e que sejam avaliados por provas monótonas e sem permissão para interrupções.” (MATTOS, 2007. p. 75)

Qualquer um desses problemas funcionais pode ter muitos colaboradores, incluindo a condição de saúde e problemas funcionais em outros níveis de análise. Vamos nos referir às restrições na participação como problemas educacionais.

“As crianças que possuem desatenção acabam por desenvolver dificuldades em realizar tarefas escolares, é fácil de perder sua concentração, não costumam terminar suas tarefas em casa destinada a elas, não gostam de participar de atividades propostas que envolvam esforço mental, são desorganizadas perdendo seus pertences com frequência. Se estão na frente da TV costumam não responder quando lhe dirigem a palavra, parecendo estar sempre com a cabeça “no mundo da lua” (ARGOLLO, 2003, p. 198).

O tratamento para o TDAH pode ser eficaz, especialmente quando o diagnóstico é feito em uma idade precoce. Serviços adicionais são frequentemente úteis, como treinamento de habilidades de socialização, terapia ocupacional, organização, gerenciamento de tempo e capacitação de habilidades de estudo. Motivar a

criança com TDAH é fundamental para o seu sucesso. Quando motivados, desafiados e interessados, há realmente uma mudança em sua química cerebral. Às vezes, uma criança com TDAH precisa de um espaço tranquilo para se recompor quando as distrações se tornam muito. Se outras crianças quiserem saber por que ela pode fazer coisas que não podem, explique que todos na sala de aula são especiais, e isso é algo que ela precisa que é diferente do que você pode precisar.

FORMAÇÃO DOCENTE NO ACOMPANHAMENTO DO TDHA

Os alunos com TDAH aprendem melhor com tarefas escolares cuidadosamente estruturadas – nas quais o professor explica o seu objetivo e que as crianças colocam essas habilidades e conhecimentos no contexto das aprendizagens.

“O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.” (LIBÂNIO 2004, p. 227)

Professores eficazes visualizam suas expectativas sobre o que os alunos aprenderão e como devem se comportar durante a aula. Várias práticas relacionadas ao ensino foram consideradas especialmente úteis para facilitar esse processo, podemos destacar dentre tantas fornecimento de um método organizador avançado, que prepare os alunos para a lição do dia resumindo rapidamente a ordem das várias atividades planejadas. Explicar – por exemplo – que uma revisão da lição anterior será seguida por novas informações e que o trabalho em grupo e independente será esperado (SILVA, 2009).

Outra ação que pode representar um caminho promissor pode ser a revisão das informações sobre as lições anteriores, lembrar às crianças que a lição de ontem se concentrou em aprender. Explorar várias situações problemas que podem ser abordadas antes de descrever a função final do que se pretende na lição atual. Declarar o que os alunos devem aprender durante a aula, como os alunos devem se comportar durante a aula, identificar todos os materiais que as crianças precisarão durante a aula, em vez de deixá-las descobrir sozinhas os materiais necessários, diga aos alunos como obter ajuda para dominar a lição, uma boa alternativa

por exemplo, pode residir na preocupação em encaminhar as crianças para uma página específica no livro com o intuito de obter orientação sobre como preencher uma planilha. Quanto mais simples as expectativas comunicadas a um aluno com TDAH, maior a probabilidade de ele compreender e completá-las de maneira oportuna e produtiva.

A fim de conduzir as lições mais produtivas para as crianças com TDAH, os professores eficazes questionam periodicamente a compreensão das crianças sobre o material, investigam as respostas corretas antes de chamar os outros alunos e identificam quais alunos precisam de assistência adicional. Os professores devem ter em mente que as transições de uma aula ou aula para outra são particularmente difíceis para os alunos com TDAH. Quando eles estão preparados para transições, essas crianças são mais propensas a responder e permanecer na tarefa. Estrutura e consistência são muito importantes para crianças com TDAH, muitos não lidam bem com a mudança. Regras mínimas e escolhas mínimas são melhores para essas crianças. Eles precisam entender claramente o que é esperado deles, bem como as consequências por não aderirem às expectativas (SILVA, 2009).

Apoiar a participação do aluno na sala de aula é proporcionar aos alunos com TDAH dicas para permanecer na tarefa que serão convocados em breve. Chamar a atenção para as diferenças entre os alunos com TDAH e seus colegas de classe pode representar uma postura deletéria. Em todos os momentos, evite o uso de sarcasmo e críticas. A utilização de materiais audiovisuais para apresentar exercícios ou desenvolver uma explicação, um retroprojetor para demonstrar como resolver um problema que exija o reagrupamento. Os alunos podem trabalhar no problema em suas mesas enquanto você manipula a tela do projetor.

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NO TRATAMENTO DO TDHA

Crianças com TDAH correm claramente o risco de fracasso escolar precoce. Embora os sintomas do TDAH contribuam diretamente para os déficits educacionais e de relacionamento com os pares, os fatores de risco no ambiente familiar indiretamente contribuem para a falta de preparo para um desempenho competente na escola (SILVA, 2009).

As crianças com TDAH tendem a ter interações estressantes e conflitantes com os pais, o que dificulta que elas estabeleçam e mantenham fortes vínculos entre pais e filhos. Por sua vez, o fracasso em estabelecer

fortes vínculos com os cuidadores pode contribuir para os déficits de autorregulação. Esses déficits podem resultar em dificuldades no desenvolvimento de relacionamentos fortes com adultos e colegas na escola, o que pode levar a deficiências educacionais. Além disso, as crianças que têm dificuldades com a autorregulação geralmente apresentam níveis mais baixos de engajamento e motivação acadêmica do que os alunos sem essas dificuldades, o que também afeta negativamente os resultados escolares (ALMEIDA, 2004).

Além disso, as famílias de crianças com TDAH podem ter mais dificuldade em apoiar a educação de seus filhos do que outras famílias. Estruturar o ambiente doméstico para que ele promova a educação pode ser difícil para essas famílias, devido a relacionamentos conflitantes entre pais e filhos e comportamento infantil não compatível. Além disso, os relacionamentos entre pais e professores podem ser adversos como resultado de queixas frequentes dos educadores no que tange as crianças quanto a não cooperação e a probabilidade dessas posturas serem prejudiciais.

“O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é um problema de saúde mental que tem três características básicas: a desatenção, a agitação (ou hiperatividade) e a impulsividade. Esse transtorno tem um, grande impacto na vida da criança ou do adolescente e das pessoas com as quais convive (amigos, pais e professores). Pode levar a dificuldades emocionais, de relacionamento familiar e social, bem como a um baixo desempenho escolar.” (ROHDE, 1999, p.37).

Na escola, as crianças com TDAH frequentemente não estão engajadas no trabalho escolar e demonstram altos índices de comportamento disruptivo. Os problemas de atenção e comportamento dessas crianças podem forçar a relação professor-aluno e interferir na aprendizagem dos outros. As intervenções típicas em toda a classe geralmente não são suficientes para atender às necessidades dessas crianças e abordagens de intervenção especializadas são normalmente necessárias. Os planos de tratamento para o TDAH frequentemente incluem medicação estimulante e intervenções psicossociais visando dificuldades escolares ou comportamentais. A maioria das intervenções psicossociais é não sistêmica, ou seja, a intervenção tem como alvo a casa ou a escola ambas instituições funcionando separadamente. Intervenções escolares, como modificações ambientais, sistemas de reforço, ensino assistido por computador e tutoria por pares podem ter efeitos benéficos sobre o desempenho acadêmico e o comportamento escolar das crianças.

Da mesma forma, as estratégias baseadas na família, como a formação dos pais, que se concentra na mudança de comportamento da criança em casa e melhorar as interações entre pais e filhos, pode ter efeitos

benéficos sobre o comportamento em casa e na comunidade. Embora essas estratégias sejam eficazes, as intervenções escolares ou familiares administrados separadamente geralmente não são suficientes. Por exemplo, abordagens não sistêmicas não abordam totalmente os fatores familiares relacionados ao sucesso escolar. A pesquisa sugere fortemente que a melhor abordagem para a intervenção psicossocial para o TDAH é aquela que liga as famílias e as escolas para abordar os problemas-alvo e construir competências.

Como é o caso de vários programas que se preocupam com a questão dos transtornos, bem como quanto ao relacionamento entre pais e crianças com transtornos de atenção e comportamento numa teoria do apego que coloca uma forte ênfase no desenvolvimento e manutenção de relacionamentos entre as instituições. Por meio de interações positivas com os pais, as crianças aprendem habilidades de autorregulação que fornecem a base para relacionamentos com adultos e colegas fora de casa ampliando as perspectivas de socialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Crianças com transtorno de déficit de atenção (TDAH) estão em constante movimento. Na escola, crianças hiperativas se debatem em seus assentos, sacodem seus pés, batem seus lápis e falam incessantemente. Eles podem até levantar-se e vagarem pela sala de aula. O comportamento hiperativo não é uma escolha, mas uma expressão de um distúrbio biológico cerebral. Estudantes hiperativos também têm problemas com o controle de impulsos – entre outras coisas, eles não resistem ao impulso de se mover. Você pode dizer-lhes para ficar quieto ou parar de se mexer ou falar, mas em poucos minutos eles estarão de volta.

A escola deve realizar uma exploração completa e periódica ou estudo de todos os alunos com problemas emocionais, cognitivos e comportamentais, com o intuito de fazer um diagnóstico e estabelecer intervenções precoces e intensivas que evitem a evolução desfavorável da criança. Todas as crianças que foram privadas das aulas ou da escola ocasionalmente por problemas comportamentais devem ser avaliadas por métodos estruturados para investigar as causas e a origem de tais comportamentos.

É também responsabilidade da escola criar as melhores circunstâncias para o desenvolvimento educacional dessas crianças. O TDAH não deve ser usado como uma desculpa para não fazer, mas pelo contrário, é a razão para fazer algo positivo, essas crianças com necessidades educacionais especiais devem ser

consideradas e acompanhadas de maneiras específicas realizadas para cada caso. A gestão mais eficaz de comportamento inadequado na escola é uma alta qualidade pedagógica através de métodos que garantam conhecimentos e habilidades do professor e um programa educacional de qualidade, dinâmico e ajustado às características da criança com TDAH e um proporção aluno-professor adequada.

Manter uma colaboração positiva com a criança e sua família, com relação as soluções adequadas para problemas acadêmicos e comportamentais, estabelecendo o compromisso e a responsabilidade de cada um é tarefa primordial para uma educação que privilegie as diferenças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. *A emoção em sala de aula*. 4.ed. Campinas: Papirus, 2004

ARGOLLO, Nayara, *Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade: aspectos neuropsicológicos*. Psicologia Escolar e Educacional, v. 7, n. 2, p. 197-201, 2013.

BERGÈS, J, B; CALMETTES, S. *O que aprendemos com as crianças que não aprendem?* Porto Alegre: CMC, 2008.

CALIMAN, L.V. *A constituição sócio-médica do “fato-TDAH”*. Psicologia & Sociedade, v. 21, n.1, p. 135-144, 2009.

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

MATTOS, Paulo. *No mundo da lua: perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Lemos Editorial, 2003.

ROHDLE, L. A. P. & BENCZIK, E. B. P. *Transtorno de atenção/hiperatividade: o que é?: Como ajudar?* Ed. Artes Médicas Sul, 1999.

SILVA, ABB. *Mentes inquietas. TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade*. Rio de Janeiro: Objetiva; 2009.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. *Dificuldades de aprendizagem de a-z: guia completo para educadores e pais*. Porto Alegre: Penso, 2012.

AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Autora: Shirlei Aparecida Da Penha Ribeiro¹

RESUMO

Conhecer a dimensão afetiva e sua influência como aspecto colaborador para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança como pessoa é o assunto principal do artigo. A afetividade é indissociável das dimensões cognitivas e motoras, o “ensinante” deve olhar para as crianças como pessoas dotadas de emoção, razão, psiquismo e corpo considerando a dimensão afetiva como parte primordial no desenvolvimento global do mesmo, é necessário proporcionar um estado emocional estruturado para então ocorrer a assimilação do conteúdo sistematizado e conseqüentemente a aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Afetiva. Desenvolvimento. Aprendizagem. Professor. Aluno.

INTRODUÇÃO

Durante alguns anos o processo de escolarização tem sofrido um alto índice de defasagem escolar no ensino-aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário estudos de abordagens que possam facilitar as relações dos indivíduos envolvidos nesse processo.

A afetividade é uma das dimensões colaboradoras nesse processo, que estabelece entre os sujeitos professor-aluno uma estreita relação de empatia que facilitará o aprendizado de conteúdos sistematizados de forma significativa e prazerosa.

A afetividade está relacionada à forma como o professor relaciona-se com seu aluno, e este por sua vez relaciona-se com novos conhecimentos. Por ser mediador entre o sujeito e o conhecimento, o mesmo deve proporcionar a afeição do sujeito para a busca de conhecimento, tornando suas experiências motivadoras, com qualidade e significativas na aprendizagem e conseqüentemente levando-o a ter sucesso na vida acadêmica.

¹ Pós-Graduada em Arte e Musicalidade pela FACAB. Rede municipal de São Paulo. 2017.
E-mail: Shirlei_pribeiro@hotmail.com

AFETIVIDADE

Definir a Afetividade se faz necessário e dará subsídios para o entendimento de suas influências no processo de aprendizagem, assunto principal desse trabalho.

Segundo o dicionário informal:

Afetividade é a relação de carinho ou cuidado que se tem com alguém íntimo ou querido. É o estado psicológico que permite ao ser humano demonstrar os seus sentimentos e emoções a outro ser vivo. Pode também ser considerado o laço criado entre humanos, que, mesmo sem características sexuais, continua a ter uma parte de 'amizade' mais aprofundada. Em Psicologia, o termo afetividade é utilizado para designar a suscetibilidade que o ser humano experimenta perante determinadas alterações que acontecem no mundo exterior ou em si próprio. Tem por constituinte fundamental um processo cambiante no âmbito das vivências do sujeito, em sua totalidade de experiências agradáveis ou desagradáveis. (DICIONÁRIO INFORMAL).

Para esclarecer a manifestação da afetividade e sua influência no desenvolvimento do ser humano, é necessário ter como base os estudos de um dos maiores percursores desse tema, Henri Wallon.

De acordo com a perspectiva de Wallon (1979) sobre o desenvolvimento da criança, a vida psíquica é formada pelas dimensões afetiva, motora e cognitiva, que estão interligadas entre si.

A evolução da criança depende da capacidade biológica e do ambiente, pois, é o meio ambiente que permitirá o desenvolvimento de suas potencialidades de acordo com os estímulos.

A dimensão afetiva começa a se desenvolver no ser humano a partir dos seis meses de vida, dados de estudo realizado pelo Doutor Spitz (apud WALLON, 1979) com base na análise comportamental de bebês que passavam a maior parte do dia em creches, e bebês que passavam a maior parte do tempo com a mãe revelam que, os bebês que ficavam com a mãe e não frequentavam a creche tiveram um desenvolvimento psíquico e biológico melhor, devido ao laço de afetividade estabelecido na relação mãe-filho.

Pode-se dizer então que, é com a mãe logo nos primeiros meses de vida que a criança começa a desenvolver a capacidade de ordem afetiva com o meio, para posteriormente ter um desenvolvimento das outras dimensões considerado normal.

Polity (2003) também traz esse conceito de que se a criança tem um bom vínculo inicial com a mãe, a criança será favorecida pelo aparecimento de sentimento de confiança básica, que contribuirá para o desenvolvimento das demais funções psíquicas.

Com o passar do tempo a criança expande essa relação com outras pessoas que fazem parte do seu meio, ainda de forma global, mas, com certa distinção de acordo com a relação que tem com a pessoa. As etapas do desenvolvimento infantil acontecem de forma rápida até chegar à fase escolar.

Os textos de Vygotsky demonstram um olhar do autor não apenas para o aspecto cognitivo do ser humano, mas também um olhar para a dimensão afetiva, pois, para ele segundo REGO (1995), o homem é um ser que pensa, raciocina, deduz, abstrai, mas também sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza e deve ser visto na sua totalidade e não em partes fragmentadas.

Ainda segundo a autora as características das manifestações sobre o aspecto afetivo se dão por meio dos desejos, das necessidades, das emoções, motivações, interesses, impulsos e inclinações dos indivíduos, estes por sua vez dão origem ao pensamento, por isso, a importância de se discutir a influência da afetividade no processo de aprendizagem.

Afetividade está diretamente ligada às emoções, por isso, pode determinar a forma que as pessoas enxergam o mundo, e a forma como se comportam diante das situações que o mundo lhes apresenta.

Os indivíduos guardam acontecimentos durante toda a sua vida num processo histórico que podem ser positivos ou negativos para o seu desenvolvimento, a ausência ou presença do afeto, pode então, determinar como será esse desenvolvimento, principalmente no que se refere a autoestima. Quando há a presença do afeto, ou seja, quando o indivíduo recebe afeto em suas relações, principalmente a partir da infância, o mesmo terá um comportamento mais determinado e seguro diante das situações que o mundo lhe apresentar. Já na ausência de afeto nas relações durante o desenvolvimento do indivíduo, o mesmo poderá sofrer danos irreparáveis ao lidar com suas emoções como: ansiedade, fobias, insegurança, sentimento de incapacidade, depressão e dificuldade de aprendizagem. O indivíduo que não recebeu ou recebeu pouco afeto se tornará apático diante das situações que a vida lhe apresentar, seu comportamento será influenciado pela falta de afeto.

APRENDIZAGEM

Entender o que é aprendizagem e o que a envolve é o ponto marco para saber como encaminhá-la e favorecê-la.

Aprendizagem segundo RANGEL 2006, é um processo de reelaboração crítica do conhecimento nos níveis de compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação em que envolvem o raciocínio lógico, dedutivo e indutivo, fatores da intuição e do diálogo.

No processo de aprendizagem desenvolvem-se os aspectos sociocognitivos que incluem a ampliação do vocabulário, o uso da palavra e seus significados, sendo o pensamento recorrente a eles. Com a ampliação do vocabulário ocorre a ampliação da capacidade de pensar.

Em todo o processo de aquisições sociocognitivas, associam-se também possibilidades e fatores da inteligência: a razão (raciocínio), a ação e a emoção. (METTRAL in RANGEL, 2006).

Na criança a aprendizagem ocorre de forma concreta, global e imediata. Já nos pré-adolescentes e adultos, acontece de forma crescente, de abstração e elaboração do conhecimento através de processos sistematizados de reelaboração de conceitos, premissas, comparações e conclusões.

Para Rangel (2006) como forma de favorecer o processo de aprendizagem é importante ressaltar que os processos que a encaminham são de extrema importância para que a mesma aconteça, e deve ser de conhecimento de toda pessoa que irá mediá-la, sendo eles: a metodologia, as técnicas e as atividades.

A metodologia é o meio de abordagem a ser utilizada para viabilizar a aprendizagem. As técnicas se constituem em partes ou unidades de estudos específicos para a estruturação do conhecimento. As atividades facilitam a reelaboração e reconstrução do conhecimento no processo de aprendizagem. Importantes marcos no estudo sobre a educação contribuíram para o entendimento do desenvolvimento humano e consequentes influências na aprendizagem.

A começar por Piaget, que com base no estudo da mente, do intelecto, no ambiente natural e social, defende a teoria de que o desenvolvimento da inteligência ocorre por meio de processos naturais e espontâneos. Para o autor o desenvolvimento pode ser acelerado quando há a influência da família e da escola que estimulam a constituição de sistemas de transformações pelos quais as aprendizagens se concretizam.

Para Piaget (apud WADSWORTH, 1997) o desenvolvimento da inteligência passa por estágios, sendo:

Sensório-motor – de 0 - 2 anos de idade;

Pré-operatório – de 2 - 7 anos de idade;

Operações concretas – de 7 - 11 anos de idade;

Operações formais - à partir de 11 anos de idade.

Sensório-motor: considerado o comportamento mais primitivo do indivíduo que influenciará significativamente nos próximos níveis, há a manifestação e desenvolvimento dos aspectos afetivos e cognitivos, vistos como atividades reflexas indiferenciadas. As principais características desta fase são: coordenação da mão-boca - diferenciação através do ato de sugar e de pegar, coordenação olho-mão - reprodução de eventos importantes, coordenação de esquemas - aplicação de meios conhecidos para solução de novos problemas, antecipação, descobertas de novos meios mediante experimentação, representação - invenção de novos meios através de combinações internas.

Pré-operacional: neste nível a criança passa a ser cada vez mais conceitual e representacional, ela passa a ser capaz de formular sequências de ações por meio de representações. O pensamento é caracterizado pelo aparecimento de novas capacidades e as principais características desta fase são: egocentrismo, centração, a ausência de reversibilidade e a inabilidade de acompanhar transformações.

Operações concretas: nesta fase os processos mentais da criança se tornam lógicos, começam a desenvolver processos de pensamentos lógicos que podem ser aplicados a problemas reais, não apresentando dificuldades na solução de problemas de conservação, seriação, classificação e reversibilidade, não de forma avançada, mas a criança já não fica mais limitada à percepção torna-se capaz de resolver a maioria dos problemas cognitivos, o que no nível anterior não era possível. É nesta fase que a criança torna-se cada vez menos egocêntrica, utiliza a fala para o fim de comunicação tornando-se um ser mais social.

Operações formais: a partir deste nível a criança constrói um raciocínio e a lógica que o permite resolver problemas de todas as classes, as estruturas cognitivas adquirem maturidade e atingem o seu máximo quando totalmente desenvolvidas. Neste nível as operações lógicas passam a ser quantitativas e não mais qualitativas, a partir daí a qualidade de pensamento não sofre alterações, mas sim, tem a capacidade de continuar evoluindo.

Os níveis Piagetianos não estão dissociados da complexidade do ser humano e das relações que ele estabelece com o meio natural e social, ao contrário estão interligados entre si, sendo diferenças importantes a serem consideradas pela escola e educador para a escolha de conteúdos, métodos e conceitos de ensino-aprendizagem.

O segundo marco importante que traz princípios importantes para a compreensão da aprendizagem é Vygotsky (apud RANGEL, 2006), que explicita a importância das esferas sociais e históricas que ocorre com a interação entre o sujeito, a sociedade, a cultura, a história e o conhecimento.

A aprendizagem é estabelecida por meio da interação do indivíduo com o meio social, através dessa relação o mesmo elabora e acrescenta novos conhecimentos e percepções promovendo sua transformação. A aprendizagem impulsiona o desenvolvimento da zona proximal.

A zona de desenvolvimento proximal ponto primordial do desenvolvimento humano segundo Vygotsky (apud RANGEL, 2006) é o espaço de desenvolvimento entre o que o indivíduo já conhece e o que vai assimilar ao final do processo de cada aprendizagem, ocorre de forma progressiva e se estabelece com a parceria e mediação da família, professor e grupos sociais, também considerado como espaço de desenvolvimento entre o nível potencial e o real.

No nível de desenvolvimento potencial, encontram-se as predisposições ao alcance da aprendizagem, nesse nível encontram-se as funções em processo de amadurecimento.

O nível real é aquele que o indivíduo alcança em cada aprendizagem, demonstra independência e autonomia de compreensão e ação com o conhecimento adquirido.

Para que haja o desenvolvimento da zona proximal é fundamental que o mediador estimule a criança, identificando o processo usado por ela para chegar à aprendizagem, valorizando e reforçando as funções ainda não consolidadas como o pensamento intuitivo e a formulação de noção de conceitos, por isso, o professor assume um papel importante para propor estratégias de ensino que ampliem os espaços e oportunidades de aprendizagem.

AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Tendo esclarecido e definido o que é Afetividade e Aprendizagem, nessa seção será abordada a “Afetividade no processo de aprendizagem” a começar pelo papel do educador.

Segundo Max (1985), na educação há a presença do que dá e do que recebe, estando eles ligados por uma relação recíproca que traz modificações para ambas as partes. Os sentimentos de um aluno pelo professor podem ter influências de uma terceira pessoa para agradá-lo ou desagradá-lo, como por exemplo, a família ou a mãe mais especificamente pode influenciar.

O professor também pode ter influências externas trazidas não pelo aluno, mas sim pelo seu passado, por fatores da infância ou da sua posição social, por isso, o autor afirma que deve-se olhar para a psicologia afetiva do professor e não somente do aluno, pois o estado emocional do aluno geralmente depende da posição sentimental do professor:

...o autoritário provocará o temor inibitório no aluno; o que procura se fazer amar provocará na criança reações de complacência; aquele que se mostra maldoso despertará sentimentos e atitudes de oposição que levarão a uma educação contrária à desejada. (MAX, 1985, p.18).

As emoções e comportamentos do professor podem variar de acordo com cada aluno e isso influenciará em sua prática didática e metodologias que afetarão a aprendizagem do aluno de forma positiva ou negativa.

O autor traz o conceito de “par educativo” para explicar a relação entre o professor e aluno e como a educação supõe que essa relação deve acontecer, o que determinará os possíveis caminhos do processo ensino aprendizagem.

Na relação “par educativo” é o professor quem deve tomar a iniciativa para estabelecimento da relação, o mesmo deve proporcionar reações emocionais no aluno por meio da sua presença e postura que adota desde o início da relação. O professor quem vai escolher o tipo de relação a ser estabelecida com a criança, podendo ser em três perspectivas diferentes.

Na primeira perspectiva, o professor irá ignorar a vida íntima e os interesses da criança, é uma relação caracterizada pela indiferença do professor. Na segunda perspectiva o professor irá se preocupar com a vida da criança, com o objetivo de conquistá-la e de dominá-la, de impor suas ideias. Na terceira perspectiva irá se interessar pela vida da criança, com o objetivo de respeitá-la e enriquecê-la estabelecendo uma troca afetiva e intelectual, se doando sem requerer algo em troca, característica do “par educativo” pela troca e renúncia.

Sendo o professor guiado por esta terceira perspectiva, o mesmo se colocará numa relação de troca com seu aluno, quando ambos dão e recebem algo nessa troca promovendo um enriquecimento mútuo. O professor com essa visão de favorecer seu aluno por meio de um conhecimento melhor de cada um, irá contribuir para o desenvolvimento e aprendizado do mesmo, propondo mecanismos e estratégias de ensino adequadas para alcançar o objetivo do processo ensino aprendizagem.

Polity (2003) em sua obra “Ensinando a ensinar” contribui significativamente a respeito da relação professor-aluno no processo ensino aprendizagem. Afirma a autora que a relação de ambos agentes ocorre pela

capacidade do professor amar seu aluno, o professor que se disponibiliza em estar com seu aluno eleva suas próprias potencialidades emocionais, permitindo o crescimento e humanização de ambos. Polity dá o nome para essa relação de “Educação com afeto”. “O amor torna o trabalho educacional pleno de sentido e o transforma numa arte” (POLITY, 2003).

Quando há o estabelecimento de uma relação de afeto, confiança e amor o professor dá condições para que o aluno se expresse. Muitas vezes o mesmo projeta para o professor, colegas e escola, sentimentos originados em casa e destinados aos pais, se sentindo com medo de ir à escola ou de fracassar. Cabe ao professor identificar essa projeção e se colocar na função de mediador para a passagem desse sentimento da criança para a realidade, auxiliando-o na superação de seus receios, medos e ansiedade para o crescimento do mesmo, levando-o à autonomia. Ao proporcionar esse crescimento e superação o professor irá favorecer a assimilação dos conteúdos sistematizados e à aprendizagem.

Quando a criança volta seu interesse afetivo (libido) para o conhecimento e para a escola, este direcionamento dá a ela a possibilidade de controlar suas ansiedades e encontrar novas vias de prazer através deste direcionamento. A capacidade de tolerar frustrações é outro fator importante a ser levado em conta pela pedagogia. O limiar de tolerância varia em função de fatores constitucionais e/ou ligados à fragilidade do ego, auto-imagem e nível de expectativas. Por exemplo, o início do aprendizado da leitura ou da escrita requer a integração de vários setores – perceptivo, motores, da compreensão, comparação, seleção -, que implicam numa certa maturação egótica. (LEVISKY apud POLITY, 2003, p.46).

De acordo com Levisky (apud POLITY, 2003), havendo defasagem em uma das esferas – afetiva cognitiva ou psicomotora, poderá ocorrer no indivíduo um nível elevado de tensão com prejuízos afetivos gerando falta de estímulo para os estudos decorrente da falta de prazer que o indivíduo terá em aprender. Não basta ser dotado de inteligência para aprender, é necessário uma esfera emocional bem estruturada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação deve ser o mais favorável possível para seus envolvidos, a forma como ela é transmitida é de maior importância, até mesmo que o conteúdo sistematizado. O professor como agente principal do processo ensino-aprendizagem, deve olhar para o aluno como um ser global valorizando seu estado emocional para atraí-lo e motivá-lo a buscar o conhecimento. É necessário que o professor associe todas as dimensões necessárias para o aprendizado da criança e as relacione com amor, confiança, afeto, atenção, interesse e cuidado, é

preciso demonstrar que se importa com o aluno e o considera. Só assim tendo uma relação de “par educativo” conseguirá proporcionar a satisfação plena no processo ensino-aprendizagem de todos os envolvidos, principalmente o aluno.

REFERÊNCIAS

INFORMAL, dicionário. Sgnificado de afetividade. Disponível em:

<<http://www.dicionarioinformal.com.br/afetividade/>>. Acesso em: 16 de abril, 2013.

MAX, Marchand. **A afetividade do educador**/ Max Marchand; (tradução de Maria Lúcia Spedo Hildorf Barbanti e Antonieta Barini; direção da coleção Fanny Abramovich). – São Paulo: Summus 1985.

POLITY, Elizabeth. **Ensinando a ensinar: educação com afeto**/ Elizabeth Polity. – 2. Ed. rev. – São Paulo: Vetor, 2003.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para aprendizagem e a dinamização das aulas**/ Mary Rangel – Campinas, SP: Papirus, 2005. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**/Teresa Cristina Rego. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. – (Educação e conhecimento).

SALLA, Fernanda. O conceito de afetividade de Henri Wallon. Disponível em:

<<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/conceito-afetividade-henri-wallon-645917.shtml>>. Acesso em: 16 de abril, 2013.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**/ Barry J. Wadsworth; tradução de Esméria Rovai; supervisão editorial Maria Regina Maluf. – 5. Ed. – São Paulo: Pioneira, 1997. – (Biblioteca Pioneira de ciências sociais. Educação).

WALLON, Henry. **Psicologia e educação da criança**/ Henry Wallon. Lisboa: Veja, 1979.

EDUCAÇÃO E AS NOVAS TECNOLOGIAS

Autora: **Daniele Barboza Cabral**

RESUMO

No contexto educacional fazem-se necessárias discussões e estudos sobre as diferentes estratégias a serem utilizadas na prática pedagógica. Neste artigo, decidiu-se pesquisar como o professor articulará o conhecimento em sala de aula na era cibernética. Realizou-se uma revisão teórica e bibliográfica com intuito de evidenciar alguns caminhos e demonstrar como as novas tecnologias afetam suas práticas educacionais. Como resultados, percebeu-se que a tecnologia é muito importante no processo de ensino e aprendizagem, cabendo às instituições proporcionar formação aos docentes.

Palavras-chaves: ensino aprendizagem; tecnologias; recursos didáticos pedagógicos.

INTRODUÇÃO

As novas tecnologias educacionais têm a finalidade de auxiliar e/ou complementar o ensino, agregando novos recursos no processo de ensino-aprendizagem. Esse tema é de interesse em estudos de vários pesquisadores da área educacional, que buscam relatar as consequências, benefícios, caminhos a seguir.

Um dos objetivos principais das tecnologias educacionais é potencializar o processo de ensino-aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Hoje temos uma sociedade conectada, com e-mails, chats, redes sociais, celulares e o professor pode fazer uso dessa tecnologia como parceiro no seu dia a dia.

Com a pandemia, o uso das tecnologias foi intensificado, facilitando e não interrompendo o processo educacional devido o isolamento.

É necessário, ressaltar que as tecnologias educacionais não são propriedades neutras ligadas à eficiência produtivista na docência. Inserem-se em contextos muito mais amplos, um “campo de batalha” que abarca opiniões favoráveis e contrárias e que não determinam, na sociedade de hoje, os benefícios e malefícios que possam trazer ao ensino. Ferreira e Carvalho (2018), apontam para esta contradição em um artigo que falam sobre a pertinência da utilização de recursos educacionais abertos, incluídos no Plano Nacional de

Educação (2014-2024), e sua delimitação como uma ferramenta neutra, que pode levar a educação para outros patamares, inalcançáveis com o ensino aplicado sem estas tecnologias:

No domínio da educação e tecnologia há, especificamente e de forma cuidadosa e fundamentada, uma concepção de tecnologia educacional como uma área de conflitos e tensões entre pautas distintas e ideologicamente carregadas, caracterizada por discursos que tendem a naturalizar sua relação com a educação e, assim, mascarar a não neutralidade da tecnologia. (FERREIRA; CARVALHO, 2018, p.740-741).

Este trecho apresenta, de forma concisa, as contradições e resistências que a introdução das tecnologias educacionais enfrentou, devido à imposição destas - em alguns contextos - como um modelo de “salvação da educação no Brasil”. A própria contraposição, entre crianças “digitais” e professores “analógicos” é um grande gap para a utilização de tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação, como apontam Mamede-Neves e Duarte (2008), em seu trabalho que analisa as tensões vividas pela escola brasileira face ao acelerado desenvolvimento tecnológico das últimas décadas, e os modos de uso e de apropriação das TIC na escola:

Porém, crianças e jovens “nativos digitais”, os que chegaram ao mundo após a popularização dos computadores pessoais e a criação da internet, compõem um segmento de usuários de TIC que não só faz uso corrente das mesmas como, também, antecipa o que está por vir, explora de forma criativa e diversificada tudo o que essas tecnologias têm a oferecer, ultrapassando, inclusive, os limites originalmente estabelecidos para o uso regular delas. Diferente, portanto, da imensa maioria dos professores que, pelas suas idades, são, em geral, imigrantes digitais. (MAMEDE-NEVES, DUARTE, 2008, p.777).

Ocorre, um choque geracional, já que essa geração enxerga no mundo virtual, o território perfeito de formação, informação, interação, diversão e educação, colocando um grande desafio no caminho dos educadores, rumo a interação entre as tecnologias e o processo de ensino-aprendizagem. Esta delicada relação apresenta outras nuances e obstáculos, como apontou Maria Rita Oliveira, em um artigo que fala sobre o tema, que atenta para outras formas em que as tecnologias podem prejudicar a docência, ainda que sua efetividade seja comprovada:

Deve-se, finalmente, lidar com os recursos tecnológicos da sociedade do conhecimento de forma crítica, o que envolve o entendimento de que: a) esses recursos estão inscritos nas relações capitalistas de produção, num contexto de redefinição da teoria do capital humano, que é reconceitualizado, nas

novas organizações, como capital intelectual; b) esses recursos articulam-se com questões atuais do desemprego estrutural e subemprego; [...]. (OLIVEIRA, 2001, p.107).

A ideia de que a tecnologia é possível para substituir a presença do educador é algo imanente nos meios educacionais que propõem a elevação das tecnologias educacionais ao status de “solução redentora” dos problemas educacionais. Os que pregam essa ideia não percebem que as tecnologias é produto da ação humana, historicamente construídos, expressando relações sociais das quais dependem, mas que também são influenciadas por eles. A tecnologia chegou para auxiliar, modernizar, reformatar a educação, mas sem a premissa da substituição, pois devem complementar o trabalho da docência, facilitando a apreensão de conhecimentos.

O uso das tecnologias educacionais, junto a propostas educacionais concebidas/implementadas a partir das ideias de ensino é o que é mais indicado por profissionais de educação e a sua apropriação pela instituição deve ser realizado a partir do entendimento de que a tecnologia educacional é uma produção social e, como tal, deverá ocupar seu espaço, que tem como intuito a socialização do saber produzido. Mamede-Neves e Duarte apontam, em outro trecho de seu trabalho, para a importância de que neste conjunto, aluno, professor, TE e escola, esta última jogue um papel fundamental, pressupondo que a instituição esteja disposta a trabalhar no seu currículo para que as TE sejam incorporadas de forma motivadora e transformadora:

Em face disso, acreditamos que a escola precisa se deslocar das concepções de ensino/aprendizagem, nas quais o livro e ela própria se configuram como únicas possibilidades de aquisição de conhecimento e de cultura (tomada apenas como erudição), em direção a outras concepções, em que conhecimento, cultura e comunicação se aproximam, na medida em que são pensados a partir de novos parâmetros teórico/conceituais. (MAMEDE-NEVES, DUARTE, 2008, p.782).

Ou seja, para a adequada apropriação de conhecimentos por meio das novas tecnologias educacionais é imprescindível que todos mudem na sala de aula, criando assim condições melhores para a absorção dos múltiplos conteúdos, mediados por novas tecnologias educacionais, permitindo que a escola cumpra seu papel de escolarizar as novas “gerações digitais”, incluindo em seu currículo, práticas escolares e metodologias de ensino, outras formas de ensinar e aprender, que não anteriormente estavam disponíveis. Aqui entra a formação continuada de professores para que a utilização/introdução das tecnologias educacionais no âmbito da escola seja algo efetivo. O trabalho realizado por Machado e colaboradores (2021) focando na formação docente prévia de dispositivos digitais para o exercício de suas funções e aprimoramento das práticas pedagógicas, na utilização das tecnologias educacionais em sala de aula, demonstra que este ponto não pode

ser negligenciado. Se de um lado há um corpo discente altamente conectado às inovações tecnológicas do cotidiano, o descolamento do corpo docente destas tecnologias, fatalmente, desencadeará no processo de aprendizagem:

Pensar a educação e os processos formativos a partir dos contextos atuais é urgente e necessário. Estabelecer estratégias que favoreçam essa dinâmica constitui uma das possibilidades de qualificar a educação mediante ações concretas, que viabilizem que os movimentos formativo e autoformativo se constituam de forma intrínseca ao fazer docente. [...] Um dos desafios apontados [...] diz respeito à superação do individualismo da prática docente e da própria carreira profissional. Os recursos tecnológicos e os espaços interativos virtuais têm potencialidade para mobilizar o rompimento da solidão profissional docente, o que nos impele a apostar na continuidade dos estudos, exercitando a criação de modos operacionais para tirar proveito daquilo que já está no cotidiano da ação docente. (MACHADO et al., 2021, p.14).

A formação continuada dos educadores, contemplando processos auto formativos e colaborativos, encontra nos recursos tecnológicos meios que agregam novas possibilidades, tanto nos aspectos individuais quanto nos coletivos. Hoje, é preponderante que ocorra, pois, a urgência das tecnologias educacionais coloca os educadores frente ao dilema apresentado por Pedro Demo, em um trabalho que pregava por rupturas na educação, reafirma o propósito das ideias anteriormente aqui apresentadas:

A escola, porém, tende a encolher-se em seus usos e costumes, mesmo proclamando a “transformação social”. Por exemplo, foi decantada em prosa e verso a “lousa eletrônica”. Permite maleabilidade acentuada (pode ser gravada, se houver na sala ambiente de internet; o que se escreve pode ser deslocado; pode ser apagada e refeita, etc.), mas, quase sempre, para sustentar a velha aula. Aproveita-se como confirmação de práticas obsoletas, já que serve principalmente para facilitar que o aluno a copie/grave sem maior esforço em seu computador. (DEMO, 2010, p.866-867).

Pedro Demo aponta, ainda, a necessidade de estratégias formativas comporem políticas de formação docente, sendo acompanhadas de forma planejada. É muito importante que não se perca de vista que, além da contribuição óbvia da inserção de tecnologias educacionais em sala de aula, há uma diferenciação social no ensino brasileiro que impede o amplo acesso destas inovações.

A estrutura escolar é um fator que deve ser considerado, o espaço físico precisa oferecer ao estudante condições necessárias para que possa realizar as atividades, contribuir com as relações interpessoais, oferecer possibilidades que possam conceder uma dinâmica de aquisição de conhecimento maximizada.

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos. (IMBERNÓN, 2010, p.75).

DESENVOLVIMENTO

A figura do professor é indispensável para a Educação, em qualquer época e em qualquer nível de formação, pois a este profissional cabe o papel de mediador entre o conhecimento e o educando. Diante das transformações observadas no decorrer do século XXI, espera-se que o educador saiba como lidar com as tecnologias dentro da sala de aula.

O uso das tecnologias educacionais como ferramenta didática, possibilita o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem mais interativo, dinâmico e contextualizado com a realidade dos estudantes, gerando maior interesse e autonomia dos discentes no desenvolvimento e construção do conhecimento.

A educação tem sido o palco de muitas mudanças nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da identidade das crianças que em muitos casos já nascem tendo oportunidades de acesso à informação.

Santos (2012, p.74) relata que as tecnologias educacionais impõem uma revolução na qual as práticas pedagógicas atuais sejam revisadas e que os preceitos pedagógicos baseados na Era Industrial e na relação homem-trabalho-máquina sejam deixados de lado em favor de uma revolução humanística tanto na sala de aula como no aluno agente social e no currículo escolar vigente.

Mercado (2018,p.2) argumenta que as Tecnologias de Informação e Comunicação, independentemente do formato que tenham, seja dentro ou fora da sala de aula, definem os contornos de uma sociedade marcada pela prescindibilidade da interação presencial, isto é, as inovações digitais e virtuais dentro do escopo escolar está criando uma nova geração que independe majoritariamente das aulas presenciais, que são sobrepujadas ou complementadas por um paradigma digital-virtual (ciberespaço), o que obriga instituições escolares e os profissionais envolvidos a repensarem, reaprenderem e reavaliarem suas ideias em respeito de formação escolar e educação.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A UTILIZAÇÃO DAS TIC

Um dos fatores a serem considerados é a formação dos educadores para instrumentalização e capacitação na aplicação dessas tecnologias. Nicoleit, Gonçalves e Giacomazzo (2014, p.2) ressaltam que existe sim um esforço dos Governos Federais nas últimas duas décadas para o uso pedagógico de recursos digitais (*softwares, hardwares*) e virtuais (*Internet, aplicativos para smartphones, AVA's, diversos*) através do Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado), criado em 1997 e responsável por articular a oferta e distribuição de recursos multimídia para uso didático das Tecnologias da Informação e Comunicação.

Acerca de estados e municípios brasileiros, cada um deles possui suas próprias diretrizes educacionais de formação de docentes aliado à educação tecnológica, ressalta Corrêa e Scherer (2018, p. 218), sendo que as universidades ainda são a base primária de formação e continuação do corpo docente. Mas Bonilla e Pretto (2007, p.76) complementa que ainda falta na formação continuada do professor uma expansão do interesse tecnológico, e que estes sejam imersos em uma cultura digital cada vez mais presente para que possam assim fazer uso dos recursos tecnológicos no campo das salas de aula.

Morosov Alonso e Garcia-Silva (2013, p. 564) acrescenta que a formação dos professores necessita ser reestruturada com urgência para que este consiga ser o elo firme e contínuo de construção e reconstrução do conhecimento, citando a educação básica como um dos maiores desafios, haja visto que a primeira formação ainda não está ambientada a este tipo de educação, ainda que os discentes já tenham acesso a inúmeras tecnologias.

Santos (2012, p.76) menciona que não adianta uma escola ter um bom currículo escolar voltado para tecnologias tal como a disponibilização de *softwares, hardwares, internet* e acesso robusto dentro da sala de aula ou à distância se o professor não consegue ou não foi preparado adequadamente para a demanda de um processo pedagógico digitalizado-virtualizado.

Takemoto e Brostolin (2015, p.74) abordam em seu trabalho o contexto da Educação Infantil como exemplo, trazendo a primeira infância, sendo um período de reconhecimento com ser humano e social, com direitos que devem ser respeitados e necessária de interações para criação de uma personalidade comunitária.

Takemoto e Brostolin (2015, p.74-75) continua do exemplo anterior relatando que se estas crianças moram em comunidades de baixa renda e têm como referência a televisão e um ou dois smartphones por família, onde estas mesmas crianças interagem quando podem, estas formas tecnológicas passam a ser a

tecnologia de referência delas, ainda que seja para o entretenimento. A formação do professor, básica ou continuada, deve contemplar meios para que este reconheça o entorno social no qual está atuando em seus planos de aula e possibilite uma contextualização das aplicações das TIC nas salas de aula.

Ensinar e aprender, nesse cenário, é projetar para um contexto novo e em parceria com os próprios alunos, que chegam à escola com uma bagagem muito grande de conhecimentos digitais. No entanto, com tanta informação, eles necessitam do professor para orientá-los e desafiá-los na sua formação integral como seres humanos. (MODELSKI, GIRAFFA e CASARTELLI, 2019, p. 4).

Bonilla e Pretto (2007, p.75-76) estipulam em seu trabalho quais indicadores ideais qualitativos para a avaliação da eficiência de um Programa de Formação Continuada de Professores devem merecer atenção, em um âmbito de aproveitamento do docente em relação às TIC:

- I. Processos horizontais - A formação do professor deve procurar desestabilizar a hierarquia e a verticalidade próprias de uma cultura pedagógica sedimentada ao longo dos anos
- II. Processos coletivos - A formação do professor deve considerar que numa dinâmica de rede todos participam e a produção é coletivizada;
- III. Centros instáveis - A formação do professor deve fazer o docente considerar que nos processos pedagógicos não há centralidade fixa, ou seja, ora o professor é o centro, ora o aluno, ora outro ator ou mesmo um elemento físico, o que procura desestabilizar certas concepções pedagógicas que, apesar de diferirem do foco, mantêm a ideia da centralidade estável;
- IV. Currículo hipertextual - A formação do professor deve fazer o docente compreender que a partir deste que os sujeitos do conhecimento podem/devem construir seus percursos de aprendizagem em exercícios de interação com os outros atores do processo, com as máquinas e com os mais diversos textos;
- V. A participação efetiva - A formação do professor deve fazer o docente considerar que, para vivenciar o processo pedagógico, todo sujeito é convocado a participar na/da rede, sendo impraticável um mero assistir;
- VI. A formação permanente e continuada propriamente dita - A formação do professor deve fazê-lo entender que o movimento acelerado da contemporaneidade transforma a todo instante as relações que são estabelecidas no espaço/tempo, o que exige um processo contínuo de tratamento de informações e, simultaneamente, uma relação com a produção permanente de novos conhecimentos diante de realidades mutantes;

- VII. A cooperação - considerando que para o sistema de rede funcionar, os participantes necessariamente são convocados a cooperar, contribuir com o processo de produção coletiva;
- VIII. A sincronicidade na aprendizagem - A formação do professor deve por considerar a importância do estabelecimento de conexões laterais e não apenas sequenciais.

Os indicadores apresentados aqui devem se converter em uma materialização de componentes curriculares abrangentes, plurais, descentralizados e flexíveis conforme a realidade de cada escola, uma vez que Corrêa e Scherer (2018, p. 218) também concordam que as atividades curriculares dos professores preparados e formados por um Programa de Formação eficiente, eficaz e competente consegue dar aos educadores, estritamente os de educação básica, provimentos para superar a fragmentação do currículo nas tecnologias utilizadas, bem como estipular um modelo de aula participativo dos alunos, seja dentro de sala de aula ou à distância.

Modelos de práticas pedagógicas baseadas em currículos reforçados pelas TIC procuram, em concordância com Nicoleit, Gonçalves e Giacomazzo (2014, p.4) dinamizar as relações entre os entes envolvidos no processo educacional muito além do espaço-tempo das salas de aula, ainda mais quando o corpo docente possui o domínio para aplicar as tecnologias dentro dos índices aceitáveis de participação efetiva dos alunos e de outros professores, na cooperação e na sincronicidade do conteúdo dado.

ASPECTOS DO CURRÍCULO ESCOLAR RELACIONADO COM AS TIC

No âmbito da teoria pedagógica já há uma grande discussão a respeito e como o currículo escolar pode embarcar as atividades práticas devido às diversas definições e as diversas camadas de aplicabilidade que ele pode possuir, o que de acordo com Morosov Alonso e Garcia-Silva (2013, p. 563) pode atrair ou repelir o educando em formação para uma perspectiva mais ou menos crítica do ambiente social, assim como suas atuações neste campo podem ser mais ou menos assertivas.

As Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica, com base na Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) definiu em cinco parágrafos de suas ideias-força características relacionadas com a integração das tecnologias no currículo escolar

V - A promoção e a ampliação do debate sobre a política curricular que orienta a organização da Educação Básica como sistema educacional articulado e integrado; VI - a democratização do acesso, permanência e sucesso escolar com qualidade social, científica, cultural; VII - a articulação da educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social; VIII - a gestão democrática e a avaliação; IX - a formação e a valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2013, p.9).

Isso significa que as diretrizes nacionais educacionais de 2013, baseadas na LDB já previam as ferramentas tecnológicas como formas democráticas de integralização e democratização do currículo escolar e das práticas pedagógicas na educação básica; Todavia, Bonilla e Pretto (2007, p.74) enfatiza que a realidade dos currículos que incorporam as TIC não perpassa os discursos ideologizados que veem essas tecnologias como fórmulas mágicas de salvação predeterminadas, acentuando uma dificuldade de associação plenamente eficiente entre o currículo escolar e as TIC.

Se, por si só, transformar o currículo escolar em ação pedagógica já é uma tarefa desafiadora, imagine-se então que agregar as tecnologias digitais-virtuais no campo da educação acrescenta a este processo de recriação pedagógica o que Quadros-Flores e Ramos (2017, p.196) chama de “recriação pedagógica e didática”, mediante a nova geração que já pertence a era da digitalização do século XXI.

Kuin (2009, p.2) explica que adicionar o elemento tecnológico e virtualizado do educar no currículo escolar já tradicional intensifica o desafio de transformação em prática pedagógica, pois a natureza das diversas tecnologias propostas para aplicação podem encontrar resistências históricas no modus-operandi de regimentos escolares e de práticas docentes tradicionais, de forma que, dependendo da digitalização ou virtualização.

Ainda, Kuin (2009, p.2) complementa que as TIC:

“ (...) se apresentam com desafios complementares, por conta de sua natureza, que desestabiliza o ritmo do fazer comportado historicamente construído e mantido na vida escolar, insinua possibilidades diversificadas de interlocução dentro e fora da escola e potencializa o acesso a informações que podem ainda ser inéditas aos materiais didáticos e aos professores.

As adversidades de incorporar uma TIC no currículo escolar são ainda mais sentidas quando se fala da educação básica pública. Bonilla e Pretto (2007, p.74) menciona tecnologias, como o Computador Pessoal (*Personal Computer*, ou simplesmente, PC), os *smartphones* e a *Internet* como as tecnologias mais tangíveis entre alunos e professores de escolas públicas e, ainda assim, pouco aproveitadas e sustentadas pelas práticas pedagógicas, uma vez que se deparam com obstáculos tais como:

- Laboratórios escolares desestruturados;
- Falta de internet livre ou velocidade de conexão insuficiente;

- PC's e Smartphones antigos / desatualizados/ com sistemas não funcionais, tanto dos discentes quanto dos docentes
- Inexatidão diagnóstica de aplicação, em todas as esferas, em relação ao currículo e planejamento escolar

No campo da Educação à Distância (EAD), os currículos escolares, consoante Oliveira e Araújo (2016, p.2) diz que o desafio da implantação das TIC, especialmente na Educação Infantil, é o de oportunizar conteúdos escolares de desenvolvimento cognitivo, sensorial e social com a riqueza e a sociabilização tida nas aulas presenciais. “Atualmente, percebe-se uma dificuldade em romper com arranjos espaciais convencionais que façam parte do ambiente de aprendizagem das crianças, onde elas descubram sua utilização social enquanto brincam, de tal maneira que aprendam sobre si e sobre o mundo” (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2016, p. 4).

Apesar disso, Nicoleit, Gonçalves e Giacomazzo (2014, p.2) concorda que a adoção das TIC dentro de uma visão pós-crítica do currículo escolar pode ser utilizada como uma estratégia de aproximar os entes da educação básica, estritamente crianças na Educação Infantil, pois seria uma forma de aproximá-las de possibilidades únicas dentro do contexto de valorização cultural, desenvolvimento cultural e histórico dos grupos étnicos mais vulneráveis e administrar aos educandos, desde cedo, os conceitos da modernidade como a razão e ciência.

Um crescente número de especialistas do campo da educação e da gestão de políticas educacionais, tanto no Brasil como no exterior, tem proposto o uso das TICs como uma estratégia para aproximar as crianças das atividades e dos conteúdos escolares. Mais do que isso, para muitos especialistas, a introdução das TIC no contexto educacional traz possibilidades únicas, que podem transformar o papel da escola, ainda estruturada dentro de pressupostos do século 19, quando esta era desenhada para receber estudantes com perfis e objetivos completamente diferentes dos atuais. (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2016, p. 4).

Um dos desafios do currículo escolar é o de não somente tornar mais democrático e dinâmico as práticas pedagógicas através da adoção de meios tecnológicos, mas sim afastar-se, não totalmente, da mecanização do ensino tecnicista, tal como Tavares (2017, p.157) reforça: “Conhecimento não é só aquisição e apropriação de conteúdo, mas também aprender a transformá-los em saberes para a vida e à participação na sociedade em que está inserido. Essa visão de uma formação integral do aprendiz deve estar intrínseca na prática docente” (TAVARES, 2017).

Em face disso, Mercado (2018, p.16) acrescenta que a questão esbarra no currículo escolar não como

mero promotor de tecnologias na educação, mas como um agregador das TIC nas aplicações das rotinas escolares, seja dentro das salas de aula, seja na impossibilidade de aulas presenciais que aconteçam através dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's). A figura 01 ilustra quais as etapas para a confecção de um currículo escolar eficiente baseado na aplicação de TIC's para melhor desempenho escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas tecnologias vieram para ficar e com estas, o trabalho docente novamente se revitaliza e cria outras possibilidades de ensino que somente a tecnologia educacional pode permitir.

Observa-se que a formação continuada do educador e a construção de um currículo escolar que não ampare as TIC alicerçadas na realidade interna e externa da escola tendem ao fracasso refletido em práticas pedagógicas que podem criar um efeito contrário de estímulo ao aprendizado.

Consequentemente, as instituições escolares e seus professores devem repensar em conjunto suas práticas educacionais, tanto para envolver as TIC no contexto prático como para reavaliar como essas ferramentas estão sendo utilizadas. Este presente estudo carece de informações e está aberto a estudos futuros, não conflitante com interesses.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, C. N.; FLEITH, D. S. **Uso da Tecnologia na Prática Pedagógica: Influência na Criatividade e Motivação de Alunos do Ensino Fundamental**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v.34, e3435, 2018. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3435>.

DEMO, P. **Rupturas urgentes em educação**. Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v.18, n.69, p.861-872, out-dez 2010.

FERREIRA, G. M. S.; CARVALHO, J. S. **Recursos educacionais abertos como tecnologias educacionais: considerações e críticas**. Educação e Sociedade, Campinas, v.39, n.144, p.738-755, jul-set 2018.

FUZA, A. F.; MIRANDA, F. D. S. S. **Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino fundamental e na formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.25, e250009, 2020. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019250009>.

GONÇALVES, I. A.; FARIA FILHO, L. M. **Tecnologias e educação escolar: a escola pode ser contemporânea do seu tempo?.** Educação e Sociedade, Campinas, v.42, e252589, p.1-14, 2021.

<https://doi.org/10.1590/ES.252589>.

MACHADO, G. B.; MACHADO, J. A.; WIVES, L. K.; SILVA, G. F. **O uso das tecnologias como ferramenta para a formação continuada e autoformação docente**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.26, e260048, 2021.

MARIA APPARECIDA CAMPOS MAMEDE-NEVES, M. A. C.; DUARTE, R. **O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola**. Educação & Sociedade, Campinas, v.29, n.104 especial, p.769-789, out 2008

OLIVEIRA, M. R. N. S. **Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico; a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.18, p.101-107, set-dez 2001.

RAMOS, D. K.; VIEIRA, R. M. **Repercussões das tecnologias digitais sobre o desempenho de atenção: em busca de evidências científicas**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.25, e250048, 2020.

SAMPAIO, P. A. S. R.; COUTINHO, C. P. **Quadros interativos na educação: uma avaliação a partir das pesquisas da área**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.39, n.3, p.741-756, set 2013.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. **Revisão integrativa: o que é e como fazer**. Einstein, São Paulo, v.8, n.1, p.102-106, 2010. <https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134>.

TOCANTINS, G. M. O.; WIGGERS, I. D. **Infância e mídias digitais: histórias de crianças e adolescentes sobre seus cotidianos**. Cadernos CEDES, Campinas, v.41, n.113, p.76-83, abr 2021. <https://doi.org/10.1590/cc231445>

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMPORTANCIA DA LITERATURA PARA A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Autora: **Andrea Basso Galuppi**

RESUMO

A fim de desenvolver o melhor conhecimento possível, o presente trabalho teve como finalidade apresentar a conclusão de que a literatura é algo que pode ser completamente utilizado para desenvolver e aplicar para a alfabetização e letramento de crianças. Por isso, foi utilizada a metodologia de análise descritiva de cunho quantitativo para compreender e chegar ao resultado de que a literatura, de acordo com Carlos Drummond de Andrade beneficia fortemente durante o ensino disponibilizando o conhecimento de que a literatura aplicada em sala de aula gera um conhecimento e curiosidade para aprender e buscar os conhecimentos do mundo. O objetivo desse artigo é a análise do fenômeno do absenteísmo escolar docente, seus impactos no ambiente escolar e no trabalho que desenvolve, bem como os caminhos para redução de danos institucionais no contexto de uma gestão escolar plural e democrática. A motivação para escrever esse artigo se dá por que sou trabalhador assíduo, ou procuro ser na maior parte de minha vida profissional, mas o absenteísmo no ambiente de trabalho, o ambiente escolar, me afeta de alguma forma, a exemplo de excesso de alunos nos corredores gerando enorme barulho.

Palavras-Chave: Literatura. Letramento. Crianças. Ensino. Sala de Aula.

INTRODUÇÃO

Buscando a definição de aprendizagem relacionando-a as suas causas com o fracasso apresentado pelos discentes na leitura e escrita durante o período de seis anos de idade.

Para que possa atingir o fundamento das dificuldades foi necessário utilizar algumas abordagens e algumas referenciam bibliográficas. Utilizando alguns referenciais teóricos na concepção de vários autores sobre o assunto assim como as minhas reflexões sobre o tema. Fazendo assim uma análise da leitura e da escrita referentes aos problemas de aprendizagem.

Durante as pesquisas e as observações feitas durante o período pude constatar que existe algumas dificuldades começa pela falta de interesse da família com o discente onde eles ficam cada vez, mas exposto a ter que se virar sozinho em suas atividades, pois, o responsável preciso cada vez mais trabalhar fora de casa para ajudar no sustento familiar, às agressividades de alunos para com os docentes quanto para os discentes e cada vez mais visível a violência em sala de aula onde cada vez mais e necessário abordagem do tema, pois os discentes por não compreenderem tanto o que o docente está querendo eles buscam atrapalhar a aula ou agredir os próprios colegas em sala, outro fator agravante são os discentes sem limites e os recursos inadequados para se dá aula com dignidade e também que chame atenção é aqueles que cada vez mais que precisa aprender a se virar sozinho tomando suas decisões que deveriam ser tomadas pelo responsável, dentre essas e outras dificuldades existe também aquelas que deverá ser dialogada ser diagnosticada por uma equipe de medico especializada, já que cabe ao docente somente observar e ensinar o discente a aprimorar a sua aprendizagem.

Buscando assim através da pesquisa estimular e avançar no meu estudo e contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica ampliando novas experiências em que estarei vivendo e pesquisando sobre essa vivência.

DESENVOLVIMENTO

A aprendizagem escolar é considerada um processo natural da criança, pois muitos educandos sentem grandes dificuldades nas series iniciais com relação a leitura e escrita. Sendo um dos fatores que estimula é a falta de compromisso, interesse e autoestima.

Apesar da aprendizagem e a construção do conhecimento são processos naturais e espontâneos do ser humano, sendo analisados primeiramente com relação a realidade externa e interna do aluno, utilizando assim vários campos de conhecimentos e de uma forma global compreender a condição do sujeito que tem dificuldades em leitura e escrita.

Esse processo espontâneo do ser humano começa desde muito cedo quando aprende a mamar, falar, andar, pensar, garantindo assim seu modo de sobrevivência dentro do contexto escolar.

A leitura se constitui como um dos avanços à busca do conhecimento sistemático é aprofundado. Contudo, tem-se quer em virtude de não se desenvolver o hábito da leitura, encontra-se algumas dificuldades neste contexto que causa preocupações pelo fato de a leitura assumir um certo destaque no processo de

aprendizagem.

É através dessa prática que o aluno desperta para interpretação dos fatos e ainda se sente estimulado para desenvolver a aprendizagem, posto que a leitura se encarrega de amadurecer o intelecto. Na retrospectiva da história educacional encontra-se elementos preponderantes que se associam ao fato do indivíduo desenvolver uma leitura.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A LITERATURA

Quando é usado o material didático como apoio ao processo de ensino e aprendizagem, possibilita uma observação mais próxima do aluno permitindo detectar quais temas e conceitos o aluno tem dificuldade. A compreensão do processo de ensino aprendizagem e os fatores envolvidos no processo é algo complexo que envolve profundo conhecimento de como o ser humano aprende.

A literatura infantil teve origem a partir do século XVII, durante o momento e tomada de decisões onde a reorganização e desenvolvimento do ensino e sistema educacional burguês era extremamente necessária e visada pelos governos. Com isso, foram criados o que é utilizado hoje, foram criados os livros infantis a fim de utilizar como método pedagógico e instrumento de apoio contínuo ao ensino. Tais livros foram desenvolvidos a partir de um conhecimento e consideração completa dos valores e crenças do tempo, sendo uma forma de objetivar o estabelecimento e cumprimento dos padrões comportamentais exigidos pela sociedade (CORREIA E OLIVEIRA, 2005; AZEVEDO, 2005).

Contudo, desenvolver a leitura e apresentar às crianças durante toda a alfabetização é um desafio que não apresenta uma decodificação benéfica, mas proporciona às crianças a possibilidade de serem aproximadas à um conhecimento diferente e experiências divertidas e gratificantes para que elas consigam compreender o conteúdo e levar o mesmo para a vida.

O Autor Carlos Drumond de Andrade apresenta o conhecimento de que:

“o gênero literatura infantil tem a meu ver existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito do adulto?” (GOES, 1984, p. 2).

Com isso, a partir da disposição de conhecimento, o livro infantil seria um livro escrito especialmente para o gênero infantil. Carlos Drumond de Andrade é considerado uma das melhores e maiores expressões

para com a literatura brasileira e universal, apresentando o pensamento e respeito acerca de toda a reflexão da literatura.

REFERENCIAL TEÓRICO

A relação direta da educação infantil com a legislação brasileira é complexa e gera uma verificação para toda a possibilidade de ofertar um correto e benéfico nível de ensino. Durante o meado do final dos anos setenta, a legislação não obteve muitas alterações e possibilidades para garantir que as crianças e os jovens obtivessem uma educação de qualidade.

Já na década de 80, foi possível compreender que houve uma melhor e maior revolução e desenvolvimento de estudos dos mais diversos tipos e das mais diversas sociedades, organizações governamentais e não governamentais e meios sociais com o único objetivo de pesquisar e proporcionar um estudo que visa auxiliar e criar uma metodologia de ensino para as crianças e com o objetivo de sensibilizar a comunidade a fim de proporcionar à criança o direito de estudar.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, destaca e afirma que a criança tem o direito de se manter estudando e cria um maior enfoque para as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que inseriu de forma importante, a educação infantil como a primeira etapa de ensino.

É possível compreender que a relação do pensamento de Carlos Drumond de Andrade com a literatura infantil e o atual capítulo é que a literatura é uma mensagem de arte, beleza e emoção.

Portanto, se destinada especificamente à criança, nada impede (pelo contrário), que possa agradar ao adulto. E nada modifica a sua característica “literária” se escrita para o adulto, agradar e emocionar a criança (GOES, 1984). Para Oliveira (1996), uma obra literária é aquela que aponta a realidade com uma roupagem nova e criativa, deixando espaço ao leitor para entrar na sua trama e descobrir o que está nas entrelinhas do texto. Um dos critérios a serem considerados para avaliar uma obra literária infantil é verificar se ela contém o fantástico, o mágico, o maravilhoso, o poético.

Com isso, Hernandes (1985) apresenta o conhecimento da literatura infantil como:

um conjunto de obras nas quais a linguagem seja o essencial e não um instrumento para levar à criança algo diferente do que exige seu mundo interior; um mundo no qual a imaginação é magia que faz de cada realidade uma imagem e de cada imagem uma realidade e na qual a criança constitui-se o rei da natureza e, impulsionado por seu animismo, de um

pau faz um cavalo ou outra criança a quem contar suas histórias (HERNANDES apud OLIVEIRA, 1996, p. 23).

Por isso, a relação entre a leitura e o aprendizado é apresentada em cima da existência de uma leitura para crianças seguindo os padrões de volume, prazer, entusiasmo e expressividade gerando uma fomentação e curiosidade para o desenvolvimento da vontade de aprender e ler. Mateus et al. (2013, p.58) apresenta uma relação e conhecimento acerca da leitura e das histórias:

intrigar, fazer pensar, trazer descobertas, provocar o riso, a perplexidade, o encantamento etc. Ou seja, ao se contar uma história, percorre-se um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo. As histórias despertam no ouvinte a imaginação, a emoção e o fascínio da escrita e da leitura. Afinal, contar histórias é revelar segredos, é seduzir o ouvinte e convidá-lo a se apaixonar... pela história... pela leitura. A contação de história é fonte inesgotável de prazer, conhecimento e emoção, em que o lúdico e o prazer são eixos condutores no estímulo à leitura e à formação de alunos leitores.

Portanto, as histórias apresentam um potencial curiosidade e inteligência para o educador conseguir proporcionar os conhecimentos e descobertas necessárias acerca do mundo, deixando que as crianças alcancem a paixão pelo universo e seus conhecimentos.

OBJETO DE ESTUDO

Visto que a importância do tema reflete nos atores principais que são os alunos, contribuindo assim, para uma prática pedagógica que respeite as diferenças culturais, desenvolvendo práticas adequadas ao contexto de cada comunidade, exigindo do profissional o desafio de alfabetizar essa sala de maneira que a aprendizagem seja significativa, levando em conta as diferentes faixas etárias, a diversidade de saberes, o contexto real do campo e a necessidade de ensinar diferentes conteúdos num mesmo espaço, utilizando estratégias e replanejando se preciso for, avaliando os alunos ao longo do ano letivo.

Almejamos o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, para que o educando construa novos conhecimentos de acordo com o contexto social e cultural.

Destacamos ainda que para a comunidade a escola é um recurso um ato de transformar a sua realidade social e a capacidade do sujeito de se expandir crítica e historicamente. Vendo nisso a necessidade de redimensionar as práticas pedagógicas e as sociais ao saber do homem do campo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente trabalho gera a possibilidade de contribuir para que haja uma melhor compreensão e desenvolvimento de respostas para todos os possíveis problemas de pesquisa sobre a utilização da literatura como forma eficaz e garantida de ensino.

Contribuindo para com o estudo, a análise feita através de fontes e referências bibliográficas, toda a utilização de grande proporção de métodos e possibilidades de ensino da leitura e da escrita mostram que necessitam da utilização de métodos mais recentes, inovadores e completamente eficazes. Desde o século XIX as temáticas e possibilidades que a literatura gera eram discutidas e repercutidas para a sua utilização/aplicação em sala de aula.

Com isso, diversas temáticas e normas foram desenvolvidas e concretizadas para aplicar e utilizar a literatura para realizar o ensino da leitura e escrita, tornando-se metodologias melhores em relação aos métodos passados. Em decorrência dessas disputas, tem-se, cada um desses momentos, a fundação de uma nova tradição relativa ao ensino inicial da leitura e escrita.

Contudo, foi possível compreender que a realização do presente artigo auxilia para o desenvolvimento de um conhecimento acerca das possibilidades e verdades geradas pela utilização da literatura infantil brasileira para o ensino da leitura e escrita na educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias atuais, é compreensível que a discussão governamental acerca das metodologias de ensino é completamente voltada para a utilização de métodos tecnológicos para realizar a correta alfabetização com o tempo otimizado e modernizado. Porém, é possível, ainda assim, encontrar discussões e estudos que realizam o apoio da utilização da literatura infantil para o benefício estudantil.

Como se viu, porém, não se trata de uma discussão nova, nem tampouco se trata de pensar que,

isoladamente, um método possa resolver os problemas da alfabetização. Mas, também como aponte, por se tratar de processo escolarizado, sistemático e intencional, a alfabetização não pode prescindir de método (nem de conteúdos e objetivos, dentre outros aspectos necessários ao desenvolvimento de atividades de ensino escolar).

Contudo, é imprescindível apresentar o conhecimento de que estudar e apresentar os métodos atuais de ensino é muito importante, bem como realizar a inovação de inúmeros outros processos que envolvem e auxiliam para o desenvolvimento do ensino e auxílio em grande proporção da alfabetização.

Por isso, é possível afirmar que através do presente estudo, foi possível chegar a conclusão onde a utilização da literatura brasileira para o auxílio e realização da alfabetização e do ensino é completamente benéfica, onde o aluno compreende melhor a língua nativa, se adequa às dificuldades que a língua portuguesa proporciona e desenvolve o hábito da leitura.

E qualquer discussão sobre métodos de alfabetização que se queira rigorosa e responsável, portanto, não pode desconsiderar o fato de que um método de ensino é apenas um dos aspectos de uma teoria educacional relacionada com uma teoria do conhecimento e com um projeto político e social.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Ricardo. Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares. Disponível em <http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo07.htm>.
- CORREIA, Anery Salete; OLIVEIRA, Patrícia. A literatura infantil numa perspectiva interdisciplinar. Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC. Disponível em www.faed.udesc.br/biblioteca/boletim_/Anery%20e%20Patricia.pdf.
- GOES, Lúcia Pimentel. Introdução a literatura infantil e juvenil. Biblioteca Pioneira, 1984.
- Mateus, A., Silva, A., Pereira, E., Souza, J., Rocha, L., Oliveira, M., & Souza, S. (2013). A Importância da Contação de História como Prática Educativa na Educação Infantil. *Pedagogia em Ação*. Obtido em 11 de novembro de 2017, de <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/8477/7227>
- OLIVEIRA, Maria Alexandre de. *Leitura Prazer - Interação participativa da criança com a Literatura Infantil na escola*. São Paulo: Paulinas, 1996.

NOVAS MÍDIAS, UM NOVO ESPAÇO PARA UM NOVO ATOR/PERFORMER

Autora: **Valeria Leão Ramos Malicheski**

Resumo

O trabalho do ator/performer se vê confrontado com a utilização de recursos computacionais na cena contemporânea. Assim, investigamos as alterações que estes recursos trouxeram para a cena teatral, especificamente para a relação do corpo do ator/performer com o espaço digitalizado. Durante a pesquisa, fizemos inúmeras experiências com programas computacionais, observando a sua aplicabilidade estética dentro do teatro. Para isso, apresentamos as diferenças entre o ator e o performer e como esses desempenham seus papéis diante de um palco digitalizado, de um corpo ciborgue e conectado às redes mundiais.

Palavras-chave: ator; performance; novas mídias.

O ATOR E O PERFORMER

Neste artigo, apresentaremos as especificidades dos trabalhos dos atores e dos performers. Baseamo-nos, principalmente, nos textos do Michael Chekov e do Renato Cohen para apresentarmos as características de cada uma destas atividades das artes cênicas.

SOBRE O ATOR

Ator é uma palavra que tem muitas definições e pertence a um amplo universo. Das definições, a mais aceita é aquela que designa o ator como o indivíduo que representa um papel em uma peça, cinema, televisão rádio-teatro, entre outros. Quanto ao vocábulo, o ator é o indivíduo que finge sentir o que não sente.

O instinto de representar está impregnado no ser humano, é uma característica inerente ao humano. A história do ator se mistura com a história da humanidade e, conseqüentemente, com a

história do teatro. Procuraremos descrever, resumidamente, um pouco dessa história para que nos ajude a entender o trajeto do ator até o seu encontro com as novas tecnologias.

Muitos consideram que o teatro surge com o homem, já outros falam que o teatro é oriundo da dança ou, encontramos um corporal ritmado presentes em manifestações religiosas dos homens primitivos.

Estas representações eram compostas por liturgias dramatizadas onde um sacerdote-leitor recitava o comentário exegético como um cronista, enquanto ao seu redor outros fiéis oficiantes desenvolviam determinadas evoluções cênicas. Os sacerdotes apresentavam-se maquiados e vestidos com ricas indumentárias, este ator-dançarino passava uma mensagem do invisível, era um mensageiro.

Estas manifestações religiosas, ricas em elementos cênicos, espalharam-se pelo mundo e, nesse processo, foram gradativamente se tornando manifestações teatrais no oriente, na Grécia e em Roma.

Para alguns estudiosos, a origem do teatro oriental se dá na Índia onde o profeta Bharata escreveu o *Natyashastra* (Os princípios da arte dramática). A obra menciona posições corpóreas para o ator e ainda destaca que as representações devem ser completamente controladas e de execução nunca impulsiva ou original. Até hoje encontramos esses atores em países como o Japão, China e Coreia. Tais atores têm muita autodisciplina. Especificamente na China, sua poética é garantida pelo código penal. Os atores são treinados rigorosamente para suprir a falta de cenário tendo apenas como auxílio na sua interpretação as vestes, a máscaras, ilusionismo de convenções e signos.

Nas procissões dionísicas gregas, surgiu o primeiro ator chamado Téspis, além dele, encontramos entre os gregos vários amantes do teatro, personalidades importantes, tais como: Quérilo, Sófocles, Frinico, Práquinas, Ésquilo, Aristóteles e entre outros.

A Grécia influenciou o teatro romano, porém os romanos tiraram as máscaras presentes no teatro grego e se especializa no mimo, espécie de movimentos corporais. Outra novidade entre os romanos é a presença da mulher. A Idade Média foi marcada pelo teatro litúrgico, entretanto resistiu no meio do povo um teatro considerado pagão, mas marcado pela arte do ator. A Igreja católica condenava essa manifestação, pois em sua concepção só poderia haver teatro como instrumento de evangelização. Mesmo reprimidos pela igreja, os atores se especializaram nos mimos e contribuíram para o surgimento da *Commedia dell'Arte*.

Na Renascença, há uma quebra dos valores religiosos e um rompimento com esta visão teocêntrica do mundo.

O teatro ganhou o palco italiano, cenários grandiosos comparados com os anteriores, uma maquinaria responsável pelos efeitos espetaculares, figurinos luxuosos que dificultavam a interpretação pelo excesso de roupas. Com esses novos elementos cênicos, os atores renascentistas adquirem habilidade de mímica do rosto (já que seu corpo estava limitado devido às roupas) e de noção de espaço (já que agora o seu espaço é limitado). Ainda na renascença, a Commedia dell'Arte ganha força e, através dela, há um aprimoramento nas máscaras e na expressão corporal, contribuindo para uma maior qualidade da interpretação.

No século XVIII, surgem várias companhias profissionais de teatro, devido à demanda nascem a necessidade de aprimoramento na interpretação, assim como cuidado maior com o espetáculo aparecendo a figura do diretor.

Esse avanço na interpretação se deu devido ao aparecimento de escolas nas quais os erros dos atores eram corrigidos. Apareceram também manuais sobre técnicas particulares de representação, assim como documentários com observações sobre a natureza e psicologia da profissão do comediante. Outro benefício, que essa evolução teatral trouxe, foi à presença da mulher no palco em toda a Europa. Com a preocupação de aprimoramento na interpretação, os atores diminuíram a técnica do improviso. Carolina Neuber expressa a sua opinião a respeito desse acontecimento:

Quanto lamento que os comediantes tenham perdido o costume de improvisar! Cem vezes me reprovei ter contribuído para esta decadência. Naturalmente não teria sido mister conservar as amigas grosseiras, nem renunciar a representar boas obras. O ator teria conservado o costume se tivesse improvisado somente uma vez por semana, o público, o gosto pelo gênero e isto teria resultado em vantagens para todos, já que improvisação era escola e pedra de toque para o ator. Não se tratava somente de saber seu papel de memória e imaginar que se poderia desempenhá-lo. A alma, a vivacidade, a imaginação, a sagacidade, o conhecimento do palco e a presença de espírito se revelavam a cada passo da maneira mais clara. O ator estava absolutamente obrigado a familiarizar-se com todas as possibilidades que o teatro pode oferecer. Terminava por estar completamente em seu elemento como o peixe na água, e o poeta dotado o bastante para utilizar estes fatores teria podido produzir sobre o público um grande efeito. (CARVALHO, 1989, p.62)

No século XIX, a psicologia e as indagações sobre a condição humana suscitaram Constantin Stanislavski à reflexão e ao desenvolvimento de seu sistema de treinamento para o ator. Stanislavski dividiu sua pesquisa em dois grandes eixos: o trabalho do ator sobre si mesmo e o trabalho do ator sobre a personagem. Stanislavski é o pioneiro em desenvolver técnicas de interpretação e escrever sobre elas. Suas obras inspiraram vários outros estudiosos do teatro tal como Eugene Bertold Friedrich Brecht que se esforçou para desenvolver um teatro antagônico ao de Stanislavski. Além de Stanislavski e Brecht surgiram vários outros pesquisadores como Jerzy Grotowski, Antônio Artaud, Meyerhold, Augusto Boal, Michael Chekhov. Entre os diversos teóricos que estudaram e buscaram um método de interpretação, resolvemos apoiar nosso trabalho artístico nas técnicas de construção de personagem de Michael Chekhov. Ele vê o corpo do ator como um instrumento de trabalho que conduz ideias no palco e este tem que permanecer harmônico com a psicologia. Para conseguir esse resultado o corpo do ator deve absorver qualidades psicológicas, de modo que

[...] a verdadeira tarefa do artista criativo não é só copiar a aparência exterior de vida mas interpretar a vida em todas as suas facetas e em toda a sua profundidade, mostrar o que está por trás dos fenômenos da vida, deixar que o espectador olhe mais além das superfícies e dos significados da vida. (CHEKHOV,2003,p.3)

Para conseguir transmitir essa verdadeira tarefa do artista no palco, o ator tem que dominar a forma, a desenvoltura, a beleza e a integridade; e esse controle se dá através do treinamento. Chekhov propõe exercícios como a incorporação de imagens, para dar suporte à construção da personagem. A criação irá crescer no plano imaginário e essas novas imagens formadas dirão sobre a primeira imagem produzida.

Para elaborar um perfil psicológico para o um personagem, Chekhov propõe improvisar sem se preocupar com a lógica, brincar com esse personagem em construção para que o ator perceba qual improviso melhor lhe encaixa. Outro caminho para a construção psicológica do personagem é a criação do gesto psicológico. O gesto psicológico é um desenho corporal que evoca sentimentos e que revela para o ator a psique do seu personagem. Essa criação do gesto psicológico é individual e pode ser mudada no decorrer da construção do personagem. Vamos deixar bem claro que esse gesto psicológico não é o corporal do personagem, mas sim a sua alma.

O gesto psicológico serve para representar os traços psíquicos que levam a imaginar a vontade, sentimento ou pensamento do seu personagem. Deve-se ter o cuidado de não impor o sentimento que você deseja para o seu personagem. Outro cuidado é o de não forçar esse sentimento na interpretação, pois, isto soará falso e desnecessário. É função do gesto psicológico, instigar esse sentimento, toda vez que retomarmos a ele.

A elaboração do gesto psicológico deve ser claro e definido para o ator, para que o personagem não entre na atmosfera do espetáculo saindo dos sentimentos individuais do personagem. Finalmente, este percurso da arte do ator e seus métodos, especialmente, aqueles definidos por Chekov, serão parâmetros para minha caminhada no processo de investigação das relações entre a interpretação e as novas mídias. São muitas as dúvidas que se levantam, entretanto, na história da arte do ator encontramos inúmeras produções que podem balizar nossa caminhada.

2.2. SOBRE O PERFORMER

Nas artes plásticas, o processo de entropia é constante nos movimentos artísticos, assim como no cubismo, dadaísmo, abstracionismo entre outros. Na década de 60, surgiu um conceito para um desses processos nomeados de bodyart, neste a obra do artista é pintada no seu corpo, assim ele é sujeito e objeto de sua arte. Outra particularidade é a inter-relação do corpo pintado com o espaço e a plateia. Velhos axiomas das artes cênicas, nas perspectivas das artes plásticas. Essas inovações na cena romperam com temas dramaturgicos e com a palavra impostada contribuindo para novos conceitos nas artes cênicas. Como exemplo desse novo conceito temos o happening (o teatro experimental de grupos como o Living Theatre) e a performance. O objetivo desse processo era captar os movimentos culturais na década de 60 (época de ouro) tais como o punk - new wave, a hippie generation, movimento beat entre outras ideologias, e transformar essa informação em arte.

A tradução literal de happening é acontecimento, ocorrência, evento. Aplica-se essa designação a um espectro de manifestações que incluem varias mídias, como artes plásticas, teatro, art-collage, musica, dança etc. (COHEN, 2002, pag. 43).

Além da inclusão da mídia, o happening aparece como um movimento de

vanguarda, onde se reúnem o teatro de Grotowski, o teatro ritual de Artaud, o teatro dialético de Brecht, e a dança, nas novas expressões de Martha Graham e Yvonne Rainier. Essa heterogeneidade traz a ideia de teatro livre, onde existe um exercício solto das atividades criadoras na busca da superação da relação entre sujeito e objeto enfatizando o processo. Assim, o Happening se caracteriza pela valorização do processo, a incorporação da vida, a liberdade do público em expressar sua opinião. (Como no trabalho de Bob Wilson).

Porém na década de 70, essa característica não foi suficiente para suprir o vazio que encontrava a vanguarda, tendo a necessidade de criar uma estética “nova”. Criaram o que se convencionou chamar de performance. Na verdade, a performance já existia presente nos primeiros ritos tribais, nas celebrações dionisíacas dos gregos românticos, nos histrionismos dos menestréis, na interpretação extrovertida, enfim, nos próprios atos cotidianos do homem. Mas só na década de 70/80, o termo ganhou força. “A performance é antes de tudo uma expressão cênica, um quadro sendo exibido para plateia não caracteriza uma performance, alguém pintando esse quadro, ao vivo já poderia caracterizá-la”. (COHEN, 2002, pag 26).

Além desses exemplos citados anteriormente, a performance já existia inserida no happening, pois ambos são frutos do mesmo movimento ideológico (Live art - onde a arte ao vivo se mistura com a arte do viver), porém são diferentes em alguns aspectos. Mas antes de destrinchar essa diferença vamos compreender o que é performance.

A performance da década de 70 é uma linguagem híbrida, pois absorve conceitos de artes cênicas, artes plásticas, tecnologias, dança, música e outros. Ela utiliza características das artes cênicas, tais como o uso da função de tempo/espaço e o uso da tríade (atuante - texto - público). A função que representa a performance é semelhante a do teatro. Ambas precisam que naquele momento, naquele ambiente aconteçam algumas ações físicas. Em relação à tríade há algumas particularidades. No teatro, quando se trata o atuante, está-se referindo ao ator que se torna o dono da cena, já na performance o atuante pode ser boneco, animal, um objeto, humano, entre outros. Quanto ao texto, enquanto o teatro utiliza uma dramaturgia onde a palavra é constante formando uma narrativa, na performance usa-se o sentido semiológico do texto, isso significa o uso de signos no lugar das palavras ditas. A respeito do público, no teatro ele é passivo, enquanto que na performance ele compõe a apresentação. Claro que no happening o público é totalmente ativo (proposta de Appia da “sala

catedral”), já na performance essa participação é mais restrita. No que tange a tecnologia podemos citar o uso desta na performance *United States I - IV* (1983) de Laurie Anderson que contou com auxílio do vídeo e também a performance *Disparitions* do grupo Richard do Marcy na qual utilizaram projeção 3d.

Quanto às artes plásticas, a principal característica é o uso da técnica de colagem e o individualismo. A técnica de colagem foi elaborada por Max Ernst e caracteriza-se pela utilização de imagens que não possuem ligações entre si. Selecionadas aleatoriamente, elas criam uma nova imagem que não existe naturalmente, juntamente com várias interpretações para a mesma. O uso da colagem juntamente com a multimídia aumenta a carga dramática, criando uma leitura emocional, isto se aproxima do objetivo da performance que não é o de transmitir informações racionais, mas, sim, o de suscitar emoções.

Outra característica da performance é o uso do signo. Há um esvaziamento da palavra tendo o discurso como inútil. A imagem é carregada de signo e por isso fala por si própria. Além da imagem, o persona (condutor) é construído através de signos.

Outra característica da performance é a radicalidade, no sentido de sacudir a sociedade, para combater a manipulação da mídia usando as mesmas armas (uso de técnicas subliminares). Isso faz com que o receptor tome um choque quando assiste a uma performance. Pois, a mesma não tem compromisso com a mídia e nem com a expectativa do público, a função dela é libertação do condicionamento juntamente com a ideia da arte pela arte. Os atos extremos e o risco fazem parte da performance, veja o exemplo de Chris Burden que atira no seu próprio braço esquerdo durante uma atuação.

Agora que compreendemos um pouco da performance, vamos levantar algumas diferenças entre happening e performance. Começamos pela principal diferença entre as duas que é a estética. O happening tem semelhanças com o ritual, onde o condutor tem a função comparada com a de um mestre de cerimônias que divide a responsabilidade das ações com os “receptores”. No ritual não há sentido em criar “cena” e “espetáculo”. Na performance, também há elementos ritualísticos (veja os rituais do cotidiano, como por exemplo, escovar dentes), porém a forma que é mostrada é mais elaborada esteticamente.

O condutor não divide a responsabilidade com o receptor e, sendo assim, o artista precisa adquirir várias

habilidades artísticas para “segurar a cena”. Como as características do happening são ritualísticas, não tendo preocupação em criar cenas o público se mistura com os atuantes, um exemplo é Aleister Crowley que dava drogas para o público para que o mesmo se engendrasse no ritual-espetáculo. Outra diferença é a forma de trabalhar, o happening trabalha em grupo e na performance o trabalho é individual. Isso ocorre devido a influência da década de 70 e pela experiência do individualismo presente nas artes cênicas. É claro que isso não impede o performer de ter um colaborador para lhe ajudar.

A questão da repetição também é importante para diferenciar o happening da performance, o primeiro acontece uma única vez, já a performance admite repetições, sendo assim, requer maior sofisticação, uma preocupação mais detalhada. A performance trabalha com sketches juntamente com a técnica de colagem e o resultado dessa homogeneização permite mais controle do que no happening que só se utiliza dos sketches. Além da diferenciação entre performance e happening, faz-se importante esclarecer as diferenças entre estes e o teatro tradicional. Estas diferenças são inúmeras e procuraremos apresentá-las aqui de forma sucinta. A primeira diferença está no condutor. No teatro o condutor é o ator que constrói um personagem e leva para o palco esse novo indivíduo (quanto mais se entra no personagem mais se aumenta a ilusão) que comanda a cena, já a performance trabalha em cima da persona preocupando-se com a simbolização.

O performer é um elemento cênico, mas não é um boneco do diretor. Um bom exemplo é o do atirador de facas do circo, ele não é um personagem e sim um persona. A segunda diferença está na representação dos condutores. No teatro usa-se a representação (cópia da realidade), normalmente o ator se utiliza da técnica de laboratório para desenvolver o seu trabalho, enquanto na performance o condutor é livre para inserir o seu ponto de vista (Live art) o que afina com a idéia de não-arte de Kaprow, pois a própria vida é arte, portanto, basta vivê-la no espaço cênico. Na preparação, o performer visa desenvolver suas habilidades psicofísicas e buscar o amadurecimento pessoal. Bob Wilson coloca o papel de doméstica para ser feito por uma doméstica real. Enquanto o condutor no teatro se preocupa com a potência da voz, na performance não há essa preocupação, o performer pode utilizar aparelhos eletrônicos para ajudar o volume, a modulação, a equalização de sua voz.

A terceira diferença é o fio condutor, que no teatro se dá através da narração e na performance através de

colagem/ritual. O texto na performance é substituído por sonoridade (sound poetry), como é o exemplo da “opera” de Bob Wilson. Utilizando som de mantra no lugar da palavra dita, esse som passa mensagens subliminares. Em alguns casos, há presença do texto “geométrico” proposta de Bob Wilson que auxilia na marcação de cena.

A quarta diferença é que no teatro há uma preocupação com a lógica para que o receptor entenda a narração. Há também uma preocupação em desenvolver uma dramaturgia que trabalha com ícone, já na performance o uso livre do espaço-tempo-objeto juntamente com imagens carregadas de signo provoca no receptor várias sensações.

A quinta diferença é que o teatro encontra-se no espaço/tempo de um edifício teatral (caixa cênica separado do público) e a duração da peça varia de 30 minutos a 3 horas, já na performance utilizam-se espaços alternativos como museus, galeria (topos que não obedece à limitação do espaço cênico e do público) e quanto à duração é muito improvável se definir uma média, pois temos performances que durou menos de dez minutos (grupo Fluxus) e outra que duraram sete dias (Ka Mountain Guardemia Terrace).

A sexta diferença está no número de vezes da reapresentação, no teatro usam-se as temporadas, a mesma peça permanece por um bom período em cartaz, por outro lado na performance usa-se o evento, assim a repetição é escassa. Sétima diferença é a iluminação, no teatro há uma preocupação com esse elemento cênico, já na performance normalmente a iluminação está na luz ambiente ou na utilização de imagens e vídeo-teatro. Oitava diferença está na formação de público, no teatro público é passivo, não há intenção em formar opinião sobre o tema narrado, já na performance há essa intenção de formar público pensante, de levá-lo a se inserir no movimento artístico que a performance se inscreve. Esse mecanismo faz com que o receptor se questione no momento da apresentação (aqui - agora), já no teatro tradicional essa reflexão acontece depois do espetáculo.

A relação entre a performance e o teatro tradicional foram se desenvolvendo ao longo do tempo. Em alguns casos houve uma aproximação em outros uma ruptura. Assim, à medida que nos aproximamos da contemporaneidade, o teatro foi incorporando elementos propostos pela performance. Estes mecanismos levaram alguns pesquisadores a proporem novas nomenclaturas para o teatro. Hans-Thies Lehman e Josette

Féral são bons exemplos de pesquisadores que se interessaram pelas características do teatro contemporâneo. Entendemos a importância de suas considerações e apresentaremos, no próximo tópico, as proposições de Lehman sobre o que ele chamou de “Teatro Pós-dramático”.

CONCLUSÃO

A informática oferece-nos tecnologias que expandem a inteligência humana, mas computadores não têm o “bom senso” e nem o sentimento humano, apesar de que existem cientistas pesquisando para que isso aconteça. Para o próximo milênio, a pesquisa se esforça para que órgão humano seja conectado às máquinas, assim o ser humano se tornará híbrido. Parte máquina e parte biológica. Mas, já não somos assim? Meio gente, meio celular; meio olho-no-olho, meio internet; cheios de próteses para o ouvido, pernas, braços. Ferramentas são objetos que ajudam nos movimentos físico-musculares dos humanos, sendo assim a máquina é uma ferramenta de alto nível, devido a sua rapidez, agilidade e precisão. Alguns têm receio que este movimento escape ao controle dos humanos.

Daí a importância de se entender nossos limites biológicos. Para Mc Luhan, só o artista pode enfrentar impunemente a tecnologia porque ele é um especialista em notar as trocas de percepção sensorial.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

CARVALHO, Ênio. História e Formação do ator. São Paulo: Editora Ática S.A, 1989.

CHEKOV, Michael. Para o Ator. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

COHEN, Renato. Performance como linguagem: criação de um tempo-espaco de experimentação. São Paulo: Perspectiva, 2002

DOMINGUES, Diana (Org). A arte no século XXI: humanização das tecnologias. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

DOMINGUES, Diana (Org). Arte e vida no século XXI: tecnologia, ciência e criatividade. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2003.

FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. In: Sala Preta, Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Eca/USP, São Paulo, n. 08, 2008.

LEHMAN, Hans-Thies. O teatro pós-dramático. São Paulo, Cosac&Naify, 2007

MANOVICH, Lev. Novas mídias como tecnologia e idéia: dez definições. Disponível em: . PLAZA, Julio e Tavares Monica. Processos criativos com meios eletrônicos: poéticas digitais. São Paulo, 1998.

RUSH, Michael: Novas Mídias na arte contemporânea. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

<http://www.ies.ufscar.br/geminis/Lev.Manovich> novas.mídias.como.tecnologia.e.ideia..dez.definicoes~OCR.pdf. Acessado em agosto de 2017

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA: SUGESTÕES PARA INCLUSÃO

Autora: **Ariane Lucia Da Silva Consentino**

Resumo

A demanda atual do crescente número de crianças com alguns graus de deficiência física, mental e intelectual, faz profissionais da área da saúde alternativas para compreender essa problemática. Os acessos às recentes pesquisas da área já mostram como as mudanças físicas e químicas cerebrais interferem na aprendizagem, discutir as diferentes estratégias de ensino que favoreçam as peculiaridades de cada aluno e de cada situação em sala de aula é um dos principais objetivos das pesquisas. Assim, a escolha do tema deve-se ao crescente número de crianças com dificuldades na aprendizagem nas escolas e à falta de preparo dos profissionais envolvidos para lidar com tais problemas, surgindo, então, a necessidade de conhecer caminhos que levem os educadores e demais profissionais envolvidos no processo ensino aprendizagem ao conhecimento de como orientar este aluno, e sua família, ajudando-os a alcançar o sucesso escolar e pessoal.

Palavras-chave: deficiência intelectual; inclusão; educação.

SUGESTÕES PARA INCLUSÃO

É preciso colocar-se no lugar do outro, compreender suas limitações e potencialidades, aceitando e valorizando a diversidade. No entanto, o direito a educação é um direito humano fundamental, que não pode ser subtraído de ninguém, ainda que tenha significativas limitações. A escola sendo para todos, constitui-se um direito adquirido das pessoas, sejam elas crianças ou adultos, e esses direitos foram adquiridos com o passar do tempo. Nos dias atuais existem diversos documentos que garantem o amparo legal da pessoa com deficiência.

A constatação de que nossa Constituição adota princípios e regras afinadas com a chamada inclusão é importantíssimo porque traz consequências práticas na defesa de direitos sociais e individuais indisponíveis. (FÁVERO, 2007, p. 39)

Porém ainda é grande a distância entre o respaldo legal e a realidade dessas pessoas, todavia, ligado a esta mobilização social está o professor e sua atuação, agindo como agente de transformação. Sabe-se que a

surdez especificamente afeta os processos de aquisição da linguagem, refletindo em outras dimensões do desenvolvimento, especialmente da aprendizagem, e que é aproximadamente aos três anos de idade que as crianças estão no período mais propício ao aprendizado. Sendo assim as escolas de educação infantil tornam-se ambientes riquíssimos de oportunidades e estímulos que favorecem a socialização e conseqüentemente um ótimo desenvolvimento psíquico e linguístico da criança com deficiência auditiva. Caracteriza-se assim o relevante papel do professor na educação infantil, pois dele demanda, não só uma transformação na metodologia, que deverá ser adaptada de acordo com as possibilidades da criança surda, bem como suscitar a necessidade de mudanças que devem ser feitas nos meios educacionais, pois a inclusão precoce do aluno surdo requer um atendimento especial.

Os professores precisam de oportunidades para refletir sobre as propostas de mudanças que mexem com seus valores, e com suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana. (MITTLER, 2003, p. 184)

Sendo assim, o presente trabalho descreve e discute a atuação do professor na educação infantil com a inclusão do deficiente auditivo, considerando suas inquietações e expectativas em torno das dificuldades e limitações trazidas por este aluno. Parte-se então da seguinte pergunta-problema: O professor está preparado para contribuir no desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência auditiva? Em tese, existe a necessidade de redefinir e colocar em ação, novas alternativas de capacitação contínua ao professor, garantindo assim práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão do aluno surdo, promovendo a atualização e o desenvolvimento de conceitos educacionais compatíveis com esse grande desafio, trabalhando com estratégias que auxiliarão o entendimento dos alunos surdos. Na elaboração deste trabalho, foi realizada pesquisa bibliográfica, buscando ampliar as informações referentes ao tema, para obtenção de uma base conceitual necessária. Também foi feito um estudo de caso, para conhecer a rotina de um aluno com deficiência auditiva, incluído em sala regular de ensino.

HISTÓRIA DA INCLUSÃO

Historicamente a inclusão de pessoas com necessidades especiais, tem provocado apreensão em grande parte da sociedade, o preconceito e a discriminação são fatos marcantes, porém o conhecimento e o estudo sobre o assunto começam vencer barreiras, não só arquitetônicas como também sociais e legais.

Considerando que, de modo geral, as coisas e situações desconhecidas causam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribui para que as pessoas portadoras de deficiência, por serem diferentes, fossem marginalizadas, ignoradas. (MAZZOTA, 2005, p. 16)

Porém no momento atual, observa-se que a inclusão é um processo irreversível, embora vista por muitos, como utopia, a inclusão bate à porta das escolas, exigindo que a escola pública execute sua função política e social, comprometida e responsável pela educação de todos e seguindo as orientações da inclusão, isto é, permitir o acesso e permanência a todos os alunos, respeitando suas diferenças.

Nessa perspectiva, o que se espera da escola é que seus planos sejam definidos por uma educação para a cidadania global, livre de preconceitos, a qual se dispõe a reconhecer e valorizar as diferenças, a incompletude, a singularidade dos seres humanos, ideias essenciais para se entender a inclusão (MANTOAN apud MITTLER, 2003, p. 10)

Quando a escola passa a reconhecer e considerar a diversidade de seus alunos, exemplifica de maneira autêntica que tem como valor máximo, o respeito às diferenças, levando-nos a refletir e compreender que estas não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, pelo contrário, elas alavancam ações que favorecem a inclusão, mostrando que deixando a visão negativa para trás elas podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento. *Para Mantoan (2005, p.1) Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção.*

É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro. Acredita-se que o grande desafio, é colocar-se no lugar do outro, compreender suas limitações, seu ponto de vista, suas potencialidades e motivações, desenvolvendo dessa forma, atitudes de solidariedade e capacidade de conviver com as diferenças, garantindo a todos os alunos condições de aprendizagem, seja por meio de intervenção pedagógica ou de medidas que atendam as necessidades individuais. De fato, a inclusão proporciona o privilégio de conviver com as diferenças, aprendendo uma lição que não se encontra em livros ou nos bancos acadêmicos, como respeitar, entender e reconhecer o outro, desfrutando da convivência e partilhando com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva veio para acolher todas as pessoas sem exceção. Segundo o autor:

“Inclusão é o processo pelos quais os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda adversidade humana – composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos, com a participação das próprias pessoas na

formulação e execução dessas adequações”. (SASSAKI, 2012, p.1)

A inclusão veio justamente ampliar as possibilidades para construir uma sociedade mais justa, dando oportunidades para todos, de ocuparem os seus espaços, buscando conquistar uma autonomia. É no entrelaçamento entre a educação geral, a educação especial e a proposta de educação para todos, em suas dimensões relacionadas às políticas públicas, à formação de professores e às práticas pedagógicas, que se inicia a discussão em torno dos desafios, das possibilidades e das ações para que o processo de inclusão educacional da pessoa com necessidades educacionais especiais seja implementado.

O especial e o comum são vistos como dois problemas distintos que „vem disputando o mesmo espaço, o mesmo lugar físico: a escola pública”. (KASSAR, 1995, p. 27)

Portanto, é a partir do momento que passa a aceitar e valorizar a diversidade, que é dado o primeiro passo para a efetivação de um processo inclusivo, isto é, uma escola de qualidade para todos.

ASPECTOS LEGAIS

A escola é para todos, é um direito adquirido das pessoas, sejam elas crianças ou adultos. Apresenta-se aqui a evolução legal desses direitos de maneira clara e objetiva facilitando o conhecimento de documentos que garantem amparo legal para as pessoas com necessidades especiais. Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentada pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, lei nº 4024/61, que aponta o direito dos excepcionais à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. A lei nº 5.692/71 altera a LDBEN de 1961, ao definir tratamento especial para os alunos com deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados.

Em 1973, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da educação especial no Brasil, no qual impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. A Constituição Federal de 1988, lei maior do nosso país, traz em seu artigo 3º, inciso IV, como um dos seus objetivos fundamentais promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, como um dos princípios para o ensino. E em seu

artigo 208, inciso III, garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 2010) O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, no artigo 55 reforça os dispositivos legais ao determinar que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. (BRASIL, 2010) A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos, currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudo aos superdotados para conclusão do programa escolar. (BRASIL, 2010) A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo decreto nº 3956/2001, afirma que as pessoas com deficiências têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. (BRASIL, 2010) Em 1994, na cidade de Salamanca na Espanha, em ação conjunta do governo e da UNESCO, surge a Declaração da Salamanca, declarando que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.1)

Muitos foram os documentos redigidos nas últimas décadas, procurando corrigir erros e assegurar o inegável direito das pessoas com necessidades especiais, que não precisam de pena, nem de caridade, apenas de respeito por seus direitos. Considerando a grande discrepância existente entre o que é assegurado nas leis e a realidade, é necessário dissipar a distância existente entre o respaldo legal e a realidade dessas pessoas. Fica evidente a inquietação que as pessoas com necessidades especiais causam na sociedade, despertando grupos e indivíduos preocupados em oferecer educação, cuidado e respeito. Motivados pela busca de alternativas que assegurem o cumprimento da legislação a favor de uma educação de qualidade para todos. Ligado fortemente a esta mobilização social encontra-se o professor e sua atuação enquanto agente de transformação.

A INCLUSÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO NO BRASIL

As pessoas com surdez eram vistas no passado como ineducáveis, sem raciocínio, sem direitos, eram consideradas incapazes pela sociedade, e privadas de frequentar a escola, sem direito a instrução e a alfabetização. De acordo com Rinaldi (1998), no final do século XV não existiam escolas especializadas para surdos e eram as pessoas ouvintes que procuravam ensinar os surdos a falar e a escrever. Segundo esse mesmo autor, a história da educação de surdos surgiu no governo Imperial de D. Pedro II, com a chegada do professor Frances HernestHuet, surdo desde os 12 anos, atendendo ao convite de D. Pedro II, ele veio ao Brasil com o intuito de fundar a primeira escola para meninos surdos. Fato este que se consolidou em 26 de setembro de 1857, com a inauguração do Instituto Imperial de surdos-mudos.

Durante muito tempo o Instituto serviu apenas como asilo, recebendo apenas surdos do sexo masculino. Os surdos vinham de vários lugares do país, e constantemente eram abandonados pela própria família. Um externato feminino foi criado em 1931, e ensina costura e bordado. Ainda segundo Rinaldi (1998), a partir deste momento os surdos brasileiros puderam contar com o apoio especializado, para sua educação. Importante salientar que desde seu início a referida escola caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para a educação literária e o ensino profissionalizante de meninos surdos, com idade entre 7 e 14 anos (MAZZOTA, 2005, p. 29).

De acordo com os registros encontrados em arquivos da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), o Instituto Imperial de surdos-mudos é atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (I.N.E.S.). Inicialmente os alunos eram educados através da linguagem escrita, articulada e falada, datilografia (alfabeto manual é a representação das letras do 18 alfabeto usando só as mãos) e dos sinais. Com os que tinham aptidão para a leitura labial e para desenvolver a linguagem oral, era

desenvolvida a disciplina Leitura para os lábios. Já os que não tinham a referida aptidão, tiveram o seu primeiro contato com a Língua de Sinais. Segundo Mazzota (2005), outro momento importante registrado na história do povo surdo, foi a fundação do Instituto Santa Terezinha. A iniciativa foi do Bispo Dom Francisco de Campos Barretos, na cidade de Campinas, estado de São Paulo em 15 de abril de 1929. A fundação do Instituto foi possível graças à dedicação e empenho de duas freiras brasileiras, que seguiram em viagem para Paris (França), foram conhecer o Instituto de Bourg-la-Reine, com o objetivo de se prepararem como professoras especialistas para ensinar. Ele afirma ainda que no dia 18 de março de 1933 o instituto se transferiu para São Paulo, dando continuidade até o ano de 1970, ao regime de internato para meninas com deficiência auditiva. Deixou o título de internato feminino em 1970, e passou a atender em regime de externato para meninos e meninas. Nesse momento inicia-se também esforços para integração de alunos deficientes auditivos no ensino regular.

O Instituto Santa Terezinha é considerado como instituição especializada de elevado conceito, oferecendo aos alunos deficientes auditivos, o ensino do 1º grau, além de atendimento especializado com psicólogos, fonoaudiólogos e médicos. Ainda segundo Mazzota (2005), outro marco importante para a educação da criança surda é a instituição da Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º grau Helen Keller, ocorrido em 1951 na cidade de São Paulo pelo prefeito Dr. Armando de Arruda Pereira, sendo considerado I Núcleo Educacional para crianças surdas. No ano de 1957, o atendimento a educação de excepcionais é assumida pelo governo federal, que passa a desenvolver campanhas voltadas para esse fim, tendo como primeira campanha feita a de Educação do surdo brasileiro.

As atividades desenvolvidas nesta escola especial contribuíram para a criação no ano de 1988, de mais quatro escolas municipais de educação 19 infantil e de 1º grau para deficientes auditivos na rede municipal de ensino de São Paulo. Dentro do contexto histórico, outra contribuição importante para a inclusão educacional do deficiente auditivo, foi a fundação do Instituto Educacional São Paulo - IESP, em 18 de outubro de 1954, instituição especializada no ensino de crianças deficientes da audição. Suas atividades iniciaram em 1955 no bairro de Higienópolis em São Paulo, com atendimento somente para cinco crianças que tinham entre 5 e 7 anos e com apenas 3 professores com formação em curso normal sem nenhum tipo de especialização. Em 1957, o professor Aldo Perachi, com especialização na Itália, assumiu a direção do Instituto Educacional São Paulo. Em 1962, o Instituto foi transferido para o bairro de Indianópolis, neste mesmo ano instalou-se o curso ginásial, passando a funcionar como regime semi-internato. No ano de 1965, formou a primeira turma do ginásio, e em 1969 o Instituto foi doado a Fundação São Paulo, entidade mantenedora da Pontifícia

Universidade Católica - PUC SP, além de atender crianças com deficiência auditiva em regime escolar, incorporou o atendimento clínico, no qual crianças e adultos com distúrbios de comunicação eram atendidos. De acordo com Rinaldi (1998) em 16 de maio de 1987, foi criada a FENEIS, sendo uma instituição de direito privado, sem fins lucrativos e de grande relevância para o nosso país. A entidade é a maior, em níveis de representação dos surdos, trabalham em prol da comunidade surda, defendendo seus direitos linguísticos e culturais, difundem a importância da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como meio natural de comunicação das pessoas surdas. É de responsabilidade da entidade a capacitação de Instrutores surdos, por meio de cursos oferecidos por ela, utiliza materiais publicados e produzidos para esse fim, possui filiação com a Federação Mundial dos Surdos, com sede administrativa em Helsink - Finlândia. O autor relata também que o século XX foi marcado pelo grande aumento de escolas para surdos no mundo, incentivando mudanças significativas, teve seu ponto alto com a assinatura da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que identifica a Libras, como a língua materna e mais usada pela comunidade surda do Brasil. Em 22 de dezembro de 2005, o presidente Luis 20 Inácio Lula da Silva e o Ministro da Educação Sr. Fernando Haddad, assinaram o decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, regulamentando a Lei 10.436, de 24/04/2002 que dispõem sobre a Linguagem Brasileira de Sinais-Libras.

A utilização da língua de sinais por parte dos surdos é por si só, o fato que melhor sublinha esse conjunto de relações assimétricas de poder e evidencia aquilo que a maioria ouvinte quer desterrar das escolas de surdos: a surdez. (SKLIAR, 1998, p. 23)

A Libras é reconhecida como o meio legal de comunicação e expressão utilizada por pessoas surdas. Possui um sistema linguístico de natureza visuomotora, com estrutura gramatical própria, portanto uma língua autônoma.

CONCLUSÃO

Através deste trabalho foi possível concluir que a inclusão é uma realidade, porém é algo muito novo que está acontecendo de forma gradativa, porém lenta. Neste cenário surgiu um novo paradigma, no qual a inclusão é tida como uma realidade que deve estar inserida e também trabalhada no cotidiano da escola regular, pois é direito não só do aluno surdo, mas de todos aqueles que têm alguma necessidade especial, frequentar a sala de aula, como os outros alunos. Diante desta situação pode se perceber que o professor ainda não está totalmente preparado para enfrentar as diversidades que aparecem no seu dia a dia.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, S.T.; AMORIM, K.S. Revisão da literatura sobre a educação de deficientes auditivos e surdos: o antagonismo de perspectivas/práticas persiste.
- In: Almeida, M.A.; Mendes, E.G.; Hayashi, M.C.P.I. (Org.) Temas em educação especial: deficiências sensoriais e deficiência mental. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 - Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. Disponível em: Acesso em: 02 JAN. 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial - EDUCAÇÃO INFANTIL - Saberes e Práticas da Inclusão - Dificuldades de comunicação e sinalização - Surdez. Portal MEC, Brasília, 2006 - Disponível em: . Acesso em: 20 Jan 2016.
- RINALDI, G. et. al.(Org.); BRASIL. Deficiência Auditiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial. SEESP, 1997
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. Disponível em: Acesso em: 12 Jan. 2016
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. Disponível em: Acesso em: 11 Nov. 2016 BRASIL.
- Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial. Marcos Político-Legal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010, 72 p.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. 50
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial - Subsídios para organização e funcionamento dos serviços de educação especial: área de deficiência auditiva. Brasília: Série Diretrizes 6, 1995.
- CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Portal MEC, Brasília, 1994 Disponível em: Acesso em: 11 Nos. 2016.
- DENIS, I. E. P. O papel do professor na educação inclusiva da criança portadora de deficiência auditiva. 2010. Monografia (Pós-Graduação em Educação Especial Inclusiva) - Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Lins.

- FÁVERO, E. A. G. Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na adversidade. 2 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2007. GOÉS, M. C. R. Linguagem, surdez e educação. Campinas: Autores Associados, 1996
- GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.
- GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. 2. ed. Barueri: Manole, 2008. KASSAR, M. Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais. Campinas: Papirus, 1995
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão promove a justiça. Revista Escola, São Paulo 2005. Disponível em: Acesso em: 12 mar. 2013. MAZZOTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 51 2003. NÚMEROS e o alfabeto em Línguas. Interpretelipe, [S.L], 2011. Disponível em: Acesso em: 03 Nov. 2016
- RINALDI, G. Série deficiente auditiva. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: SEESP, 1998, p. 279 - 310.
- ROSA, J. L.; VITORINO, S. C.; CHINALIA, F. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: deficiência auditiva e deficiência mental no ensino regular. Guariba: Grieco, 2005.
- RODRIGUES, Z. F. Educação. Histórico da educação dos surdos, Feneis, [S.L], 2012 Disponível em: Acesso em: 15 Nov. 2016.
- SARTORETO, M. L.; BERSCH, R. C. R. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa.
- SASSAKI R. K. - Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Cadeirando sobre diversidade, [S.L] 2012. . Acesso em: 12 Nov. 2016.
- SALLES, H. M. M. L. et al. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. 2. Ed.. Brasília: MEC/SEESP, 2004.
- SKLIAR, C. (Org.) A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WERNECK, C. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 52
- ZABALZA, M. A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Autora: **Ariane Lucia Da Silva Consentino**

Resumo

A deficiência auditiva traz prejuízos não só na linguagem, mas na área educacional, na sua potencialidade e na sua integração na vida social. É necessário ao professor valorizar as singularidades de cada criança, desta forma o aluno deficiente auditivo terá respeitadas suas características pessoais, bem como seu ritmo de aprendizagem. Buscou-se no presente trabalho enfatizar a atuação do professor especificamente na educação infantil, no processo de inclusão das crianças com deficiência auditiva, analisando a necessidade de uma orientação específica para esta etapa da vida da criança. O trabalho traz uma revisão bibliográfica, no qual se buscou ampliar as informações referentes ao tema estudado, para obtenção de uma base conceitual adequada. Também foi feito um estudo de caso, para conhecer a rotina de um aluno e a realidade da sua professora trabalhando em uma sala regular de ensino, procura mostrar a importância que a professora tem na formação inclusiva de uma criança com deficiência auditiva considerando suas limitações.

Palavras-chave: deficiência auditiva; aprendizagem; educação.

INTRODUÇÃO

A criança ser único, dotada de inteligência e sensibilidade, faz com que sejam repensados conceitos que alimentam a ideia de que a criança é um ser passivo, frágil, necessitando de proteção em demasia. Nos dias atuais, após decorrentes transformações que intervêm diretamente no processo histórico e cultural do qual as crianças fazem parte, é relevante pensar no acompanhamento e na assistência ao desenvolvimento integral, garantindo o direito à infância de forma plena e absoluta. Considerando tais princípios, a escola de educação infantil, primeira etapa da educação básica e ambiente riquíssimo de oportunidades de aprendizagem, devem cumprir o seu papel ficando atentos quanto à necessidade de suprir de maneira eficiente às necessidades das crianças nesta faixa etária.

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a

frequentam indiscriminavelmente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação. (BRASIL, 1998, p. 23)

É papel da escola estimular e oferecer oportunidades de aprendizagem; deve ser um ambiente acolhedor, no qual a criança sinta-se segura e confiante; devem existir situações favoráveis ao desenvolvimento de habilidades sociais, toda forma de expressão deve ser valorizada, bem como a curiosidade e o desafio que resultarão em oportunidades de investigação e conseqüentes situações de aprendizagem, além da sua função formadora de futuros cidadãos. A educação infantil compreendida entre o período de zero a cinco anos da criança, constitui-se em momento importante e favorável ao início da estimulação precoce, pois é nesta fase que as crianças com necessidades especiais ou não, começam a apropriar-se de uma aprendizagem oportuna, sendo que é graças a esta estimulação precoce que as crianças vão conseguir atingir suas potencialidades, por meio de experiências significativas de acordo com seus interesses e necessidades. A aplicação de um programa de estimulação precoce tem respaldo em algumas razões que se justificam a seguir: a) momento que se contempla o contato físico e a interação adulto criança; b) é uma forma de permitir ao adulto e a própria criança descobrir suas capacidades e interesses; c) ajuda a desvendar os segredos desta etapa neurobiológica, chave para os primeiros anos de vida; d) proporciona satisfação e autoestima para a criança que descobrirá o alcance das suas potencialidades, reafirmando sua personalidade; e) é de grande utilidade para a detecção, prevenção e tratamento de atrasos ou dificuldades que a criança apresente em seu desenvolvimento intelectual. As teorias sociointeracionistas concebem, portanto, o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, pois as crianças não são passivas, meras receptoras das informações que estão a sua volta.

Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente [...], as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. (CRAIDY, KAERCHER, 2001, p. 27).

Este período na vida da criança deve ser cuidadosamente acompanhado, observando o desenvolvimento de cada criança, sua interação com os adultos e demais crianças, sendo possível por meio dessas interações, oportunizar situações de comunicação, desenvolvimento da sua cognição, elevando sua autoestima.

CRITÉRIOS A SEREM TRABALHADOS

Cabe também a Educação Infantil, oferecer condições para o amadurecimento da criança, situações que favoreçam a aprendizagem, principalmente por meio das situações pedagógicas e brincadeiras tão presentes neste período. De acordo com Zabalza (1998), existem critérios a seguir que se observados e praticados garantem uma educação infantil de qualidade, destacam-se: a) organização dos espaços: a educação infantil necessita de espaços de fácil acesso, arejados e iluminados; b) equilíbrio entre a iniciativa infantil e o planejamento das atividades: o currículo deve ser flexível, a autonomia do aluno deve ser respeitada e estimulada; c) atenção aos aspectos emocionais: a emoção deve existir nas relações da criança, transmite segurança, alicerçando a base de todo conhecimento; d) utilização de linguagem enriquecida: a criança deve ser estimulada a falar, utilizando um vocabulário rico, valorizando a linguagem como o centro do ambiente educacional; e) diferenciação de atividades: as atividades devem ser trabalhadas individualmente, por serem de áreas diferentes, porém as capacidades estão interligadas e podem ser desenvolvidas juntas através de jogos e atividades que estimulem o desenvolvimento da criança. f) rotinas estáveis: as rotinas são necessárias, pois facilitam o dia a dia na sala de aula, as ações pedagógicas se concretizam favorecendo a autonomia e segurança do aluno e também do professor; g) materiais diversificados e polivalentes: a sala de aula na educação infantil deve ser um ambiente rico em possibilidades de exploração e conhecimento, deve se ater a organização da sala, para que o aluno sinta interesse em manusear os diversos materiais, que devem ser estrategicamente dispostos pela sala; h) cada criança é única: o professor precisa estar consciente desta realidade e fazer o possível para acompanhar e orientar cada criança dentro da sua necessidade, no processo de aquisição de aprendizagem; i) sistemas de avaliação: avalia-se o grupo todo e cada criança individualmente, as necessidades de cada aluno devem ser observadas para que os reajustes necessários sejam feitos, garantindo o conhecimento da criança; j) trabalho integrado: pais e escola devem trabalhar juntos, em prol do bem da criança, pois o processo educativo estende-se também em casa, envolvendo ainda o meio externo, pois representa as práticas sociais vivenciadas pela criança. Compreende-se então a educação infantil, como importante período no desenvolvimento da criança como um todo, inclusive se esta criança tiver necessidades especiais, pois suas atividades têm a intenção de desenvolver na criança a inteligência, a esperança, a criatividade, a moral e conceitos que após adquiridos as acompanharão por toda a vida.

DIREITOS DA CRIANÇA COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 19.12.2006, o inciso IV do artigo 208

Constituição federal/88 determina que a educação infantil deve ser dada em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. Considera-se que a criança com necessidades especiais tem o direito de frequentar a escola de educação infantil como qualquer outra criança. Segundo Fávero (2007), a criança com necessidades especiais tem o direito à educação precoce, ou seja, a que é oferecida o mais cedo possível, embasada na lei 7.853/89, artigo 2º, inciso I, alínea „a“. A garantia do atendimento educacional especializado não pode excluir o direito de ser atendido em escola comum, à matrícula não pode ser recusada a este aluno mesmo que ele já tenha o atendimento especializado, considerando assim, creches ou pré-escolas e atendimento especializado não se excluem e devem ser oferecidos preferencialmente e de acordo com a necessidade dos pais, no mesmo espaço da escola regular. O atendimento educacional especializado não supre tudo o que o aluno com deficiência necessita para sua escolarização, que começa na educação infantil. *“É por isso que ele vem para acrescentar e não para subtrair o direito de acesso ao mesmo ambiente que os demais educandos”.* (FÁVERO, 2007, p. 57)

Para a criança com necessidades especiais a escola de Educação Infantil é essencial, e deve estar preparada para recebê-los, é sua atribuição o atendimento educacional diário, atentando-se para as recomendações sobre cada criança, como por exemplo, ensinar a criança a pegar e manusear objetos, ensinar a alimentar-se sozinho conquistando sua autonomia, oferecer estímulos auditivos e visuais e os estímulos necessários ao desenvolvimento global de acordo com sua idade. Fávero (2007) orienta que, se a escola de Educação Infantil se negar a ensinar às crianças as citadas atribuições das atividades de vida diária, fica caracterizada a conduta de fazer cessar a matrícula, isto é considerado pela lei 7.853/89, artigo 8º, inciso I, como crime, e deve ser documentado e denunciado à Promotoria de Justiça do local.

RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO

O número crescente de crianças com necessidades especiais incluídos na educação infantil nos últimos anos tem facilitado o processo de ensino aprendizagem, assegurando a cada criança condições de desenvolvimento de suas habilidades e potenciais precocemente. Como uma das medidas efetivas para a consolidação deste desafio, destaca-se a formação dos professores. É necessário capacitar para incluir, contudo é necessário boa vontade e comprometimento. O professor precisa buscar informações sobre a criança que o ajudarão a decidir qual é a maneira mais adequada para incluir este aluno. Considerando a necessidade de planejar as aulas pensando nesta criança com necessidades especiais que tem os mesmos direitos que as outras crianças, o professor precisa estar alerta quanto às dificuldades metodológicas e ao preparo e escolha do

material de apoio, é preciso encontrar saídas pedagógicas diferentes para cada aluno, lembrando que cada caso novo trazido à escola exige mais pesquisa, empenho e estudo. Educar uma criança é uma experiência que leva o professor a rever e questionar suas ideias sobre desenvolvimento e competência profissional.

[...] É o professor, com a sua prática cotidiana, que buscará os caminhos mais adequados para cada aluno. Competência, técnica caminha lado a lado com disponibilidade interna e compromisso profissional, elementos essenciais para enfrentar os desafios. (BEREOHFF; SEYFARTH; FREIRE, apud ROSA; VITORINO; CHINALIA, 2005, p. 32)

São grandes as expectativas e inquietações do professor que tem um aluno com necessidades especiais incluído, porém existem estratégias que vem de encontro às dúvidas do professor, procurando oferecer ferramentas que auxiliem no cumprimento dos objetivos propostos pela educação inclusiva. Dentre as principais orientações dirigidas a estes professores, pode-se salientar a postura de professor pesquisador, que estuda, lapida-se diariamente, diante a uma demanda de alunos, no qual não existe uma fórmula pronta a ser trabalhada ou respostas infalíveis para as perguntas que surgirão, visto que o foco do professor deve ser a necessidade especial de cada aluno, evitando rótulos e generalizações, considerando a heterogeneidade das turmas de educação especial, pode se indicar a distribuição dos alunos com necessidades especiais, em diferentes classes, levando em conta os princípios da educação para a diversidade, no qual passam a beneficiarem das diferenças, pois ampliam positivamente as experiências de todos os alunos. Incluir não é favor, mas troca. Quem sai ganhando nessa troca? Todos, em igual medida. *“Conviver com as diferenças humanas é direito do pequeno cidadão deficiente ou não. Juntos construirão um país diferente”*. (WERNECK, 1997, p. 64)

A convivência em uma escola inclusiva desperta para uma educação no conhecimento da diversidade apresentada pelos alunos, e também pelas suas próprias aprendizagens. Neste sentido podem-se sugerir algumas recomendações úteis: flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados, bem como processo de avaliação contextualizada que envolve todas as variáveis intrínsecas ao processo ensino e aprendizagem; avaliação pedagógica processual para a identificação das necessidades educacionais especiais e indicação de apoios pedagógicos adequados; temporalidade flexível do ano letivo, de forma que o aluno possa concluir em tempo maior o currículo previsto para a série ou etapa escolar na qual está inserido, quando necessário; uma rede de apoio interinstitucional que envolva profissionais das áreas de saúde, assistência social e de trabalho, por meio de convênios com organizações públicas ou privadas, para garantir o sucesso na aprendizagem. (BEREOHFF; SEYFARTH; FREIRE, 32 1995, p. 211 apud ROSA; VITORINO; CHINALIA, 2005, p. 33)

Essas sugestões servem como orientações aos professores que buscam atingir os objetivos propostos pela educação inclusiva, e tenham condições de refletir sobre sua atuação e ter condições de analisar mais adequadamente qual o impacto causado pelo seu desempenho, contextualizando, buscando soluções que melhor se adaptem as necessidades dos alunos.

A convivência em uma escola inclusiva desperta para uma educação no conhecimento da diversidade apresentada pelos alunos, e também pelas suas próprias aprendizagens. Neste sentido podem-se sugerir algumas recomendações úteis: flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados, bem como processo de avaliação contextualizada que envolva todas as variáveis intrínsecas ao processo ensino e aprendizagem; avaliação pedagógica processual para a identificação das necessidades educacionais especiais e indicação de apoios pedagógicos adequados; temporalidade flexível do ano letivo, de forma que o aluno possa concluir em tempo maior o currículo previsto para a série ou etapa escolar na qual está inserido, quando necessário; uma rede de apoio interinstitucional que envolva profissionais das áreas de saúde, assistência social e de trabalho, por meio de convênios com organizações públicas ou privadas, para garantir o sucesso na aprendizagem. (BEREOHFF; SEYFARTH; FREIRE, 32 1995, p. 211 apud ROSA; VITORINO; CHINALIA, 2005, p. 33)

Para que isso ocorra o professor precisa estar comprometido com a inclusão, ser responsável pelo educar, para que a criança com necessidades especiais sinta-se membro integrante do processo educativo, valorizado e amado. *A atitude do professor reflete diretamente no sucesso ou fracasso na batalha de incluir. Segundo Mittler (2003, p. 31) “a atitude e a percepção do professor apresentam o maior, único e significativo obstáculo à inclusão, o qual não pode ser ignorado”.* Porém é necessário oferecer aos professores o direito de uma formação continuada no qual exercitem seu potencial e trabalhem positivamente suas fraquezas, para que ocorra um desenvolvimento profissional relevante e de alta qualidade. A formação de professores deverá desenvolver-se em ambiente acadêmico e institucional especializado, promovendo-se a investigação dos problemas dessa modalidade de educação, buscando-se oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas.

Devem ser utilizados métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem, incluindo-se, no caso de surdez, a capacitação em língua portuguesa e em língua de sinais. (SALLES, 2004, p. 60)

O professor tem papel relevante na educação, caracterizando-se peça importante frente à necessidade de traçar os rumos da educação, observando as necessidades e o desempenho dos alunos, deve abandonar a

postura de professor centrado em si mesmo. É preciso assumir a tarefa de educar em meio à diversidade e a dinâmica da sala de aula deve estar pautada na interação com o grupo.

ESTRATÉGIAS DE EDUCAÇÃO PARA O ALUNO SURDO

O aluno surdo tem os mesmos direitos que os alunos ouvintes, ou seja, construir seu conhecimento dentro de uma proposta inclusiva, para tanto é necessário que seja estimulado a pensar e raciocinar. Quando iniciado este processo na educação infantil, o aluno surdo aumentará suas oportunidades de aprender. Observa-se que na criança surda este processo de apreensão do conhecimento se dá através de experiências concretas e visuais, pois ela aprende o mundo pela visão, sendo assim é fundamental ao professor utilizar recursos visuais como, por exemplo, fotos, quadros, desenhos, figuras, mapas, etc. Existem ainda outras estratégias que se adotadas pelos professores auxiliarão o entendimento dos alunos surdos, como:

- falar sempre de frente, utilizar todos os recursos de comunicação, e utilização de material concreto para facilitar a compreensão da linguagem oral;
- procurar falar em ritmo natural, nem muito rápido, nem muito devagar;
- sublinhe os pontos mais importantes de uma aula;
- estime os colegas a conversar com o portador de deficiência auditiva;
- evite colocar as mãos ou algum objeto em frente ao rosto enquanto fala;
- evite se movimentar na sala enquanto dá uma explicação;
- verifique se o aluno compreendeu cada trabalho;
- proporcione oportunidades para que o aluno se comunique sempre em aula, com o objeto que melhore sua linguagem e integração com o grupo;
- procure participar de cursos de Línguas de Sinais. (BRASIL, 1995, p. 31)

O professor é o facilitador do conhecimento, e especialmente nesta faixa etária que compreende o período da educação infantil. Ele deve procurar diferentes maneiras para o aluno surdo se expressar e interagir com o restante da sala, e também deve estar sempre atento ao fato de que o aluno surdo é muito visual, e propor atividades que despertem seu interesse, chame sua atenção, favorecendo o processo de aquisição do conhecimento. De acordo com Spennassato; Giareta (2009) apud Denis (2010) existem ainda outras estratégias que auxiliarão o professor a trabalhar em sala de aula inclusiva, como: a) organizar a sala em diferentes grupos e distribuir em fichas as atividades para os alunos, no qual cada grupo deve escolher a forma de responde-las e

apresentá-las, seja, utilizando cartazes, dramatizações, músicas, gestos, objetos, desenhos e outros; b) levar para a sala de aula recursos como material concreto, cartazes para colar na parede, revistas, livros, figuras, brinquedos e outros, relacionados ao conteúdo a ser trabalhado; c) na explicação, o professor nunca deve fazê-la de costas para os alunos, sempre de frente, possibilitando a leitura labial. Não existem fórmulas prontas que resolverão todos os desafios encontrados na escolarização da criança surda, porém estratégias foram surgindo ao longo do tempo, e se bem aproveitadas são ferramentas úteis que aliadas à prática diária dos professores em muito favorecerão a aquisição do conhecimento pela criança surda.

RECURSOS PEDAGÓGICOS ACESSÍVEIS

Tem a função de agir como facilitadores do acesso a aprendizagem tanto na escola como também fora dela. Com recursos pedagógicos acessíveis, os alunos são capazes de participarem de todas as estratégias de ensino oferecidas pela escola e pelo professor, se usados com sabedoria, criatividade e seleção adequada. Assim garantirão efetivamente o desenvolvimento e um bom desempenho dos alunos. Dentro de uma pedagogia que parte das diferenças dos seus alunos, os recursos pedagógicos e de acessibilidade colaboram para uma ativa participação desses alunos no processo escolar. O professor precisa conhecer o aluno, para isso é necessário desenvolver a habilidade de observar e identificar barreiras que dificultam ou impeçam o aluno de participar do processo escolar. É necessário também estar atento as características do aluno e associar a utilização do recurso à atividade proposta pelo professor e aos objetivos educacionais pretendidos.

ACESSO À LEITURA

Muitos alunos com deficiência não conseguem participar das aulas que apresentem textos como atividades, devido à maneira pela qual são 36 apresentados. Alunos com impedimento na expressão oral costumam utilizar as pranchas de comunicação para expressarem sua compreensão e interpretação do material lido. Os recursos devem mediar à ação do aluno e o texto, e permitir ao professor interpretar o processo de aquisição de conhecimento que o aluno está construindo e realizar as devidas intervenções. Os alunos surdos com dificuldades específicas na leitura podem utilizar os símbolos como apoio para compreender o sentido das palavras no texto. O professor ao introduzir um recurso deve ter clareza do objetivo educacional que espera atingir com aquela atividade. Os projetos assim como os materiais utilizados na criação de recursos pedagógicos devem considerar as habilidades motoras, auditiva, visual e cognitiva do aluno.

COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA (CAA)

Impedimentos motores, cognitivos, emocionais ou devido à surdez, podem ocasionar dificuldades na fala e na escrita de muitos alunos com necessidades especiais, limitando sua interação com os demais. Isso pode torná-los passivos e dependentes dos adultos, em outros casos apresentam comportamento agressivo ou de rejeição do conhecimento. Esses alunos nem sempre participam de desafios educacionais, porque os professores não conhecem estratégias e alternativas de comunicação. A CAA proporciona ao aluno com impedimentos na comunicação oral e/ou escrita ser mais participativo nas relações de comunicação, podendo construir seus conhecimentos e ser avaliados neste processo. Portanto a CAA é uma área da Tecnologia Assistida (TA) e destina-se especificadamente à ampliação de habilidades de comunicação, possibilitando a construção de novos canais de comunicação, valorizando todas as formas expressivas existentes na pessoa, sejam eles gestos, expressões faciais e corporais, sons utilizados para expressar desejos.

VOCABULÁRIO

Ao projetar um recurso de CAA deve-se considerar o vocabulário que se utilizará para cada aluno. A seleção desse vocabulário leva em conta a realidade concreta de cada aluno como: idade, grupo de convívio, as expressões utilizadas por ele naturalmente e o que está disponível em seu ambiente familiar, escolar e social, além das manifestações de necessidades individuais. *Prancha de comunicação com símbolos representativos da escolha de um lanche com vocabulário de acordo com as preferências do aluno* Fonte: Sartoretto; Bersch (2010, p.22)

Outro tipo de prancha de comunicação pode ser confeccionado com miniatura, por exemplo, utilizam-se miniaturas de frutas. *O aluno pode identificar e escolher a fruta de sua preferência. Miniatura de frutas* Fonte: Sartoretto; Bersch (2010, p.25)

RECURSOS DE COMUNICAÇÃO

Os recursos são utilizados de acordo com as habilidades motoras, sensoriais e cognitivas do aluno, e podem variar quanto ao formato, ao tamanho, a quantidade de mensagens e quanto ao material utilizado na confecção. Existem vários recursos de comunicação, tais como:

- Cartões de comunicação São confeccionados com vocabulário variado e devem estar à disposição do aluno. Fichário contendo vários cartões sobre um arquivo de símbolos Fonte: Sartoretto; Bersch (2010, p.26)
- Pranchas de comunicação: As pranchas de comunicação apresentam de forma organizada um conjunto de símbolos que indicam determinado assunto. Esses temas são específicos, como alimentação, escolha de

atividades, escolha de lugares, sentimentos e assim por diante. Prancha com temas variados, o aluno aponta o símbolo do que pretende. Fonte: Sartoretto; Bersch (2010, p.27)

- Pastas de comunicação: São utilizadas para organizar as pranchas de comunicação. Várias pranchas são organizadas nas pastas, porém é necessário seguir uma ordem temática e procurar mantê-la, assim o aluno pode memorizar a posição das pranchas e acessá-las mais rapidamente.

- Carteiras de comunicação: É do tipo porta documentos e podem ser ótimas para organização dos símbolos, por causa de sua portabilidade. Os símbolos podem ser utilizados à medida que for folheando-se as páginas da carteira. Carteira de comunicação com vários símbolos Fonte: Sartoretto; Bersch (2010, p.29)

- Chaveiro de comunicação: Também favorecem a portabilidade, podendo organizar vários símbolos, incluindo vocabulários a ser utilizado na rotina diária da criança, como na hora do recreio, na biblioteca, na educação física, entre outros. Este recurso fica preso a roupa do aluno, para que seja utilizado quando necessário. Chaveiro de Comunicação Fonte: Sartoretto; Bersch (2010, p.29)

- Colete de comunicação: Pode ser utilizado pelo professor para contar e interpretar histórias, representar as partes do corpo e outras atividades em que o professor e o aluno possam utilizá-lo como meio de comunicação. Colete de comunicação com vocabulário representando partes do corpo humano. Fonte: Sartoretto; Bersch (2010, p.31)

- Os Recursos Pedagógicos Acessíveis assim como os Recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa, tem como objetivo na escola comum, permitir a participação do aluno com necessidades especiais, tendo acesso à comunicação de modo que consigam atuar em todas as atividades escolares, sem restrições.

CONCLUSÃO

É necessário que ele tenha respaldo e qualificação adequada para que possa desempenhar o seu papel nesta nova realidade e assim colaborar de maneira eficaz para o ensino e aprendizagem do aluno surdo, desenvolvendo uma metodologia diferenciada, respeitando as competências individuais de cada um, favorecendo uma educação de qualidade. Portanto, hoje o aluno com necessidades especiais que no passado era excluído do meio social e principalmente das escolas do sistema regular de ensino, com o movimento da

inclusão terá condições de participar não só do convívio no setor educacional, mas também em todos os setores sociais sem nenhum ato discriminatório ou preconceituoso. Assim com essa atitude e com esse comportamento se construirá uma sociedade solidária, consciente e preparada para conviver com todos os seres humanos, independentemente de suas diferenças, tornando de fato a inclusão uma realidade

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, S.T.; AMORIM, K.S. Revisão da literatura sobre a educação de deficientes auditivos e surdos: o antagonismo de perspectivas/práticas persiste.
- In: Almeida, M.A.; Mendes, E.G.; Hayashi, M.C.P.I. (Org.) Temas em educação especial: deficiências sensoriais e deficiência mental. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 - Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. Disponível em: Acesso em: 02 JAN. 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial - EDUCAÇÃO INFANTIL - Saberes e Práticas da Inclusão - Dificuldades de comunicação e sinalização - Surdez. Portal MEC, Brasília, 2006 - Disponível em: . Acesso em: 20 Jan 2016.
- RINALDI, G. et. al.(Org.); BRASIL. Deficiência Auditiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial. SEESP, 1997
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. Disponível em: Acesso em: 12 Jan. 2016
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. Disponível em: Acesso em: 11 Nov. 2016 BRASIL.
- Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial. Marcos Político-Legal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010, 72 p.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. 50
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial - Subsídios para organização e funcionamento dos serviços de educação especial: área de deficiência auditiva. Brasília: Série Diretrizes 6, 1995.

- CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Portal MEC, Brasília, 1994 Disponível em: Acesso em: 11 Nos. 2016.
- DENIS, I. E. P. O papel do professor na educação inclusiva da criança portadora de deficiência auditiva. 2010. Monografia (Pós-Graduação em Educação Especial Inclusiva) - Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Lins.
- FÁVERO, E. A. G. Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na adversidade. 2 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2007. GOÉS, M. C. R. Linguagem, surdez e educação. Campinas: Autores Associados, 1996
- GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.
- GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. 2. ed. Barueri: Manole, 2008. KASSAR, M. Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais. Campinas: Papirus, 1995
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão promove a justiça. Revista Escola, São Paulo 2005. Disponível em: Acesso em: 12 mar. 2013. MAZZOTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 51 2003. NÚMEROS e o alfabeto em Línguas. Interpretelipe, [S.L], 2011. Disponível em: Acesso em: 03 Nov. 2016
- RINALDI, G. Série deficiente auditiva. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: SEESP, 1998, p. 279 - 310.
- ROSA, J. L.; VITORINO, S. C.; CHINALIA, F. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: deficiência auditiva e deficiência mental no ensino regular. Guariba: Grieco, 2005.
- RODRIGUES, Z. F. Educação. Histórico da educação dos surdos, Feneis, [S.L], 2012 Disponível em: Acesso em: 15 Nov. 2016.
- SARTORETO, M. L.; BERSCH, R. C. R. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa.
- SASSAKI R. K. - Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Cadeirando sobre diversidade, [S.L] 2012. . Acesso em: 12 Nov. 2016.
- SALLES, H. M. M. L. et al. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. 2. Ed.. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SKLIAR, C. (Org.) A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WERNECK, C. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 52

ZABALZA, M. A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.